

Учебный центр русского языка МГУ

**Международная ассоциация преподавателей русского языка как
иностранного (МАПРИ)**

АНО «Русская гуманитарная миссия»

**«РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ:
ОТ АФРИКИ ДО АЗИИ.
ЗАДАЧИ И ПЕРСПЕКТИВЫ»**

**VI Московский международный культурно-образовательный
Форум по РКИ**

Москва, 16-17 ноября 2023 года

Сборник материалов

**Москва
2023**

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

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

**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. – 252 с.

Основой сборника стали материалы VI Международного форума по русистке, посвящённого проблемам преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в условиях динамично меняющейся ситуации и всё возрастающей роли России и русского языка в межкультурной коммуникации стран и континентов. Опираясь на собственный исследовательский и преподавательский опыт, авторы сборника рассматривают актуальные вопросы методики, различные аспекты теории и практики преподавания РКИ, а также представляют свои учебники и методические разработки. Большое внимание уделено новым технологиям в преподавании РКИ, особенно такому активно развивающемуся сегодня направлению, как нейропедагогика – в частности, применительно к обучению русскому языку детей (инофонов, билингвов и мультилингвов). Отдельная тема (и раздел) сборника – дальнейшее продвижение русского языка и культуры за рубежом, формирование положительного образа России, а также выработка целостной концепции решения этих важных вопросов.

© 2023 Издательство «Учебный центр русского языка Московского
государственного университета»

ISBN 978_5_6040687_0_0

СОДЕРЖАНИЕ

I. Новое и актуальное в методике преподавания РКИ (теория и практика)

1.	<i>Агафонова К. Е.</i> (Москва, Россия) Новости на занятиях по РКИ	5
2.	<i>Карпенко И.Е.</i> (Москва, Россия) Через тернии – к цифре, или Ещё раз о роли педагога	11
3.	<i>Ковалева Е.Г.</i> (Москва, Россия) Возможности и структурные особенности дистанционного курса по повышению квалификации для преподавателей РКИ «Читаем, пишем, говорим и слышим» в контексте взаимосвязанного обучения видам РД	23
4.	<i>Колосова Е.И.</i> (Казань, Россия) Специфика формирования прагматической компетенции учащихся на занятиях по РКИ	32
5.	<i>Крючкова Л.С.</i> (Москва, Россия) Роль порядка слов на структурном и функциональном уровнях русского языка	40
6.	<i>Столетова Е.К.</i> (Москва, Россия) К вопросу об обучении инофонов реферированию научного текста (бакалавриат, направление подготовки «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение»)	58
7.	<i>Шляхов В.И. Агафонова К.Е.</i> (Москва, Россия) Теория и практика применения иронии как широкоформатного средства речевого взаимодействия	65

II. Преподавание РКИ за рубежом, перспективы продвижения русского языка в мире и вопросы национально-ориентированного преподавания РКИ

1.	<i>Золотова Е.В.</i> (Москва, Россия) Особенности преподавания русского языка в многоязычных странах Магриба: лингвистический и экономический аспект	73
2.	<i>Коропченко А.А., Коропченко А.А.</i> (Москва, Санкт-Петербург, Россия) Русский язык в Алжире: Возможен ли ренессанс?	83
3.	<i>Митрович С.Л.</i> (Нови Сад, Сербия) Художественный образ мира русской души в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин» на уроках РКИ	89
4.	<i>Новикова И.В.</i> (Неаполь, Италия) Виды, формы и организация проведения контроля на занятиях РКИ на примере неаполитанского университета восточных языков «L'Orientale»	101
5.	<i>Окала Итона Ш.</i> (Браззавиль, Республика Конго) Преподавание русского языка в Республике Конго: история и перспективы	114
6.	<i>Сингува Госпел (Лусака, Замбия), Агафонова К.Е.</i> (Москва, Россия) Роль русского языка в Африке	122

III. Нейропедагогика, цифровой инструментарий и интернет-среда в преподавании РКИ

1.	<i>Ермолаева Ж.Е. (Москва, Россия)</i> Цифровая нейропедагогика: к постановке проблемы	126
2.	<i>Кузнецов А.А. (Москва, Россия)</i> Проектирование рабочей программы и онлайн-курса по РКИ с учётом профессиональных потребностей обучаемых	130
3.	<i>Макеева Е.В. (Москва, Россия)</i> Роль лингвоцифровой лексикографической компетенции в обучении китайских студентов русскому языку как иностранному	148
4.	<i>Мальцева А.А. (Москва, Россия)</i> Подкасты в обучении РКИ: отбор материала и варианты работы на занятии	156
5.	<i>Петросян Ж.В. (Воронеж, Россия)</i> Искусственный интеллект и нейросети в преподавании иностранных языков	165
6.	<i>Фатеева И.М. (Москва, Россия)</i> Использование визуальных моделей русской живописи в процессе формирования этнокультурной компетенции иностранных студентов на занятиях РКИ	170

IV. Русский язык – детям (инофонам, билингвам и мультилингвам)

1.	<i>Гильманова А.Р. (Дубай, ОАЭ)</i> Нейропедагогика в обучении русскому языку детей-билингвов в Дубае	176
2.	<i>Картушина Е.А. (Милан, Италия)</i> Урок по развитию речи в начальной школе для русскоязычных билингвов: практические и методические рекомендации	184
3.	<i>Мавриду Н.И. (Афины, Греция)</i> Новые подходы к интерактивности в методике преподавания РКИ детям: Пример платформы координации интерактивных заданий в классе	194
4.	<i>Пташкина Ю.П. (Москва, Россия)</i> Использование таблиц Шульте на занятиях с детьми-билингвами	202
5.	<i>Тимошенко И.В. (Абу-Даби, ОАЭ)</i> Биоэнергопластика для детей-билингвов с нарушениями речи в аспекте нейропедагогики	211

V. Учебники, обучающие инструменты, актуальные проекты: новое, полезное, эффективное

1.	<i>Балтак О. Н. (Верона, Италия)</i> Работа с книгой градуированного чтения «Алые паруса» на уроках РКИ	218
2.	<i>Жилина О.А. (Бангкок, Таиланд)</i> К вопросу о необходимости создания национально ориентированных учебников	231
3.	<i>Чубарова О.Э. (Москва, Россия)</i> Об Учебно-методическом комплексе «Здравствуй, Россия!»	245

К.Е. Агафонова

agafonovake@yandex.ru

кандидат пед. наук, преподаватель Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, преподаватель-методист Учебного центра русского языка МГУ

(Москва, Россия)

НОВОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Аннотация. В исследовании рассказывается о влиянии включения новостных материалов в рамках занятий по РКИ на формирование социокультурной компетенции иностранных учащихся. Кроме того, в статье представлены результаты исследования-анкетирования иностранных учащихся, целью которого явилось определение степени продуктивности, целесообразности и эффективности системного введения новостных материалов на занятиях по РКИ.

Ключевые слова: новости на занятиях по РКИ, социокультурная адаптация иностранных студентов, анкетирование, формирование положительного образа России, продвижение русского языка и культуры за рубежом

Учитывая самобытность России и, как следствие, существенные различия в культуре, религии, климате и питании, процессы адаптации и социализации иностранцев идут достаточно медленно и нередко сопровождаются серьезными трудностями [Гульянц, Агафонова 2023, с. 367]. Для смягчения воздействия экстремальных условий интеграции в новую культурную и языковую среду преподаватели русского языка должны сконцентрироваться на развитии лингвистической, речевой и социокультурной компетенции иностранных студентов. [Азимов, Щукин 2009, с. 107].

Социокультурная компетенция является составной частью коммуникативной компетенции [Азимов, Щукин 2009, с. 286-287]. Она представляет собой совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и формирует способность пользоваться этими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка.

Социокультурными знаниями называют сведения о стране изучаемого языка, духовных ценностях и культурных традициях, особенностях национального менталитета.

Изучение новостей на занятиях по РКИ дает студентам представление об актуальном политическом и экономическом состоянии государства, научно-технических возможностях, образовательной и культурной среде, реакции русских людей на происходящие в мире изменения.

Следует отметить, что современная методика преподавания русского языка как иностранного ставит перед собой важную задачу распространения русского языка и культуры за пределами России. Однако преподаватели РКИ нередко сталкиваются с трудностями при поиске лингвострановедческого материала, необходимого для социокультурной адаптации иностранных студентов. В современном мире доступная информация часто является неоднозначной и может не отражать реальную ситуацию [Роджерс, Пурьер, Рут 2013]. Интернет полон фейковых новостей и материалов, что создает трудности не только для иностранных студентов, желающих понимать реалии страны, чей язык они изучают, но и для носителей языка.

Программа «События недели на уроках РКИ» просветительского проекта «Кухня РКИ» предоставляет учебные материалы для преподавателей русского языка как иностранного. В этот набор материалов включены интерактивные рабочие листы и адаптированные новостные выпуски, объединяющие видеоматериалы и тексты. Каждый новостной видеовыпуск длится до 10 минут и содержит три тщательно отобранных новостных сюжета с целью формирования положительного образа России. На занятиях по РКИ эти новости представляют информацию о российском обществе, искусстве, природе, экономике, истории и многом другом.

Каждый рабочий лист, соотнесенный с новостью, включает в себя лингвострановедческие сведения о России, словарь, предтекстовые и послетекстовые упражнения, охватывающие разные аспекты изучения языка, включая лексику, словообразование, грамматику, чтение, аудирование и письмо. Кроме того, рабочие листы содержат игры и командные задания и предназначены для студентов с разным уровнем владения языком.

Использование этих материалов способствует стимулированию интереса к особенностям, ценностям, истории и культуре России и больше мотивирует иностранных студентов изучать русский язык.

С целью оценки, подтверждения и обоснования эффективности и качества разработки адаптированных новостей и рабочих листов для использования их на занятиях по РКИ нами было проведено анкетирование студентов, которые изучали новости на занятиях по РКИ в течение девяти учебных месяцев (сентябрь-май), а также студентов, у которых новостные материалы не были включены в учебный процесс. При анкетировании иностранным студентам было предложено ответить письменно на вопросы открытого типа. Анкетирование было проведено в конце 2022/23 учебного года.

Рассмотрим результаты анкетирования.

В анкетировании приняли участие 90 иностранных студентов, проходящих обучение по программам РКИ в очном формате в российских вузах. Занятия по РКИ проходили не менее одного раза в неделю и не менее двух академических часов.

Из 90 иностранных студентов, прошедших анкетирование:

- работали по методике, включающей новости на каждом занятии в течение девяти месяцев обучения, – 46 студентов;
- не работали по данной методике в указанный период – 44 студента.

Исходный уровень владения русским языком иностранцев в соответствии с Общеввропейской шкалой уровней владения иностранным языком на момент проведения анкетирования (A2 – B1) в целом был выше порогового уровня. Студенты имели навыки организации речи в форме диалога и монолога, могли понимать на слух содержание законченного по смыслу аудиотекста, извлекали из текста основную и второстепенную информацию.

В исследовании принимали участие студенты из 33-х стран: Франции, Румынии, Германии, Иордании, Монголии, Вьетнама, Афганистана, Филиппин, Ирака, Индонезии, Мексики, Китая, Кот-д'Ивуара, Южной Кореи, Чада, Египта, Узбекистана, Парагвая, Эквадора, Болгарии, Гвинеи, Конго, Замбии, Индии, Лаоса, Венесуэлы, Бангладеш, Таиланда, Нигерии, Сан-Томе и Принсипи, Йемена, Италии, Сирии, Ирана.

В анкетировании всего было представлено 17 вопросов. Некоторые из них подразумевали короткие ответы, например: «Когда была Великая Отечественная война?» или «Какой медведь – символ России? Белый или бурый?». В других вопросах подразумевались развернутые ответы, среди них: «Почему дата 9 мая – важная для россиян?», «Что такое Пасха?», «Кто такой Чебурашка?» и др.

Поскольку мы готовили материал преимущественно для студентов, обучающихся в РУДН по специальности «Международные отношения», некоторые вопросы носили политический характер. Например, такие вопросы: «Какие связи объединяют Китай и Россию?» или «Как вы считаете, современный мир однополярный или многополярный? Почему?»

Мы оценивали каждый вопрос по двухбалльной системе: **0** – нет ответа или ответ неверный, **1** – ответ верный, но неполный (не развернутый), **2** – развернутый (правильный) ответ или выражение собственного мнения. Мы не учитывали наличие орфографических и грамматических ошибок, так как для нас было главным, чтобы иностранный студент донёс свою мысль посильным для него способом.

Согласно подсчётам, те, кто не изучал новости на занятиях по РКИ, набрали всего 698 баллов, а те, кто учился по новостным материалам, – 964 балла. Таким образом, как мы видим, разница составила почти 40%. В частности, количество неправильных ответов студентов среди тех, кто не проходил обучение по новостным материалам, в 1,5 раза превышает количество неправильных ответов у обучающихся по нашей методике студентов. Кроме того, в 1,5 раза больше развернутых правильных ответов было получено у группы обучающихся по данной программе, в отличие от тех, кто по ней не обучался.

С результатами исследования можно ознакомиться на *рис. 1* «График распределения ответов», где красной линией обозначены результаты ответов тех, кто обучался новостным материалам, синей – результаты тех, кто их на занятиях не изучал.

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ОТВЕТОВ

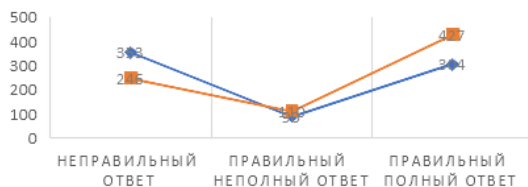


Рис. 1. «График распределения ответов»

Выводы. Стоит отметить, что изучение иностранного языка не ограничивается только освоением языковых навыков для обмена информацией. Это также умение адаптироваться к изменяющейся обстановке и различным ситуациям, способность выбирать подходящую речевую стратегию и тактику для решения разнообразных вербальных и невербальных задач. Кроме того, это навыки передачи своих идей, мыслей и эмоций наиболее понятным и доступным для собеседника способом.

Результаты анкетирования продемонстрировали, что в современной методике преподавания РКИ эффективны разработанные нами обучающие практики по применению новостных сюжетов и рабочих листов к ним. Дальнейшие перспективы разработки темы настоящего исследования могут быть связаны с уточнением, дополнением, устранением дефицита методических материалов по применению новостей на занятиях по русскому языку как иностранному.

Использование аутентичных материалов является неотъемлемой частью эффективного обучения РКИ, так как позволяет не только улучшить понимание речи, но и расширить знания об истории, культуре и традициях России. Кроме того, такой подход способствует формированию полноценной языковой и социокультурной компетенции учащихся, что является важным элементом успешного изучения русского языка как иностранного.

Литература

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (Теория и практика обучения языкам). – М. : Издательство ИКАР, 2009. -
2. Белова О.С., Соловьев А.Г., Парняков А.В. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов в российском вузе // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М.Бехтерева. 2021. Т.55. №2. С. 21-26.
3. Гульянц С.С., Агафонова К.Е. Использование Аудиовизуальных средств подачи лингвострановедческого материала в обучении русскому языку как иностранному (на материале мультипликационного проекта «Мульти-Россия» и просветительского проекта «Новости на занятиях по РКИ»). Русский язык в современном научном и образовательном пространстве: сборник статей Всероссийской конференции с международным участием /под общ. Ред. В.М. Шаклеина. – Москва: РУДН, 2023. – С. 366-370
4. Роджерс П., Пурьер Р., Рут Д. – Информационное изобилие: враг правильных решений» Электронный ресурс. 2013 URL: https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.80e72da8-62b18bb7-d0a6736f-74722d776562/https/www.bain.com/insights/infobesity-the-enemy-of-good-decisions Дата обращения: 26.03.2023 г.

К.Е. Agafonova

Cand. of Pedagogy,

Professor of Peoples' Friendship University of Russia

Professor of Russian language center Moscow State University

e-mail: agafonovake@yandex.ru

+79154116909

NEWS IN RFL CLASSES

Annotation. The study describes the impact of the influence of news materials in the framework of RFL classes on the formation of socio-cultural competence of foreign students. In addition, the article presents the results of a survey of foreign students,

the purpose of which was to determine the degree of productivity, expediency and effectiveness of the systematic introduction of news materials in RFL classes.

Keywords: news in the RFL classes, socio-cultural adaptation of foreign students, questionnaire survey, formation of a positive image of Russia, promotion of the Russian language and culture abroad.

И.Е. Карпенко

ikarpenko@yandex.ru

кандидат филол. наук,

руководитель проектов Учебного центра русского языка МГУ,

(Москва, Россия)

ЧЕРЕЗ ТЕРНИИ К ЦИФРЕ, ИЛИ ЕЩЁ РАЗ О РОЛИ ПЕДАГОГА

Аннотация. Статья посвящена роли педагога-русиста в современную, буквально на глазах изменившуюся эпоху: коснулись ли эти перемены нашей профессии и этой нашей с вами общей высокой миссии? И если да, то в чём состоят эти изменения? Что нового внёс цифровой век в работу преподавателя русского языка иностранцам? В методику преподавания РКИ, подачу материала, содержание обучения? И, наконец, в те приоритеты, которые мы сами для себя в этой своей миссии (или не миссии?) определяем? Эти непростые вопросы приурочены к отмечаемому в 2023-м в России Году педагога и наставника. А также к 200-летию со дня рождения Константина Дмитриевича Ушинского – выдающегося российского педагога, гениальное наследие которого нами забыто и незаслуженно игнорируется.

Ключевые слова: русский язык, РКИ, методика преподавания, старые и новые технологии, педагогика, Год педагога и наставника в России, К.Д. Ушинский

Специалист подобен флюсу: полнота его односторонняя.

(101-й афоризм из собрания Козьмы Пруткова «Плоды раздумья»; 1854

В названии этой статьи я намеренно искажил крылатое выражение, приписываемое Сенеке: «*Per aspera ad astra*» («*Через тернии к звёздам*»). Поскольку сегодня «испытание цифрой» – это главный вызов современному педагогу, в том числе и преподавателю РКИ, русского языка как иностранного. И несомненно, именно это – то самое сложное испытание, которое мы взялись пройти, проходим сейчас и ещё долго будем проходить...

По велению императрицы Екатерины Великой на здании Академии художеств в Санкт-Петербурге были начертаны слова: «*Архитектура*», «*Скульптура*», «*Живопись*». И ещё одно, четвёртое слово: «*Воспитание*»! Именно эти четыре слова и сегодня мы можем прочесть на этом историческом фасаде. Потому что в традициях русской образовательной системы во все времена во главу угла ставилось *ВОСПИТАНИЕ* – то есть *питание* соками земли русской, *вскармливание* и *окормление*! И в том числе – питание богатствами родного языка.

Напомню, что указом президента России этот, 2023 год объявлен *Годом педагога и наставника*, который проводится с целью признания «*особого статуса педагогических работников, в том числе выполняющих наставническую деятельность*», а мероприятия этого года «*будут направлены на повышение престижа профессии*» [Указ... 2022]. Однако не все знают о том, что год в этом качестве выбран не случайно: ведь именно в 1823 году, 200 лет тому назад родился выдающийся российский педагог **Константин Дмитриевич Ушинский**, которого заслуженно называли «*наш народный педагог*» и который, по сути, стал отцом российской национальной школы педагогики.

К.Д. Ушинский намного опередил своё время – впервые в России он разрабатывал основы научной педагогики и главные направления в воспитании; заложил основы теории формирования личности ребёнка; говорил о работе сознания и мышления; изучал разнообразную поведенческую деятельность и чувственное познание, а также взаимосвязь языка – слова – речи. Ушинский был не только теоретиком педагогики, но и педагогом-практиком: он предложил систему учебно-методических текстов, ставших классикой в русской педагогике, создавал учебную литературу, сам составлял хрестоматии.

Целью образования Ушинский считал формирование *картины мира* – той «духовной призмы», через которую преломляется воспринимаемый человеком окружающий мир и вырабатывается отношение к нему. По сути, Ушинский опередил своё время и предвосхитил то, чем сегодня занимается психолингвистика и когнитивная лингвистика. Он впервые отказался от принятого в то время зазубривания грамматических правил, так как считал грамматику учителем логики и справедливо полагал, что грамматика развивает способности, которые формируют самосознание человека, а потому должна преподаваться логически. По сути, в отечественной педагогике Ушинский намного опередил своё время и стал тем же, кем Пушкин – в русской литературе, Глинка – в русской музыке, а Репин – в живописи.

Особая роль К.Д. Ушинского в сохранении, а также в использовании для целей воспитания и обучения *русских народных сказок*. Известно, что русские сказки менялись – их пересказывали на иной лад. Занимался пересказом сказок и К.Д. Ушинский. И именно в его *переложении* многие русские сказки («*Репка*», «*Колобок*», «*Волк и семеро козлят*» и др.) вошли в хрестоматии и дошли до современных читателей и слушателей. Как гениальный педагог Ушинский прекрасно понял и прочувствовал воспитательный потенциал русских сказок и использовал его в своей деятельности.

Сказки выполняли суггестивную функцию, то есть воздействовали на слушателя, подсознательно внушали заложенные в них скрытые смыслы – как мы говорим сегодня, *концепты* русского национального мышления. А также давали установки, программировали реципиента на некие экзистенциальные программы, поведенческие стереотипы. Например, изменение финала сказки с печального на позитивный (смерть героя сказки – на его «оживление») давала ребёнку уверенность в хорошем окончании всех дел и предприятий, победе Добра над Злом, настраивала на преодоление трудностей и т. д.

Русские сказки учили доброте, любви, творческому созиданию, вере в собственные силы (но при этом и их объективной оценке), уверенности в способности преодолеть препятствия и жизненные трудности. Сказка в образной, метафорической форме несла в себе зашифрованную информацию,

передаваемую изустно (*из уст в уста*) от одного поколения другому. То есть сказка во все времена, многие века служила неиссякаемым кладезем народной мудрости и хранителем знаний многих поколений наших предков. Она выступала как разносторонний, многоуровневый, многогранный источник информации, ориентированный на представителей разного возраста, характера, склада (психотипа). Таким образом, сказка выполняла не только воспитательную, но и обучающую, образовательную функцию.

В своих книгах для чтения К.Д. Ушинский широко использовал не только сказки, но и весь спектр народного творчества – поучения, поговорки, пословицы, загадки и др. Русскому языку он отводил огромную роль в возрождении национального самосознания и считал его не только средством передачи знаний, но и средством сохранения этноса. И предупреждал: «*Вымер язык в устах народа – вымер и народ*» [Ушинский 1994, С. 374].

К.Д. Ушинский называл сам наш русский язык «удивительным педагогом», который учит «легко и основательно». В своей статье «*Родное слово*» (1861 г.) он писал: «Этот удивительный педагог — родной язык — не только учит многому, но и учит удивительно легко, по какому-то недостижимо облегчающему методу. /.../ Усваивая родной язык, ребёнок усваивает не одни только слова, их сложения и видоизменения, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка, — и усваивает легко и скоро, в два-три года, столько, что и половины того не может усвоить в двадцать лет прилежного и методического учения. Таков этот великий народный педагог — родное слово!» [Ушинский 1948]. С любовью Константин Ушинский писал о нашем народе, создавшем «тот глубокий язык, глубины которого мы и до сих пор еще не могли измерить».

Факт остаётся фактом: в нашу цифровую эпоху мы всё меньше задумываемся о глубинах русского языка, о красоте родной речи, о сути Слова. Первостепенное значение приобретает информационная составляющая, скорость передачи информации, её точность и краткость. Мы уже не общаемся, не разговариваем, не рассказываем – мы «передаём сообщения». К сожалению, на наших глазах происходит вытеснение русских слов

англицизмами, то есть, по сути, дискредитация русского слова. Я намеренно употребил нерусское слово «дискредитация». Мог бы написать: *опрошение*, *выхолащивание* или грубо, по-русски: *очернение* или даже *шельмование*... Но кто из нас сегодня использует глагол «очернять» или «выхолащивать»? Нынче в ходу совсем другие слова...

Я, доносящий сейчас до вас свои мысли, вовсе не *докладчик* или *выступающий*, а, оказывается, *спикер*. А моя коллега, меня представляющая, вовсе не *председатель* или же *ведущая*, а *модератор*! Эти слова стали широко употребительными, если хотите, модными. И вошли сначала в нашу повседневную речь, а потом и в язык. И успешно выполняют поставленные перед ними задачи! А задачи эти просты: заставить забыть свои родные слова, впитанные с молоком матери и слышанные нами ещё в её утробе, а потом в бабушкиных колыбельных, народных сказках и добрых старых мультиках, а позже – читанные нами в детских книжках...

Ну а затем – разорвать пуповину, живую связь со своими *корнями*. Ту связь, которая передаётся через эти самые колыбельные, сказки, пословицы, песни и всё богатство родной культуры и исконных традиций. А держится они на Русском Слове, преломляясь через него, как через некий Магический кристалл. Мало-помалу, через «спиканье», подмену *коренных слов* и забвеньё краугольных истин... И вот – дело сделано! И ты – человек глобального неолиберального мира, забывший свои корни, не ведающий, «откуда есть пошла Русская земля»...

Конечно, при обучении иностранцев, студентов из соседних стран вопрос о нравственном воспитании не стоит так, как при воспитании детей. Но всё равно и им необходимо говорить о наших традициях, 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. Помню, как преподаватель Гос. ИРЯ имени Пушкина Ирина Анатольевна Третьякова определяла суть своей работы по преподаванию иностранцам: «— Я – *вербовщик*! Я делаю из иностранцев наших сторонников!»

Конечно, при самостоятельном изучении, тренингах, формах

письменного контроля и других формах работы онлайн-контент, безусловно, нужен. Однако без непосредственного эмоционального общения, авторитета преподавателя, наставника, я думаю, передача знаний невозможна. «Эмоциональная составляющая» учебного процесса важна, причём даже в удалёнке!

То, что визуальный компонент играет архиважную роль и обладает огромным потенциалом воздействия, понимали ещё древние. Пьер Корнель в разборе своей пьесы «Сид» (1660) этот принцип определил так: «Увиденное трогает куда сильнее, нежели только рассказанное» [Пави С. 227]. Конфуцию приписывают такие слова (не ручаюсь за точность перевода – китайского не знаю): «Скажи мне – и я забуду, покажи мне – и я запомню, дай мне сделать (увлеку, вовлеку, задействуй меня) – и я пойму (постигну)». В этой максиме речь идёт как раз о *знаниях, умениях и навыках*. Ведь основой нашей российской педагогики были несколько «китов». Кроме *наСТАВничества* (это более поздний этап, на котором уже «вылепленного вчерне» ученика *мастер СТАВИЛ на ноги*) подопечного нужно было воспитать, обучить и в конечном итоге дать ему образование, *образовать*:

– **воспитание** – однокоренное со словом «*питать*», «*подпитывать*»;
– **обучение** – учёба, научение (то есть передача совокупности знаний);

– **образование** – формирование из этого подопечного ученика (то есть того, которого опекая – учат!) цельного *образа, личности, Чело-Века!*

Таким образом, основой этого сложного процесса образования, этой многоуровневой, многоступенчатой системы были:

- передача **знаний**;
- формирование, создание **умений**;
- выработка **навыков**.

То есть постепенный переход от *знать* – к *уметь*, а затем, как итог, – к *мочь* и *делать самому*. Увы, сегодня мы на всех углах говорим исключительно о «*формировании компетенций*», плохо понимая, что это заморское слово обозначает.

Я иногда в шутку говорю, что можно учить языку по поваренной книге. Да-да! Это так, если ты знаешь, как *устроен* русский язык, то

есть как «работает» *языковая система*; если ты знаком с особенностями (фонетическими, лексическими, грамматическими) *родного языка* обучаемого или же того, которым он хорошо владеет, т. е. языка-посредника. (Ведь сам язык-посредник, по большому счёту, не нужен, а иногда даже мешает... Иногда он бывает полезен, но скорее для *контроля* и для *ускорения* процесса, вот и всё!) А также – если ты владеешь методикой преподавания РКИ – нашей многострадальной *коммуникативной, практико-ориентированной, беспереводной*... В общем, той самой Её Величеством Методикой РКИ, о которой мы здесь так подробно говорим и которой (наряду с Его Величеством Русским Языком) посвящаем все наши Форумы!

Насчёт поваренной книги – это, конечно, шутка. Однако в каждой шутке есть доля правды. Вспомните, как, например, на определённом этапе учится читать ребёнок? Как учились читать мы сами? Шли с мамой за ручку по улице или ехали в автобусе и, глядя в окно, читали: «МАГАЗИН», «МОЛОКО», «БУЛОЧНАЯ» и т. д. Сейчас детям, конечно, намного труднее – им приходится «въезжать», что такое «*Wildberries*», «*Fix Price*», «*Яндекс-маркет*» и прочее...

А насчёт поваренной книги – не такая уж это и шутка. Потому что я, например, болгарский язык начинал учить именно так – по ресторанным меню и вывескам («*Грижа за бебето и детето*», сладкарница «*Неделя*», «*Кални бани*», ресторан «*Хавай*» и прочим видам дискурса, о чём я уже писал [Карпенко 2022]). И, вы знаете, в конце концов неплохо выучил. Потому что самое главное – это хороший учитель! Поэтому ещё раз обращаю ваше внимание на самое главное – на *роль педагога* в обучении. В данном случае – в обучении иностранному языку, в нашем случае – русскому как иностранному.

Кстати, я был очень рад, что нашёл созвучие этим своим мыслям (насчёт «поваренной книги») и их как бы косвенное подтверждение в статье и теме выступления нашей коллеги Елены Александровны Картушиной, которая для развития речи детей-билингвов предлагает использовать, как она их называет, *простые тексты* – такие, как вывески, объявления и даже рекламу...

...Я вспоминаю нашу работу в 1980-х со студентами-иностранцами

на подготовительном факультете. У нас не было ни гаджетов, ни виджетов, ни подкастов, ни вирткастов, ни тем более «облаков слов». И цифровизация ещё не маршировала семимильными шагами по трупам педагогов старой школы. Вместо «облаков слов» у нас было «Облако в штанах» Маяковского, которое мы писали мелом на доске. А самым крутым «наворотом» у нас был кассетный магнитофон в аудитории. Зато было много (действительно много!) внеаудиторной работы и дополнительных мероприятий помимо учёбы. А главное – мы (преподаватели со студентами, студенты-иностранцы и наши студенты между собой), то есть *мы все* между собой общались. И друг другу помогали. И были «заточены» на результат, на общение, на взаимопомощь ради достижения этого результата.

И что, наши студенты выучивали русский язык хуже, чем нынешние студенты? Нет, не хуже! Значит, дело не в «вирткастах» и не в «облаках слов». Мы не знали, что такое 3D, 4D, 5D... Нам было доступно только, оперируя этими терминами, только 2D. То есть печатное слово, текст. (И представьте себе, даже слово «дискурс» нам тогда было неведомо!) А также картинки и фотографии к урокам, которые мы вырезали откуда-только-могли: из цветных журналов «Огонёк», «Советское кино», детских книжек... И потом приклеивали эти картинки на картонки (чтоб не сильно трепались). Мы громко называли это «средствами наглядности»! А аудиоуроки к нашему замечательному учебному комплексу «Старт» мы записывали на огромных магнитофонах в лингафонных кабинетах, где потом занимались с нашими студентами: [ПА-ПО-ПУ], [БА-БО-БУ], [МА-МО-МУ], [НА-НО-НУ]... Тогда это носило гордое имя ТСО – технические средства обучения!

Как я сказал, этот 2023 год был объявлен в России *Годом педагога и наставника*. Слово «наставник» – от корня «-став-» и является однокоренным со словами «наставлять», «наставничество». То есть, по сути, «наставник» – это тот, кто «ставит человека на ноги». А как он это делает? Для этого нужно вспомнить те краеугольные вещи, которые закладывали в нашу педагогическую школу К.Д. Ушинский и другие наши великие педагоги. Которые мы, к сожалению, забываем. Как говорили классики, «выплёскиваем с водой и ребёнка». Ведь цифра – это не панацея, а лишь техническая возможность дополнить главное, наш прекрасный

русский язык! И помимо всего этого – текста, картинки и звука – были ещё *чувства*, которыми мы делились со своими учениками. Таким образом, процессы *передачи знаний, формирования умений и выработки навыков* сопровождалась активным *обменом эмоциями*. То есть энергией, которой мы, преподаватели, заряжали студентов, а они возвращали эти положительные чувства и энергию нам. И в этом процессе, не будучи разделёнными экраном гаджета (который, по признанию сегодняшних экспертов, все эти эмоции «съедает», а вкладываемые педагогом силы и энергию «делит на ноль»), обучались и росли наши ученики. А вместе с ними, кстати говоря, росли и учились и мы, их учителя.

Люди моего поколения прекрасно знают, как и по каким учебникам мы учили иностранные языки. Вспомните классический, ставший притчей во языцех учебник английского языка Н.А. Бонк, Г.А. Котий, Н.А. Лукьяновой. «*БОНК*» – это давно уже не имя автора. Это слово для многих поколений лингвистов до сих пор звучит, как выстрел! Ведь те, кто учили (и, между прочим, неплохо выучили!) английский по этому учебнику, помнят, какая это была, простите меня, скука! Ведь в этом весьма объёмном томе имеется: схема артикуляционного аппарата («*Схематический разрез органов речи*», с. 13) и две невнятные картинки (как говорят сейчас, «ни о чём»): «*My sister's flat*» («*Квартира моей сестры*», с. 143) «*They are leaving Moscow*» («*Они уезжают из Москвы*», с.223). И это на 640 страниц учебника!

Те же, кто учили в университете испанский, знают, что основой их овладения этим языком стал учебник А.И. Патрушева и Е.И. Родригес-Данилевской. Мы на него разве что не молились! Откройте его сегодня. На весь учебник – одна мутная фотка с непонятными колоннами на первом плане и двумя сеньорами на заднем. И подписью: «*Plaza mayor de un pueblo castellano*» («*Главная площадь одного испанского городка*»). Всё! И тем не менее мне, выучившему испанский по этому «убогому» учебнику, в Испании никто не верит, что я не «*нативо*», то есть не носитель языка. Значит, дело не в учебнике?

Может быть, именно поэтому таким востребованным для нас, русистов, стал родившийся в середине 1960-х году в стенах Университета дружбы народов учебник С.А. Хаврониной и А.И. Широченко «*Русский*

язык в упражнениях». Наряду с чётким грамматическим «каркасом» русского языка, в нём представлен необходимый лексический минимум, основные коммуникативные модели, много диалогов... А также в нём было большое количество картинок! Наверное, именно тогда мы начали осознавать преимущества *принципа наглядности*. Также как и необходимость (и даже неизбежность) его реализации в нашей работе.

Это была совершенно другая, в отличие от Бонка, Патрушева *«учебно-методическая траектория»*. Для меня, помню, настоящим открытием и откровением стал 4-хтомный учебник французского языка Гастона Може – без перевода, с разнообразными текстами, диалогами, полилогами, таблицами и, как мы сейчас говорим, инфографикой; хотя и чёрно-белый, но концептуально совершенно другой – с фотографиями, картинками, схемами, картами, карикатурами... Так и хотелось воскликнуть: *«— Боже! Можё! А что, разве так можно?»* Он и назывался-то не учебник, а *«Cours de langue et de civilisation françaises»*. То есть *«Уроки французского языка и французской цивилизации»*, ни больше, ни меньше!

И вот новые, совершенно другие учебники (нетрадиционные! не такие, к каким мы с детства привыкли!) стали рождаться и у нас. А потом появилась, развилась, окрепла и наша *«Теория учебника РКИ»*. Светлая память той плеяде замечательных практиков и теоретиков нашего дела... Это и была та самая функционально-коммуникативная, практико-ориентированная беспереводная методика, которая потом позволила русистам СССР добиться таких, без преувеличения скажу, выдающихся результатов.

Прошу понять меня правильно: я сам с удовольствием (часто сопровождаемым огромным удивлением и радостью) пользуюсь всеми благами, даруемыми цифровым веком – и поступать иначе было бы нелепо и глупо. Однако с высоты наработанного за многие годы и десятилетия опыта появилась возможность сравнивать наследие прошлых лет с достижениями дня сегодняшнего, до мозга костей «отцифрованного». И понимание того, что правильный подход – в разумном сочетании того и другого. И мудром использовании всего того, что наши великие предшественники (такие, каким был Константин Дмитриевич Ушинский) сотворили и нам завещали.

К чему я это всё говорю? А вот к чему. Не важно, какие слуховые,

визуальные и прочие средства использует педагог. Цели и задачи обучения не изменились! Мотивация студентов осталась та же – обучится коммуникации на русском языке, в устной и письменной форме! А нужно им это для того, чтобы: купить себе еду / одежду или ручку с тетрадкой; пойти в кафе / столовую / ресторан/ торговый или развлекательный центр; познакомиться с девушкой / юношей или другом / подругой. Чтобы получить возможность учиться и получить образование; работать или организовать и развить свой бизнес. Чтобы жениться или развестись; заселиться в гостиницу / снять или купить жильё; вести деловое или не очень общение; пользоваться связью / сервисом и транспортом; иметь доступ к развлечениям / культурному досугу и путешествиям...

При всём при том виды речевой деятельности остались всё те же – их как было четыре штуки, так и осталось: аудирование и говорение, чтение и письмо – рецепция и продукция, устно и письменно. За прошедшие столетия в этом вопросе *ничего* не изменилось! Люди рождаются и умирают, человеческая природа осталась прежней – она всё та же! Да, жизнь меняется. И да, языки тоже постепенно меняются: слова могут измениться (умереть и родиться), меняются грамматические формы, трансформируется даже сама языковая система. Но то, для чего это всё нам нужно, их функции – неизменны!

Так же, как не поменялась Роль Учителя. Я бы даже сказал высокопарно – *Миссия Педагога!* Который продолжает обучать русскому языку своих радивых и не очень учеников. И при этом прививает им (так, по ходу дела!) *любовь* к этому языку и *уважение* к традициям и культуре той страны, в которой говорят на этом языке. А также к *людям*, которые в ней живут. Да, картинки, аудио-, видео- наполнение учебного процесса и даже сама эта пресловутая «*цифра*» при этом меняются. И будут изменяться постоянно. А вот суть этой нашей *миссии* – нет. И об этом нам надо помнить. И учиться в первую очередь – именно этому!

Литература

1. Бонк Н.А., Котий Г.А., Лукьянова Н.А. Учебник английского языка. Часть 1. – М.: ГИС, 2001. – 637 с.

2. Карпенко И.Е. Преодоление межъязыковой интерференции у славян, или Как обучить болгар «русскому ладу»? // Инновационное и классическое в РКИ. Теория и практика: вызовы, возможности, достижения: Сборник материалов V Московского международного культурно-образовательного форума по РКИ. 10-11 ноября 2022 г. / Под ред.: И.Е. Карпенко – Москва: УЦРЯ МГУ, 2022. – С. 157-169
3. Пави П. Словарь театра. М.: Прогресс, 1991. - 504 с.
4. Патрушев А.И., Родригес-Данилевская Е.И. Учебник испанского языка – М.: Высшая школа, 1967. – 380 с.
5. Хавронина С., Широценская А. Русский язык в упражнениях. 19-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2019. – 384 с.
6. Хавронина С.А. История создания книги «Русский язык в упражнениях» (с чего это всё начиналось и как это было // Русистика. 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-istorii-sozdaniya-knigi-russkiy-yazyk-v-uprazhneniyah-s-chego-vse-nachalos-i-kak-eto-bylo>. (Дата обращения: 23.09.2023 г.)
7. Указ президента Российской Федерации «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника». 27.06.20022 г. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/photo1656329380.jpeg> (Дата обращения: 23.09.2023 г.)
8. Ушинский К.Д. Родное слово // Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 тт. Т.2. Педагогические статьи 1857-1861 гг. –М.: АПН РСФСР, 1948. – С. 554-574.
9. Ушинский К.Д. Родное слово: Книга для детей и родителей. – Новосибирск: Дет.лит., 1994. – 424 с.

I.E. Karpenko

e-mail: ikarpenko@yandex.ru

*PhD in Philology, Project Manager of the Russian Language Education Center of Moscow State University
(Moscow, Russia)*

**THROUGH THE THORNS – TO THE DIGITAL, OR ONCE AGAIN
ABOUT THE ROLE OF THE TEACHER**

Annotation. The article is devoted to the role of the Russian teacher in the modern era, which has changed literally before our eyes: have these changes affected our

profession and our common high mission? And if so, what are these changes? What new things has the digital age brought to the work of teaching Russian to foreigners? In the methodology of teaching RFL, in the presentation of material, in the content of teaching? And, finally, in the priorities that we define for ourselves in this mission (or non-mission)?

These difficult questions are timed to coincide with the Year of Teacher and Mentor, which will be celebrated in Russia in 2023. And also to the 200th anniversary of the birth of Konstantin Dmitrievich Ushinsky – an outstanding Russian educator, whose genius legacy we have forgotten and undeservedly ignored.

Keywords: Russian language, Russian as a foreign language (RFL), teaching methodology, old and new technologies, pedagogy, Year of Teacher and Mentor in Russia, K.D. Ushinsky.

Е.Г. Ковалева

eg-kovaleva@yandex.ru

старший методист, преподаватель Учебного центра русского языка МГУ (Москва, Россия)

**ВОЗМОЖНОСТИ И СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ
ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА ПО ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ ДЛЯ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РКИ «ЧИТАЕМ, ПИШЕМ, ГОВОРИМ И СЛЫШИМ» В
КОНТЕКСТЕ ВЗАИМОСВЯЗАННОГО ОБУЧЕНИЯ ВИДАМ РД**

Аннотация. В данной статье описывается структура и содержание дистанционного курса по повышению квалификации преподавателей РКИ, разработанного в УЦРЯ МГУ. Данная программа имеет целью обновить и упорядочить уже имеющиеся знания преподавателей при обучении иностранцев чтению, аудированию, говорению и письму во взаимосвязи. Концепт обучения видам речевой деятельности во взаимосвязи в методике преподавания РКИ является магистральным и требует особого внимания со стороны преподавателей, желающих повысить свою профессиональную квалификацию, освоить новые методики, приемы и инструменты в области взаимосвязанного обучения видам РД.

Ключевые слова: методика обучения РКИ, дистанционные курсы повышения квалификации по РКИ, структура и содержание дистанционных курсов по РКИ, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности

Общеизвестно, что задача повышения эффективности преподавания РКИ, в том числе посредством интенсивного внедрения активных технологий в учебный процесс (особенно в последние годы) формулирует для преподавателя все более и более сложные вызовы, при реализации которых он обязан искать максимально универсальные, комплексные формы развития своих профессиональных компетенций. Другими словами, сегодня как никогда ранее преподавателю необходимо не только активно поддерживать, но и регулярно совершенствовать свою профессиональную форму, поскольку сам формат внедрения актуальных обучающих технологий требует знаний и умений нового поколения, получение которых возможно лишь при постоянном саморазвитии и самообучении.

Современный преподаватель РКИ должен не столько идти вслед новому, которое постоянно внедряется коллегами в учебный процесс, сколько и сам должен быть готов это новое внедрять в обучение, становиться автором этого нового, актуального, креативного.

Понятно, что языковая, филологическая, психологическая компетенции преподавателя РКИ в основном формируются базовым образованием. А вот совершенствование этих профессиональных компетенций происходит в том числе и через дополнительное образование, осуществляемое на курсах повышения квалификации. Эти программы актуальны для преподавателей РКИ как никогда ранее, особенно в них заинтересованы преподаватели, работающие в вузах страны, обязанные каждые пять лет документально подтверждать уровень своей профессиональной компетентности.

Учебный центр русского языка Московского государственного университета (УЦРЯ МГУ) в течение многих лет работы с программами для преподавателей успешно решает эти задачи. УЦРЯ МГУ – один из первых учебных центров, который работает в дистанционном формате и начиная с 2008 года предлагает программы по методике обучения РКИ взрослым и детям, программы для преподавателей РКИ по переподготовке и по

повышению квалификации именно в этих направлениях.

Методистами Учебного центра разработано и успешно реализуется более 15 различных программ по методике преподавания РКИ взрослым и детям разных форматов в зависимости от целей обучения и до десятка бесплатных проектов в области популяризации РЯ для всех интересантов. Слоган Центра «ОБУЧЕНИЕ И ПОДДЕРЖКА» в полной мере отражает эти гуманистические, культурно-просветительские функции по продвижению РЯ как в Отечестве, так и в странах ближнего и дальнего зарубежья. На протяжении более чем 33-х лет успешной деятельности по разным обучающим программам и проектам в области преподавания и методики обучения РКИ Учебный центр РЯ МГУ подготовил более чем 40 тысяч выпускников. Сегодня они активно работают с русским языком на всех континентах мира – в вузах, в собственных языковых школах и центрах, в частных и государственных средних и высших учебных заведениях, в кружках и на курсах обучающих центров как в РФ, так и за рубежом.

Одной из программ УЦРЯ по повышению квалификации преподавателей РКИ является авторский курс Е.Г. Ковалевой в формате дистанта: *«Читаем, пишем, говорим и слышим: обучение видам РД взаимосвязанно»*. Программа по повышению квалификации предназначена для преподавателей РКИ, имеющих хотя бы минимальный или уже достаточный опыт работы в преподавании РКИ и желающих расширить, углубить, структурировать, осмыслить, обновить уже имеющиеся знания в методике преподавания РКИ. А возможно, найти для себя новые формы и инструменты, познакомиться с новыми видами работы в иностранной аудитории.

При создании данного курса перед автором стояла задача осмысления классических форм преподавания РКИ с точки зрения правил взаимосвязанного обучения видам РД, которые всегда актуальны при работе с иностранцами, с целью более структурированного и эффективного усвоения ими языкового материала.

При создании программы курса автор руководствуется достижениями ведущих преподавателей-практиков в области методики взаимосвязанного обучения видам РД. Это прежде всего наработки ведущих

лингвистов, психолингвистов, методистов – Т.М. Балыхиной [Балыхина 2007], Ж.А. Короткевич [Короткевич 2002], И.А. Бредихиной [Бредихина 2018], В.П. Григорьевой, И.А. Зимней, В.А. Мерзляковой [Григорьева и др. 1985], Н.Л. Шибко [Шибко 2011] и других известных ученых и методистов-практиков, в своих трудах формулирующих концепты взаимосвязанного обучения видам РД в преподавании РКИ на принципах теории речевой деятельности, разработанной учеными – психологами и лингвистами Л.С. Выгодским, А.А. Леонтьевым, И.А. Зимней и др.

При составлении программы мы опирались на позиции не только классической аргументации актуальности данного формата обучения РКИ, но и на результаты осмысления более стройной структуризации новых возможностей из собственного методического опыта преподавания РКИ. Что позволило, по нашему мнению, переформатировать имеющиеся базовые «входящие» и открыть новые методические перспективы для профессионального совершенствования при обучении по программе данного курса.

В то же время курс создан в соответствии с программой обучения РКИ по уровням владения языком иностранцев на основе Государственного образовательного стандарта [Государственный образовательный стандарт... 2001], а также на основе требований по обучению РКИ в соответствии с уровнями владения РКИ [Приказ Министерства образования... 2014].

Руководствуясь этими профессиональными ориентирами, автор курса структурирует его программу на основе главной общепринятой в методике РКИ классической концепции обучения видам речевой деятельности взаимосвязанно. Данная концепция базируется на следующих положениях:

- **Речевая деятельность** – один из видов деятельности человека, понимаемый методистами как *«активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловливаемый ситуацией общения процесс передачи и приема сообщения»* [Зимняя 1985].
- **Виды речевой деятельности** различаются по признакам *продуктивности* – Г, П – и *рецепции* (восприятия) – А, Ч. Продуктивные виды РД, с помощью которых обеспечивается выражение мыслей в устной (Г) и письменной (П) формах общения;

рецептивные виды РД, с помощью которых обеспечивается восприятие речи устной (А) и письменно оформленной / зафиксированной (С) [Балыхина 2007].

- **Взаимосвязанное обучение** – это обучение, направленное на *одновременное* формирование четырех видов РД в рамках их *определенного последовательно-временного соотношения* на основе *общего языкового материала* и с помощью *специальных упражнений, объединенных единой темой*. Причем под общим языковым материалом мы понимаем специально отобранный лексико-грамматический материал, который, будучи включенным в один вид речевой деятельности, с определенной частотой и в иных формах встречается и в других видах речевой деятельности. [Григорьева и др. 1985, 45-51].
- Причем **одновременность** обучения видам РД обозначает, что каждый вид развивается с самого начала обучения и что развитие одного вида способствует развитию других, облегчает овладение ими. А основу взаимосвязанного развития речевых умений во всех видах РД составляет перенос умений из одного вида РД в другой [Короткевич 2002].
- Учет **взаимосвязи** видов РД ускоряет овладение языком за счет переноса навыков из одного вида РД в другой, что положительно сказывается на усвоении учебного материала, обеспечивая его многократное повторение, способствует построению учебного процесса с опорой на коммуникативные потребности учащихся. Это приводит к интенсификации обучения русскому языку как иностранному [Зимняя и др. 1986].

Все эти **концепты взаимосвязанного обучения видам РД** являются опорными в аспектах по комплексному решению методических задач при структурировании программы курса «*Читаем, пишем, говорим и слышим*» и описаны в предлагаемом курсе с позиций классической методики обучения иностранных учащихся навыкам и умениям чтения, аудирования, говорения и письма. Предлагаемая программа осуществляется на платформе гет-

курса (GetCourse) и может быть перенесена на любую иную обучающую платформу, например: Антитренинг.ру, CoreApp.ai, Gurucan, Monocle.com и др. Данный курс включает **пять разделов** с теоретическими, практическими и тестовыми заданиями по темам программы, позволяющими объективно корректировать и оценивать усвоенные знания курсиста.

Каждый урок раздела содержит от двух до пяти теоретических и/или практических заданий по изучаемым темам курса с обязательными ссылками на уже отобранные материалы авторов методических пособий, статей, на иные обучающие материалы, представленные в *электронной библиотеке* Центра с постраничной синхронизацией для самостоятельного ознакомления и проработки.

В практических кейсах курсисты учатся создавать блоки заданий по видам речевой деятельности во взаимосвязанной цепочке, например: А-Ч-П-Г, а также в иных вариациях при работе с текстами; обучаются составлению ментальных карт и инфографики; составляют свои авторские игровые задания по той или иной заявленной теме и др. В программе также предлагаются практические задания на видеоматериале реального экзамена по говорению по вычленению и описанию ошибок при анализе ответа студента на устном экзамене базового урока А2 и др.

Особенностью курса является *индивидуальное обучение*. У каждого курсиста есть преподаватель-методист, сопровождающий и при необходимости корректирующий выполнение программы. Корректировка обучения проводится в формате развернутого комментария по выполняемым заданиям разделов с индивидуальными рекомендациями и советами, а также с подробным разбором выполненных практических кейсов курса. Программой также предусмотрены не только индивидуальные консультации преподавателя-методиста, сопровождающего обучение слушателя программы, но и возможность участия курсиста в онлайн-вебинарах как по темам своей программы, так и по темам всех иных текущих программ Центра по выбору. Эта опция является бессрочной и остается у выпускника по завершении обучения.

Бессрочной является и возможность пользоваться ресурсами

электронной библиотеки Центра, а также информресурсами *«Методической мастерской»* Центра, в которой собраны и представлены самые значимые и актуальные наработки ведущих преподавателей-методистов в области преподавания РКИ. В *«Методической мастерской»* зафиксированы следующие информационные блоки:

- банк записи последних обучающих вебинаров и лекций;
- архив обучающих вебинаров и лекций;
- материалы мастер-классов методистов-практиков;
- материалы круглых столов по вопросам общей методики преподавания РКИ;
- материалы лекций методического лектория ведущих преподавателей РКИ, а также
- материалы ежегодных международных форумов и конференций, которые регулярно организует УЦРЯ МГУ.

По нашему мнению, формат, структура и содержание данного образовательного проекта по повышению квалификации преподавателей РКИ помогает без отрыва от основной профессиональной деятельности не только актуализировать и структурировать уже имеющиеся знания в области методики преподавания РКИ, но и найти для себя новые и необходимые возможности совершенствования эффективности своей работы в аудитории с иностранными учащимися.

На наш взгляд, преподавателям РКИ этот курс поможет:

- познакомиться с новыми методиками и инструментами в области взаимосвязанного обучения иностранных учащихся чтению, аудированию, говорению и письму;
- получить и/или развить навыки и умения по совершенствованию их освоения;
- расширить профессиональные горизонты, познакомившись с методическими новинками в обучении видам РД;
- освоить новый формат заданий и упражнений, логически и функционально скрепляющих работу с видами РД во взаимосвязи, с целью одновременного развития всех видов РД и каждого вида во взаимос-

вязи с остальными, способствуя развитию остальных;

- обмениваться с коллегами профессиональным опытом в этой области методики преподавания РКИ.

Данный формат освоения программы позволяет также в комфортном временном диапазоне успешно завершить обучение и получить соответствующий документ – удостоверение о повышении квалификации Учебного центра русского языка МГУ установленного образца.

Литература

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 2007. – 185 с
2. Бредихина И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: Учеб. пособие / И. А. Бредихина; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 104 с.
3. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Общее владение. (Эл. уровень). Нахабина М.М. и др. 2-е изд., испр. и доп. – М.-СПб.: Златоуст, 2001. – 32 с.
4. Григорьева В.П., Зимняя И.А., Мерзлякова В.А. и др. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. – М.: Рус. яз.,1985. – 116 с.
5. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение,1985. – 160с.
6. Зимняя И.А, Неманова Р.П. Петропавлова Л.В. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности // Русский язык за рубежом. 1986. № 5. – С. 56-62
7. Короткевич Ж.А. Взаимосвязанное обучение видам РД на основе лингвострановедческого текста: Автореф. ... канд.пед.наук. – Минск, 2002. – С. 5-9
8. Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие. – Мн., 2011. – 309 с. (электронная версия).
9. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 апреля 2014 г. № 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним» / Гарант.ру. Информационно-правовой портал. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70579090/> (Дата обращения: 23.09.2023)
10. Тенихина А.С. Принципы взаимосвязанного обучения в

аспекте преподавания русского языка как иностранного. Педагогическое образование в России. 2016. № 12. / URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-vzaimosvyazannogo-obucheniya-v-aspekte-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo/viewer> (Дата обращения: 23.09.2023)

11. Шибко Н.Л. Методика обучения русскому языку как иностранному: учеб.-метод. комплекс для студентов-иностранцев нефилол. спец. / Н. Л. Шибко. – Минск: БГУ, 2011. – 165с.
12. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. Уч.пос. 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ФЛИНТА; Наука, 2017. – 512 с.

E.G. Kovaleva

*Senior Methodist, Senior Lecturer
of The Russian Language Training Center of Moscow State University
Russia, Moscow,
e-mail: eg-kovaleva@yandex.ru*

POSSIBILITIES AND STRUCTURAL FEATURES OF THE DISTANCE LEARNING COURSE FOR TEACHERS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE “READING, WRITING, SPEAKING AND HEARING” IN THE CONTEXT OF INTERRELATED TEACHING OF TYPES OF SPEECH ACTIVITY

Abstract. This article describes the structure and content of a distance learning course for advanced training of teachers of Russian as a foreign language developed at the Russian Language Training Center of Moscow State University. This program aims to update and streamline the existing knowledge of teachers when teaching foreigners to read, listen, speak and write in a relationship. The concept of teaching speech activities in the interconnection is a major one in the methodology of teaching Russian as a foreign language and requires special attention from teachers who want to improve their professional qualifications, master new methods, techniques and tools in the field of interrelated teaching of speech activities.

Keywords: Russian as a foreign language teaching methodology, distance learning courses in Russian as a foreign language, structure and content of distance learning courses in Russian as a foreign language, interrelated teaching of types of speech activity

Е.И. Колосова

hkolosova@yandex.ru

доцент кафедры русского языка как иностранного

Казанского федерального университета

(Казань, Россия)

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Аннотация. В статье речь идет о формировании прагматической компетенции учащихся на занятиях по РКИ. Специалисты должны учитывать запросы иностранных учащихся, ориентироваться на изменение в современной русской речи, подбирать такие контексты, которые отвечали бы реальному состоянию языка и освещали все стороны жизни современного россиянина. В данной методической разработке показаны разные виды работы с контекстами-лайфхаками для включения инофононов в успешную русскоязычную коммуникацию. Мир в эпоху глобализации сложно представить без лайфхаков – различных рекомендаций и советов во всех областях, поэтому включение такого рода контекстов в процесс обучения является вполне эффективным.

Ключевые слова: русский язык, медиадискурс, лайфхак, прагматическая компетенция, методика преподавания РКИ, межкультурная коммуникация

Обучение иностранным языкам на современном этапе нацелено на преодоление проблем межкультурной и межъязыковой интерференции в различных ситуациях речевого общения, на что указывают многие исследователи [Стернин 2013; Щукин 2010 и др.]. Формирование и становление коммуникативных навыков по всем видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) является важным и необходимым условием для включения инофононов в языковую среду. Проблема формирования коммуникативной компетенции в методике преподавания языков, в том числе русского как иностранного, посвящены работы

зарубежных и отечественных исследователей (см. работы В.Г. Гака, Ю.Н. Емельянова, С.Г. Тер-Минасовой, Е.И. Пассова, S.J. Savignon, D. Hymes и др.).

Считается, что при успешном овладении коммуникативными навыками и сформированности коммуникативной компетенции в целом иностранный учащийся должен уметь *«порождать дискурс любой протяженности, соотносясь с культурно-речевой ситуацией»* [Бастрикова 2004, с. 47]. В то же время методисты отмечают, что среди всех видов компетенций, которые должны быть сформированы у учащихся в процессе обучения, для успешного овладения именно иностранным языком важное место занимает прагматическая компетенция.

По определению Большой российской энциклопедии, ***прагматическая компетенция*** – способность использовать язык в соответствии с определенными коммуникативными нормами, целями и контекстом. ПК включает в себя знание и понимание социокультурных особенностей, норм и правил общения в рамках определенного языкового сообщества [БРЭ]. Важно подчеркнуть, что коммуникативная компетенция неразрывно связана с прагматической компетенцией, поскольку последняя позволяет достичь в общении не только эффективного взаимодействия партнеров, но и оказать воздействие на собеседника. Исследователи отмечают, что целесообразным является трактовать коммуникативную и прагматическую компетенции *«не как часть и целое, а как элементы взаимодополняющие и взаимообуславливающие»* [Овчинникова 2017].

Прагматическая компетенция, на наш взгляд, является важной составляющей для успешной коммуникации в целом, но, к сожалению, ей часто не уделяется должного внимания в процессе обучения иностранному языку. Инофоны сталкиваются с проблемой при живом общении, так как они способны воспроизвести определенную грамматическую конструкцию, но она не выполняет своих коммуникативных задач. Как отмечают методисты, прагматическая компетенция тесно связана с другими компетенциями: с дискурсной компетенцией (знание общих моделей для построения высказывания и их преобразования в текст); с функциональной компетенцией

(навыком использования высказывания для выполнения различных коммуникативных функций); с компетенцией схематичного построения речи (навык последовательного воспроизведения высказывания в соответствии с моделями взаимодействия) [Золотов 2020]. В связи с этим важность обучения прагматической компетенции является актуальной.

В рамках предпринятого методического исследования будут представлены разные виды работы по формированию прагматической компетенции инофонов с опорой на контексты из медиадискурса, прежде всего в области лайфхаков. Ведущим методом в работе был *описательный метод*, который позволил собрать основной эмпирический материал. Также использовались метод *контекстного анализа* и *метод сплошной выборки*. Цель – выявить лингводидактический потенциал контекстов-лайфхаков для формирования прагматической компетенции иностранных учащихся в практике преподавания РКИ.

Не вызывает сомнения, что специфика отбора фактического материала должна усложняться по мере уровня языковой подготовки учащихся; также можно соотносить использование контекстов с тематикой уроков (например, тема «Глаголы движения», «Глаголы говорения» и проч.). Особое внимание преподаватель РКИ должен обратить не только на грамматический материал, но и на частотность использования языкового материала в коммуникации. Отбор языкового материала для формирования комплекса типовых упражнений должен вестись с учетом всех этапов аспектного обучения – лексико-грамматического, лингвострановедческого, культурологического и др. И, несомненно, отработка навыков использования тех или иных высказываний в рамках коммуникативного поведения должна опираться на основные виды речевой деятельности (говорение, аудирование, письмо, чтение). “*Nowadays teaching is the process of integrating methods and ways of conceptualizing educational material, because interest in combined methods is justified in connection with steadily increasing social needs and virtually unlimited possibility*” [Makleeva 2018, p. 174].

Все виды типовых упражнений, которые предлагаются в методических разработках, пособиях и учебниках по русскому языку как иностранному, вполне могут быть использованы и в случае работы

с контекстами-лайфхаками, но в то же время могут быть дополнены преподавателем (с ориентацией на уровень языковой подготовки учащихся, гендерную характеристику группы и т. д.). На наш взгляд, здесь очень важен творческий подход преподавателя к отбору иллюстративного материала на занятии. Именно преподаватель должен учитывать запросы группы учащихся, ориентироваться на изменение в современной речи, подбирать такие контексты, которые отвечали бы реальному состоянию языка и освещали все стороны жизни современного россиянина.

Упражнения по использованию лексико-грамматического материала и закреплению навыка создания советов, рекомендаций в речи могут представлять собой комплекс:

- знакомство с лексикой (чтение готовых контекстов, объяснение незнакомых слов);
- отработка грамматического материала (грамматика, анализ глаголов, упражнения);
- озвучка роликов-лайфхаков (говорение);
- создание собственного лайфхака (письмо).

Обратимся к комплексу упражнений, которые могут быть предложены учащимся. Для эффективной работы важно учитывать уровень языковой подготовки учащихся. В данном случае даны рекомендации по использованию подобных заданий для продвинутого уровня (не ниже В1). Возможность использования на занятии ИКТ позволяет провести разные виды работ. Например, на сайте *«Все по плечу: 15 полезных лайфхаков для вас и вашего дома»* можно найти такие советы:

Идея №3: Ловкий помощник

Простой совет: не выбрасывайте использованные стикеры: они пригодятся вам для чистки клавиатуры. Просто проведите клейкой стороной стикера между клавишами – от пыли и крошек не останется и следа.

Идея №5: Секрет Джеймса Бонда

Начищенные до блеска ботинки – визитная карточка любого мужчины. Добиться нужного эффекта поможет обычная черно-белая газета: протрите ею обувь после нанесения крема, и ботинки будут сверкать!

Идея №6: Чтобы было чисто

А очистить кроссовки от пыли и грязи можно с помощью обычной пилочки для ногтей. Она аккуратно устраним все несовершенства – вам останется только протереть обувь влажной тряпкой [<https://www.inmyroom.ru/posts/10882-vse-po-plechu-15-poleznyh-layfhakov-dlya-vas-i-vashego-doma>].

Комплекс заданий к контекстам:

1. **Чтение + Говорение + Лексика.** Прочитайте лайфхаки. О чем они? Найдите слова, которые показывают, что все эти лайфхаки объединены одной темой (*чистка, начищенные, чисто, очистить*).

2. **Лексика.** Слово *обувь* в русском языке является общим наименованием для таких слов, как *ботинки, кроссовки* и др. Дополните ряды, приведите свои примеры:

Обувь: *ботинки, кроссовки, ...*

Мебель: *шкаф, стул, ...*

Бытовая техника: *телевизор, холодильник, ...*

Примечание: здесь можно ввести термины (*гипероним, гипоним*) для студентов специальности «Лингвистика» и «Филология».

3. **Лексика + Говорение.** Объясните, как вы понимаете значение устойчивого сочетания «*не останется и следа*», сравните его использование в других контекстах: «*Если жить только для себя, своими мелкими заботами о собственном благополучии, то от прожитого не останется и следа*» (Д.С. Лихачев «Письма о добром и прекрасном»); «*Но этого никогда не будет – человечество выродится и от гения не останется и следа*» (А.П. Чехов «Дом с мезонином»); «*Ржавое пятно отойдет, а на одежде не останется и следа загрязнения*»; «*Применяйте эту маску, и от мешков и кругов под глазами не останется и следа*» [НКРЯ].

4. Грамматика:

а) выпишите все формы глаголов, запишите начальную форму (инфинитив);

б) выпишите все глаголы в форме повелительного наклонения.

5. **Говорение + Аудирование.** Посмотрите видео-ролики – лайфхаки на сайте «*Бери и делай*» по ссылке <https://www.youtube.com/watch?v=gR9xjdeXCzk>, озвучьте один из них на выбор.

Примечание: Для преподавателя удобство таких ресурсов в том, что можно сократить время на поиски подходящего по времени отрывка, указаны временные тайм-коды:

00:14 *Что сделать с пластиковыми бутылками*

01:41 *Что делать с бутылками из-под моющего средства*

04:05 *Как отчистить кроссовки*

07:05 *Автомобильные советы и идеи*

11:01 *Самодельный тайник*

6. Говорение + Письмо. Придумайте свои лайфхаки с опорой на представленные модели, запишите их и расскажите своим одноклассникам.

При учете гендерного аспекта в группе можно дать разные по содержанию упражнения для юношей и девушек, используя контексты из косметологического, спортивного и других видов медиадискурса. Так, комплекс упражнений для девушек можно создать на основе текста «15 советов: как ухаживать за наращенными ресницами» или воспользоваться «Памяткой по уходу за ресницами»:

1. Прочитайте советы по уходу за ресницами, пройдя по ссылке https://vk.com/@tasha_lashes_spb-osnovnye-pravila-po-uhodu-za-narashchennymi-resnicami.

2. Ответьте на вопросы:

- 1) *Можно ли купаться в море с наращенными ресницами?*
- 2) *Как часто нужно наращивать ресницы?*
- 3) *Почему нельзя самой снимать ресницы?*
- 4) *Какой совет, по-вашему, самый нужный?*
- 5) *Как вы понимаете выражение «Красота требует жертв»?*

3. Изучите «Памятку по уходу за ресницами», выпишите все формы глагола в повелительном наклонении, образуйте формы повелительного наклонения в ед.ч. от этих глаголов.

4. Напишите лайфхак для своей подруги или сестры по уходу за лицом, волосами, ногтями и проч..

При желании группы параллельно для юношей могут быть представлены советы от стилистов, например, лайфхаки на сайте «Клуб джентльменов: 15 полезных советов от стилистов для мужчин» [см. ссылку https://vk.com/@men_entertainment-15-muzhskih-sovetov-ot-stilistov]. В качестве

письменного задания также предлагается работа с глаголами (выборка с грамматическим заданием, образование форм глаголов). Далее учащийся сам может составить советы для мужчин: например, в виде блога (вопросы – ответы).

Самыми востребованными лайфхаками могут быть советы и рекомендации о том, как пройти собеседование и получить хорошую работу. На сайте «*Лайфхакер*» можно найти очень подробные рекомендации для успешного прохождения всех видов собеседования [см. ссылку <https://lifehacker.ru/50-lajfhakov-dlya-sobesedovaniya/>]. В данном случае можно дать материал для самостоятельного изучения, распределив контексты между учащимися (*телефонное интервью, письменное интервью, собеседование*). Типовые упражнения на отработку навыков всех видов речевой деятельности учащихся преподаватель, как уже было отмечено выше, подбирает в зависимости от уровня языковой подготовки группы, гендерного и национального состава, с учетом усложнения лексико-грамматического материала и т. д.

Таким образом, использование контекстов-лайфхаков на занятиях по РКИ для формирования прагматической компетенции иностранных учащихся имеет неограниченный потенциал в плане лингводидактики: дает возможность обучающимся погрузиться в языковую среду, улучшить свой уровень владения русским языком, познакомиться с практической направленностью коммуникации, а преподавателю – повысить мотивацию учащихся к изучению русского языка, разработать собственные комплексы упражнений.

Литература

1. Бастрикова Е.М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. Казань: Изд-во КГУ, 2004. С. 43-48.
2. БРЭ – Большая российская энциклопедия 2004-2017. URL: <https://old.bigenc.ru/linguistics/text/3165683> (дата обращения: 28.09.2023).
3. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. М.: Просвещение, 1995. 183 с.
4. Золотов П.Ю. Методика формирования прагматической компетенции

студентов на основе корпусных технологий Дис. ... 13.00.02 канд. наук.
Тамбов, 2020. 184 с.

5. НКР – Национальный корпус русского языка. URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 28.09.2023).
6. Овчинникова М. В., Колотова Н. И. Формирование прагматической компетенции иностранных студентов на уроках РКИ как условие успешного коммуникативного взаимодействия // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2017. № 2 (42).
7. Стернин И.А. Анализ коммуникативных ситуаций. Изд. 2, испр. и доп. Воронеж: Истоки, 2013. 50 с.
8. Шуккин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М., 2010.
9. Makleeva, E.A., Akhmetzyanova, L.M., Yan, Zhike (2018). Integration of teaching methods and principles of selection of language material in classes of Russian as a foreign language/ AD ALTA - Journal of Interdisciplinary Research. Vol.8, Is.1. pp.172-174.

E.I. Kolosova

Assistant Professor of Russian as a Foreign Language, Kazan Federal University

e-mail: hkolosova@yandex.ru

+7 903 387 1837

**SPECIFICS OF PRAGMATIC COMPETENCE FORMATION OF
“RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE” STUDENTS**

Annotation. The study is dedicated to the pragmatic competence formation of RFL students. Experts must take into account the requests of foreign students, react to the changes in modern Russian speech, and select such contexts that would reflect the language’s real state and highlight all life aspects of a modern Russian-speaking person. In this methodological development, different types of work with contexts-“lifehacks” that help with the inclusion of foreign students to the successful process of Russian communication, are shown. It is hard to imagine our world in the globalization era without “lifehacks” – various broad recommendations and advices, thus making the inclusion of such contexts to the educational process quite an effective move.

Key words: Russian language, media discourse, lifehack, pragmatic competence, RFL teaching methods, intercultural communication.

Л.С. Крючкова

lkryuchkova@bk.ru

кандидат филол. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного
Московского педагогического государственного университета
(Москва, Россия)

РОЛЬ ПОРЯДКА СЛОВ НА СТРУКТУРНОМ И ФУНКЦИОНАЛЬНОМ УРОВНЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье реализуются задачи описания закономерностей русского порядка слов на уровне структурного построения словосочетаний, предложений различной семантики; смысла, передаваемого порядком слов; функционального построения высказывания с позиций говорящего лица; актуального членения предложения; создания текста и связи высказываний в тексте; эмоционально-экспрессивного оформления предложения.

Ключевые слова: русский язык, РКИ, иностранные языки, порядок слов, структурные и функциональные особенности словорасположения, передача смысла и эмоций

В.Е. Шевякова в одной из своих работ писала: «Вопрос о порядке слов любого языка – кардинальный вопрос синтаксиса этого языка, ибо это “каркас” наименьшей единицы коммуникации – предложения, в который вкладываются “кирпичики” – слова. Как не может быть предложения без слов, так не может быть и предложения без определённого, свойственного данному языку словопорядка» [Шевякова 1980, с. 35].

Существует, однако, мнение о том, что в русском языке нет строгого порядка слов. И если сравнивать различные языки мира, то, действительно, в русском языке порядок слов, в отличие, например, от английского, французского или китайского и др., не фиксированный. Однако это не значит, что в нём нет порядка, что он свободный и слова можно располагать, кому как захочется.

Никто не будет спорить, что в любом языке, и в русском языке тоже, существуют два уровня: структурный уровень и функциональный уровень. На структурном уровне фиксированный порядок слов имеют словосочетания, предлоги стоят перед теми словами, которым они добавляют определённое значение, предложения на уровне структурного синтаксиса, изолированные от контекста, также строятся по определённым закономерностям. И главное: именно порядок слов организует, выстраивает различные типы русских предложений. Как он их выстраивает? А так, чтобы говорящий / пишущий человек в речевой деятельности на функциональном уровне, используя структурные особенности русского языка, не нарушающие его закономерностей, создавал смыслы, понятные носителям русского языка или тем, кто его изучает. И эти смыслы зависят от того, как и в каком порядке, выстраиваются слова в предложении.

Любой человек, который что-либо говорит или пишет на русском языке, прежде всего думает о том, чтобы его поняли и поняли правильно, чтобы его собеседник, отреагировав в ответ, тоже ответил логично и понятно.

Да, на функциональном уровне порядок слов обладает свойством мобильности, чему способствует разветвлённая система не только предлогов, но и окончаний имён и глаголов, которые обеспечивают различные связи слов в предложении. Функциональные трансформации порядка слов в сочетании с фразовым ударением обеспечивают возможности передачи различных смыслов. А подключение эмоционального ударения позволяет говорящему передавать дополнительные смыслы.

Без словопорядка не существует ни структуры словосочетания или предложения, ни их функционирования на уровне речевой деятельности. Закономерности порядка слов глубоко и на серьёзной научной основе

изучались в лингвистике прошлого столетия в трёх основных направлениях:

- в описательном синтаксисе в связи с учением об актуальном членении предложения [Матезиус 1967, с. 239-245; Адамец 1966; Ковтунова 1977];
- в плане теории трансформации, порождающей грамматики и разработкой приёмов и принципов моделирования предложения [Уорт 1964, с. 46-58];
- в типологическом описании языков, когда в зависимости от преобладания в языке препозиции или постпозиции подчинённого слова язык классифицировался как тот или иной тип, например: **SVO** или **SOV**, где **S** – субъект, **V** – предикат, **O** – объект [Гринберг 1970, с. 114-162].

В 60-70-е годы прошлого столетия было доказано, что порядок слов в русском языке не свободный, он функционально обусловлен, т. е. выполняет в составе предложения и в высказывании важные функции. Познание закономерностей словорасположения способствовало более полному изучению русской языковой системы и особенностей её функционирования. Обращение к функциям порядка слов позволило установить наиболее важные закономерности в их расположении, однако взаимодействие, с одной стороны, коммуникативного, эмоционально-экспрессивного и стилистического аспектов, а с другой – лексического, морфологического, синтаксического и семантического факторов языковой системы всё ещё затрудняет выявление многих проблем русского словорасположения. Отметим, что сложность взаимоотношений в языке и речи наблюдается на уровне различных единиц и не является особенностью лишь порядка слов.

В XX столетии было доказано, что порядок слов в русском языке выполняет различные функции на уровне словосочетания, предложения и текста; свои закономерности он проявляет в условиях коммуникации во взаимодействии с интонацией.

На занятиях по РКИ иностранным учащимся необходимо объяснять

механизмы функционирования порядка слов, и эта работа должна строиться поэтапно и системно. К сожалению, в настоящее время вопросам порядка слов почти не уделяется внимания, а учащийся часто интуитивно пытается понять, как построить предложение, поэтому привносит в свою речь типологические закономерности родного языка. Не владеющий основами русской языковой системы иностранный учащийся должен вначале понять, как порядок слов работает на уровне структуры, т. е. как он оформляет словосочетания и предложения, как меняется смысл языковых единиц в зависимости от перемещения словоформ в составе предложения.

Предлагаемая модель обучения охватывает все виды учебной деятельности на всех этапах обучения. Основные закономерности отрабатываются на уровнях:

1. Структурного построения словосочетаний.
2. Структурного построения предложений различной семантики.
3. Смысла, передаваемого порядком слов.
4. Функционального построения высказывания с позиций говорящего лица.
5. Актуального членения предложения.
6. Создания текста и связи высказываний в тексте.
7. Эмоционально-экспрессивного оформления предложения.

Перечень сфер проявления особенностей словорасположения убедительно доказывает необходимость их изучения, начиная с уровня А2 владения иностранцем русским языком и продолжая в течение вузовского или иного периода обучения.

1. Структурное построение словосочетаний. На уровне словосочетаний в русском языке существует *три типа подчинительной связи*: согласование, управление и примыкание.

Согласование – такой тип связи, когда главное слово определяет род, число и падеж зависимого слова; зависимое слово стоит в препозиции, а главное – в постпозиции: *высокий дом, высокая дама; высокое дерево, высоких домов*¹.

¹ В русском языке препозиция зависимого слова является показателем определительных отно-

Управление – такой тип связи, когда главное слово требует, чтобы зависимое слово стояло в определённом падеже, соответствуя смыслу и нормам русского языка; при управлении главное слово находится в препозиции, а зависимое слово – в постпозиции: *читать книгу, чтение книг; любить родителей, любовь к родителям.*

Примыкание – такой тип связи, при котором зависимое слово не изменяется, а только примыкает к главному по смыслу, главное слово находится в препозиции, а зависимое слово – в постпозиции: *идти быстро, говорить по-русски, жить весело.*

Типологически каждый язык оформляет словосочетания в соответствии со своими языковыми закономерностями, поэтому на уровне словосочетаний проявляются расхождения: определительные отношения могут в различных языках оформляться по-разному: *живая земля – terra viva* (ит.); объектные отношения зависят от факторов типологического характера: *читать книгу – könyvet olvas / olvas egy könyvet* (венг.).

2. Структурное построение предложений различной семантики.

Русский язык принадлежит к числу языков, типологически относимых к варианту **SVO**, поэтому предложение с прямым объектом, не зависящее от контекста, строится по схеме **SVO**: Мальчик читает книгу. Я живу в Москве. Однако в этом случае мы имеем лишь один из способов структурного построения предложения. В предложениях с субъектом в косвенных падежах сохраняется та же структура **SVO**: *У Ивана новый телефон. Моего друга интересуется русская история. Мною овладело беспокойство.* Национально-культурная специфика таких предложений подразумевает длительную работу в аудитории с акцентом на обобщённо-грамматическую семантику предложений и употребление их *с активным и пассивным субъектом* [Крючкова 2021, с. 12-22].

Необходимо подчёркивать, что и тот, и другой тип предложений находятся в состоянии *синтаксического покоя*, т.е. интонация = **ИК-1**, на них не влияет контекст.

3. Смысл, передаваемый порядком слов. А.М. Пешковский утверждал, что порядок слов в русском языке свободный, даже если формы шений: весенняя погода, постпозиция зависимого слова в русском языке меняет не только структурную, но и функциональную основу предложения: Погода весенняя; Погода была весенняя; – прилагательное в данном варианте выполняет функцию предиката-сказуемого.

субъекта и объекта морфологически не различаются, их смысл подскажет контекст: *Дочь любит мать, а сына отец* [Пешковский 1956, с. 52].

Порядок слов передаёт порядок мыслей. Все слова в предложении находятся в различных связях друг с другом, и нарушение их расположения приводит к смысловым ошибкам. Известна фраза «*Мы купили костюм для мальчика 48-го размера*», в которой именно расположение слов приводит к искажению смысла: *не мальчик, а костюм 48-го размера*².

Преподавателю, работающему с иностранцами, необходимо подвести учащихся к пониманию того, что изменение словорасположения меняет смысловые отношения между словоформами. Так, например, предложение «*Мы поехали в гостиницу на метро*» на первый взгляд может показаться правильным с точки зрения позиций словорасположения, но более внимательное прочтение позволит понять, что словоформы *в гостиницу* и *на метро* образуют между собой связи, искажающие смысл: *гостиница на метро*. Перестановка словоформ разрушает эту связь и ведёт к более чёткому отражению смысла предложения: *В гостиницу мы поехали на метро*.

Учащийся должен понять, что: а) фундамент русского предложения составляют субъект и предикат: **S + V**; б) в препозиции могут располагаться словоформы, выражающие так называемые *ситуационные кулисы*³ (термин чешского лингвиста Ф. Данеша; в интерпретации Н.Ю. Шведовой – это детерминанты, хотя студенту эти термины знать не обязательно) с различными обстоятельственными значениями; в) предикат в предложении выполняет роль дирижёра, расставляющего все словоформы в соответствии с выражаемым ими смыслом; г) **О** – объект, обладающий самой сильной связью с предикатом, может располагаться на значительном расстоянии от него и занимать в предложении постпозицию, не образуя двойных связей; д) нарушение синтаксических связей между словами приводит к смысловым ошибкам.

В качестве примера приводим предложения со словорасположением, нарушающим смысл воспринимаемой информации: «*В этой реке ловля рыбы запрещена любыми способами*»; правильным вариантом является: «*В*

² Если говорящий будет иметь в виду мальчика, то он должен использовать иную синтаксическую конструкцию (модель) с семантикой принадлежности: *У мальчика 48-ой размер (одежды / костюма)*.

³ Термин чешского лингвиста Ф. Данеша. В интерпретации Н.Ю. Шведовой – это детерминанты, хотя студенту эти термины знать не обязательно.

этой реке ловля рыбы любыми способами запрещена». «Накидайте ссылок на ваши любимые песни с движениями на русском языке»; вероятно, автор хотела сказать: *Накидайте ссылок на русском языке на ваши любимые песни.* (Не ясно, однако же, что хотела она сказать фразой: песни с движениями на русском языке?) «*Девушка выпрыгнула из окна второго этажа, спасаясь от насильника в Москве.* Было бы логичным построить предложение иначе: «*В Москве девушка, спасаясь от насильника, выпрыгнула из окна второго этажа.*».

В русском языке именно глагол распределяет все формы в соответствии с тем смыслом, который хочет передать говорящий.

Словоформы с обстоятельственным значением необходимо располагать в начале предложения, так как они конкретизируют место, время, причину действия и др.: «*Завтра в Москве состоятся соревнования по художественной гимнастике.*» Словоформы с объектным значением целесообразно распределять вокруг глагола – так, чтобы они не образовывали ненужных связей или связей, нарушающих смысл: «*Маленькая девочка довела до слёз **весь зал** на концерте.*» Размещать эти формы можно на значительном расстоянии от глагола, так как, они образуют с глаголом сильное управление (**Вин. п.**): «*На концерте маленькая девочка довела до слёз **весь зал.***».

Порядок слов в условиях коммуникации **служит средством передачи смысла**, который сообщает говорящий. **И это его самая важная функция.**

Преподавателю следует обращать внимание на ошибки в речи иностранных учащихся. Не владея знаниями, учащийся формирует свою речь по нормам родного языка, допускает ошибки в устной или письменной речи, опираясь на закономерности родного языка, т. е. в результате **интерференции.**

Так, китайские учащиеся как носители изолирующего языка, не зная закономерностей русского словорасположения, на начальном этапе обучения допускают значительное количество ошибок. Например, ставят несогласованное определение перед определяемым словом: *Миша Маши друг* (правильно: *Миша – друг Маши*). *Он забыл дома адрес* (правильно: *забыл адрес дома*) [Граева 2021, с. 130-136].

Монгольские учащиеся ставят глагол в конечную позицию, а

обстоятельственные конструкции размещают в интерпозиции: *На занятии пять студентов присутствуют.* Правильно: *На занятии присутствуют пять студентов.* *Из соседней аудитории шум доносился.* Правильно: *Из соседней аудитории доносился шум.* Наиболее частотные ошибки монгольских учащихся обусловлены типологическими особенностями монгольского языка, который принадлежит к типу **SOV**, поэтому глагол стоит в постпозиции [Батуурь Батчимэг 2013].

Для венгерских учащихся грамматическая тема словорасположения также представляет значительные трудности. Венгерский лингвист и педагог Ференц Папп писал о том, что венгры, даже «довольно хорошо владеющие русским языком, говоря по-русски, склонны ставить глагол в конечную позицию» [Папп 1976, с. 61]. Например: *В первые дни я только на Красную площадь ходила.* *На прошлой неделе я три книги прочитала.* *Я очень люблю литературу, люблю читать и, конечно, в театр ходить.* Ошибки обусловлены спецификой венгерского языка, который относится к типу **SOV**. Под влиянием родного языка венгерские учащиеся словоформы с объектным или обстоятельственным значением также ставят в конечную позицию: *Мы уже несколько дней в Москве живём, но совсем не знаем её.* *Всё это очень грустно и производит большое впечатление на всех.*

3. Функциональное построение высказывания с позиций говорящего лица. На базовом, а иногда и на элементарном уровне владения русским языком учащийся встречается с предложениями, в которых расположение слов ставит перед ним различные задачи, и он видит разные варианты словорасположения. Именно поэтому, чтобы в дальнейшем избегать ошибок, с закономерностями порядка слов стоит знакомить его с самых первых шагов освоения русского языка.

Основной функцией порядка слов признаётся **функция оформления предложения** вместе с другим языковым средством – **интонацией**. Однако чтобы понять, как работает порядок слов, необходимо «выключить» интонационный показатель и выбрать нейтральный и стабильный тип интонации (**ИК-1**), где фразовое ударение (**ФУ**) локализуется в конечной позиции.

1) *С позиций говорящего лица в интонационно нейтральных*

повествовательных предложениях возможны различные варианты словорасположения, которые, однако, не свидетельствуют о свободе словорасположения. Порядок слов в этом случае выполняет различные функции, причём изменение словорасположения свидетельствует о реализации разных коммуникативных задач, которые ставит говорящий.

В **распространённых предложениях** с порядком слов **SVO** сообщается **о действии субъекта**, и это действие **направлено на объект**. В предложениях звучит вопрос: – *Что делает (делал, будет делать) субъект?* – *Что делает мальчик?* – *Мальчик читает книгу.* – *Что делают студенты?* – *Студенты сдают экзамены.*

В этом случае мы имеем лишь один из способов структурного построения предложения, так как в русском языке существуют и такие типы предложений, в которых субъект выражается формами косвенных падежей. Тогда словорасположение типа **SVO** не меняется: «*Моего друга интересуется русская история*»; «*Мною овладело беспокойство*» и др. Национально-культурная специфика таких предложений подразумевает длительную работу в аудитории с акцентом на обобщённо-грамматическую семантику этих предложений и дифференциацию в употреблении предложений с **активным и пассивным субъектом** [Крючкова 2022, с. 12-22].

В предложениях с порядком слов **SVO** сообщается **об объекте**, на который это действие направлено, т. е. уточняется какой-либо объект. Вопрос звучит так: – *Что пишет брат?* Ответ: – *Брат пишет письмо.*

В предложениях с порядком слов **OVS** уточняется **субъект действия**. В таких предложениях вопрос звучит так: – *Кто совершает (совершил) действие?* Например: – *Кто поставил этот спектакль?* – *Этот спектакль поставил известный режиссёр.*

В предложениях с порядком слов **SOV** сообщается только **о действии** (субъект и объект этого действия обычно оказываются известными из ситуации или предшествующего контекста) или **подтверждается / не подтверждается** само это действие: – *Читал ли ваш сын эту книгу?* – *Мой сын эту книгу читал / не читал.* В таких предложениях порядок слов может варьироваться. Если сохраняется порядок слов **SVO**, то фразовое ударение с конечной позиции смещается в **интерпозицию**, т. е. на предикат, появляется

синонимический вариант: – *Мой сын читáл эту книгу. Ударение в этом случае сохраняется на глаголе!*

2) В синтаксисе русского языка существуют ещё и **нераспространённые** предложения, состоящие только из **субъекта** и **предиката**, составляющие его **грамматическую основу** и строящиеся по формуле **SV**: *Студент читает. Сестра – врач. Он старик. У студента экзамен.* С позиций структурного построения первые три предложения универсальны, т. е. присущи большинству языков. Четвёртый тип словорасположения свойствен языкам, имеющим падежную систему. В **интонационно нейтральной речи** нераспространённые предложения строятся по типу **SV**. В них:

- сообщается **о действии / состоянии** субъекта: *Студент пишет. Ребёнок спит;*
- **подтверждается / не подтверждается действие** известного субъекта:
– *Звонил ли отец? – Отец звонил!*
- **сообщается** о каком-либо **новом событии** или **факте**:
Наступило утро! Раздался выстрел! Появились подснежники!
- В предложениях с типом словорасположения **VS**:
- **подтверждается / не подтверждается ожидаемое событие** или **факт**: *Утро наступило! Лекция началась. Игра состоялась.*
- **уточняется субъект** известного действия: – *Кто приходил? – Приходил врач! – Кто звонит? – Звонит мама!*

3) **В вопросительных предложениях порядок слов также имеет свою специфику.** Вопрос задаётся в том случае, если говорящий хочет получить от собеседника какую-либо информацию. Так как язык без вопросов не существует, то преподаватель должен объяснить учащемуся, как построить вопросительное предложение. Хотя вопросительных предложений много, иностранца, начинающего изучать русский язык, необходимо познакомить с двумя типами вопросов.

Если вопрос задаётся к предикату-сказуемому, т. е. запрашивается

информация о *действии* или *состоянии* субъекта, то предложение называется *общевопросительным*. Это так называемый *общий вопрос*. В общевопросительном предложении порядок слов может сохраняться, как и в повествовательном предложении, а фразовая интонация меняется (**ИК-3**): – Ты читала эту книгу? – У тебя будет завтра экзамен? Может изменяться и словорасположение: – Читала ты эту книгу? – Не забыла ли ты позвонить в деканат? Вопросительная интонация дислоцируется на *предикате*, располагающемся в центре или в начале предложения.

Если вопрос задаётся к любому другому члену предложения, то предложение называется *частновопросительным*. Это *частный вопрос*. Такой тип вопросительного предложения произносится с **ИК-2**, с ударением на *вопросительном слове*, которое ставится в первую позицию. Говорящий в этом случае хочет получить информацию о субъекте действия, о его свойствах, о принадлежности, о месте, времени, причине действия и др.: – Кто сегодня хочет читать текст? – Какой текст вы прочитали дома? – Чей это словарь? – Где вы сегодня были? – Когда вы пришли в университет? – Где вы отдыхаете летом?

Порядок слов в ответной реплике. Ответ на вопрос предполагает некое зеркальное расположение слов: *последнее слово* вопроса *становится первым в ответе*: – Ты читала эту книгу? Эту книгу я читала / не читала! – Кто сегодня хочет читать текст? – Текст сегодня хочет читать *Сабо Ференц*. – Где вы сегодня были? – Сегодня я была *в университете*.

Следует подчеркнуть, что и этот тип словорасположения при локализации фразового ударения в конечной позиции находится в состоянии *синтаксического покоя*. На порядок слов здесь не влияют контекст или ситуация, а ударение, расположенное в конечной позиции, характеризуется нейтральностью (**ИК-1**).

4. **Функциональное построение высказывания с позиций актуального членения предложения.** Основной функцией порядка слов, в след за В. Матезиусом, признаётся функция оформления высказывания вместе с другим языковым средством – интонацией, т. е. функция актуального членения предложения – деления информационной составляющей предложения на две части: на тему и рему. *Тема* – это то, что принимается

за отправную *точку отсчёта*, или то, что известно говорящему. *Рема* – это в предложении *новая информация*.

Однако актуальное членение предложения оказалось явлением столь же многогранным и неоднородным. В каждом языке актуальное членение оформляется в соответствии с присущими этому языку *национальными языковыми средствами*. Для выражения актуального членения предложения языки с фиксированным порядком имеют свой набор средств. Русский язык оформляет актуальное членение по законам, присущим этому языку.

Связь между синтаксическим порядком слов и актуальным членением предложения далеко не всегда прямолинейна. Высказывания могут строиться в соответствии с основным принципом актуального членения предложения, отражающим развёртывание высказывания от исходного пункта к конечному (от темы к реме), а синтаксическое расположение словоформ в предложении может меняться. Ср.: *В комнату вбежали дети. Дети окружили отца. // В комнате сидел отец. Отца окружали дети.*

Чтобы иностранный студент понял специфику порядка слов при оформлении актуального членения, необходимо нейтрализовать интонационный показатель, т. е. сначала сформировать понимание, как строится высказывание при нейтральном типе интонации. При этих условиях порядок слов выполняет информативную функцию: мысль говорящего развивается от начальной точки высказывания, принимаемой им как данное, известное, к конечной его точке, где сосредоточивается новая информация. Например: *Корреспондент Первого канала Александр Иванов наблюдал за событиями на Красной площади. // Вчера на Красной площади произошли важные события. За событиями наблюдал корреспондент Первого канала Александр Иванов.*

Актуальное членение предложения, т. е. членение на тему и рему, относится к сверхфразовому уровню коммуникативного синтаксиса, а иностранный студент воспринимает прежде всего структурные элементы текста, именно поэтому он должен познать закономерности словорасположения и то, с какой целью и в каком порядке необходимо выстраивать те или иные элементы. Кроме этого, актуальное членение предложения – это своеобразная система анализа построенного

высказывания, а в иностранной аудитории преподаватель должен научить студента выстраивать словоформы *при порождении* его высказывания. Преподаватель должен научить *не анализу, а синтезу*, т. е. тому, как построить *предложение*.

5. Создание текста и связи высказываний в тексте. Высказывание не существует вне ситуации или текста, поэтому важно определить роль порядка слов в организации текста. Подчёркиваем, что порядок слов при локализации фразового ударения в конечной позиции и при логической последовательности передаваемой информации выстраивает слова в тексте по принципу «от известного к неизвестному», выполняя две функции: *связующую* и *информативную*. Известным, т. е. предметом сообщения, обычно становится то, что ранее содержалось в предшествующем тексте. В последующем тексте эта информация служит средством связи между высказываниями. Языковые средства в этом случае выполняют *связующую функцию* одного предложения с другим. Всё, что неизвестно из предшествующего текста, составляет новую информацию, т. е. выполняет *информативную функцию*: *За письменным столом сидел мой отец. Он что-то писал. Мы сидели за столом и пили чай. Чай разливала наша бабушка.*

В тексте существуют и такие высказывания, в которых говорящий *подтверждает / не подтверждает* ранее высказанное мнение, предположение или сомнение своё или собеседника. В этих высказываниях новой информацией является не само название факта, события, действия и др., а подтверждение / не подтверждение существования этого факта, события, действия, его верификация: – *Ты читал эту книгу?* – *Да. Я эту книгу читал. / Нет. Я эту книгу не читал.* Глагольные формы оказываются в конечной позиции именно в высказывании верификативного типа.

Студенты с родным языком типа **SOV**, даже усвоив закономерности словорасположения в тексте, под влиянием родного языка допускают локализацию предиката в конечную позицию.

На занятиях иностранный учащийся встречается ещё и с такими **Наименее информативно нагруженные словоформы располагаются в начале высказывания.** В тексте, где группа высказываний предстаёт как смысловое и структурное единство, информативно не нагру-

женная словоформа, оказавшись в препозиции и являясь темой, выполняет роль структурного средства связи. Связь в тексте может осуществляться *словоформой* в любом падеже, с этой же целью употребляются и глагольные *словоформы*: *Вчера я получил письмо. Это письмо написал отец. Возвращаясь домой, я услышала звуки музыки. Увидела я и танцоров.* Смысловая и структурная завершённость такого типа высказываний прослеживается только в тексте и заключается она в том, что часть смысла предыдущего высказывания повторяется в последующем. Эта закономерность работает при условии логической последовательности в развёртывании высказывания [Ковтунова 1976, с. 14].

Существуют различные виды повторов: местоименный, лексический, синонимический и др.: *Около дома остановилась машина. Из неё (машины, автомобиля) вышли трое.* В повторе выражается смысловая соотнесённость, а структурная соотнесённость, т. е. форма, зависит от внутренней, глубинной организации высказывания, диктуемой возможностями русского предиката управлять в последующем высказывании формами имён: *Около дома остановилась машина. В машину сел седоволосый господин.*

Так проявляет себя связующая функция порядка слов, *при условии логической последовательности* передачи информации.

Понимание, для чего выстраиваются словоформы в тексте, будет способствовать правильному его оформлению. Информативная и связующая функции порядка слов служат задачам создания текста, соответствующего нормам русского языка.

6. Эмоционально-экспрессивное оформление предложения. Предложение, включённое в речь, обогащается интонационными характеристиками. Поэтому любое предложение представляет собой довольно сложное взаимодействие лексико-грамматической структуры, текста и интонационного рисунка. Базой для интонационных характеристик являются *мелодика*, т. е. повышение или понижение тона, и *фразовое ударение*. Фразовое ударение, локализующееся в конечной позиции, характеризуется незначительной силой, мелодика – нейтральными изменениями высоты тона: незначительным повышением в начале и столь же незначительным понижением в конце предложения.

Известны различные виды взаимодействия порядка слов и интонации. Одно из них выражается в том, что слово, несущее фразовое ударение, смещается с конечной позиции. Смещение словоформы, несущей на себе фразовое ударение, к началу предложения придаёт речи эмоциональную напряжённость, экспрессивность. Чем ближе к началу смещается эта словоформа, тем более она выделяется. В этом случае принцип «от известного к неизвестному» нарушается: информативно значимая словоформа оказывается в середине или даже в начале предложения. Ударение, как утверждал А.М. Пешковский, по мере продвижения с конечной позиции в середину или в начало предложения становится более интенсивным, *эмоциональным (ЭУ)*: – *Почему ты плачешь?* – *Меня кошка поцарапала!* – *Что случилось?* – *Ключи я потеряла!* В предложении с неконечным фразовым ударением коммуникативная задача остаётся той же, поэтому обратные перемещения вернут предложению его интонационную и экспрессивную нейтральность: – *Что ты ищешь?* – *Я телефон потеряла.* – *Не расслышал, повтори ещё раз.* – *Телефон я потеряла.* Ср. (нейтральный вариант): *Я потеряла телефон.* Не меняя коммуникативной задачи, говорящий более эмоционально выражает смысл и эмоции передаваемой информации, тем самым сильнее воздействуя на получателя информации, т. е. коммуникативная задача, которую реализует говорящий, остаётся той же, однако возрастает воздействующая функция.

В эмоционально окрашенных нераспространённых предложениях, где сообщается о *действии / состоянии* субъекта, или *подтверждается / не подтверждается* действие известного субъекта, в первую позицию выдвигается предикат. Всё предложение приобретает свойство эмоциональности с различными оттенками значений: – *Тише, не будите! Спит ребёнок! Спит!* (возможен повтор для усиления функции воздействия); – *Звонил отец? – Звонил! Звонил!* (возможен повтор и пропуск субъекта, известного из диалога). Если в предложении сообщается о каком-либо новом событии или факте, то ярко проявляются эмоции: *радость: Утро наступило! (Его все очень ждали); испуг: Выстрел раздался!?* (Что случилось? Почему?) Если же уточняется субъект известного действия, то в эмоциональном варианте предложения глагол часто опускается, так как

он известен из предыдущего предложения; – *Кто приходил? – Врач! – Врач!* (усиливается воздействие).

Предложения с нейтральной интонацией преобладают в книжно-письменной речи, в языке художественной литературы – в текстах описательного или повествовательного характера. Экспрессивно окрашенные предложения предпочтительнее употребляются в устной диалогической речи. Если предложения с нейтральной интонацией квалифицируются как стилистически нейтральные, то предложения с изменёнными тональными характеристиками или со смещённым фразовым ударением могут быть определены как их эмоционально-экспрессивные или стилистические варианты. В этом случае *интонация* начинает играть *главную роль*.

Подводя итоги, *утверждаем*: Порядок слов, являясь структурным средством, в содружестве с фразовым и эмоциональным ударением, каждое из которых имеет свою специфику, выполняет различные *функции: собственно структурного, семантического, коммуникативного и эмоционально-экспрессивного характера*.

1. Нарушение структурных закономерностей словорасположения ведёт к нарушению смысла, передаваемого в предложении; в условиях коммуникации порядок слов служит средством передачи смысла, который выражает говорящий.
2. Даже при условиях логически последовательного и точного построения предложения-высказывания по принципу «от известного к неизвестному» необходимо следить за тем, как выстраивать все формы, управляемые глаголом, и не допускать образования двойных ненужных семантических связей между взаимодействующими в предложении словами. Предложения с логической последовательностью изложения информации и нейтральной интонацией, расположенной в конце предложения-высказывания, передают информацию от известного к неизвестному и квалифицируются как стилистически нейтральные. Предложения с нейтральной интонацией преобладают в книжно-письменной речи, в языке художественной литературы – в текстах описательного или повествователь-

ного характера.

3. Предложения со смещённым эмоциональным фразовым ударением определяются как эмоционально-экспрессивные, такие предложения предпочтительнее употребляются в устной диалогической речи.
4. Анализ учебников и программных требований приводит нас к мысли о необходимости включать в систему обучения тему «Порядок слов в русском языке», обуславливая это тем, что, с одной стороны, иностранец часто не знает, как построить предложение на изучаемом русском языке, а с другой – тем, что эта тема важна для совершенствования методики преподавания РКИ.
5. При работе с иностранными учащимися необходимо учитывать все указанные факторы, так как иностранец привносит в высказывание на русском языке закономерности родного языка: в одних случаях эти ошибки не нарушают коммуникацию; в других случаях – нарушают её.
6. Преподаватель, работающий в иностранной аудитории, должен понимать, что учащийся: а) не умеет правильно строить предложение на изучаемом русском языке; б) не знает, как несколько предложений связать в единый текст; в) допускает ошибки в словорасположении под влиянием родного языка или вследствие неосвоенности закономерностей русского словорасположения.

Всё это подтверждает необходимость работать с порядком слов и обучать иностранца его закономерностям!

Литература

1. Адамец П. Порядок слов в современном русском языке. Academia. Praha. 1966. 101 с.
2. Батсуурь Батчимэг. Лингводидактические основы обучения монгольских студентов нормам русского порядка слов. Автореферат дисс... кандидата педагогических наук. – М., 2013.

3. Граева Д.Г. Влияние интерференции на усвоение китайскоязычными студентами порядка слов в русском языке // Актуальные вопросы теории и практики преподавания русского языка как иностранного / Материалы международной научно-практической конференции. Москва, 20 мая 2021 года. – М.: МПГУ, 2021. С. 130-136.
4. Гринберг Дж. Некоторые грамматические универсалии, касающиеся преимущественно порядка значимых элементов // Новое в лингвистике. Вып. 5. – М.: Прогресс, 1970. С. 114-162.
5. Ковтунова И.И. Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение предложения. – М., Просвещение. 1976. 239 с.
6. Крючкова Л.С. Падежная и предложно-падежная система. Функциональный аспект: монография. Изд. 4, – М., Флинта: Наука, 2021, 136 с.
7. Матезиус В. О так называемом актуальном членении предложения // Пражский лингвистический кружок. Сб. статей. – М.: Прогресс, 1967. С. 239-245.
8. Папп Ф. Ошибки лиц, хорошо владеющих русским языком // Проблемы стажировки венгерских студентов в СССР / Конференция за круглым столом. Научно-исследовательский центр Педагогики Высшего образования. Будапешт. 1976. С. 61.
9. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. Изд. 7-е. – Учпедгиз, 1956. 511 с.
10. Уорт Д.С. Об отображении линейных отношений в порождающих моделях языка // Вопросы языкознания». 1964, № 5. С. 46-58.
11. Шевякова В.Е. Современный английский язык. Порядок слов, актуальное членение, интонация. – М., Наука, 1980. С. 35.

L.S. Kryuchkova

*Ph. D., associate Professor of the Department of Russian as a foreign language
Moscow state pedagogical University, Moscow, Russia
e-mail: lkryuchkova@bk.ru*

Annotation. The article implements the tasks of describing the laws of the Russian word order at the level of the structural construction of phrases, sentences of various semantics; the meaning conveyed by the word order; functional construction of the utterance from the perspective of the speaker; actual articulation of the sentence; the creation of the text and the connection of statements in the text; emotional and expressive design of the sentence.

Keywords: Russian language, RFL (Russian as a Foreign Language), foreign languages, the order of words, structural and functional features of the word arrangement, the transmission of meaning and emotions.

Е.К. Столетова

ekstoletova@yandex.ru

кандидат филол. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Московского государственного лингвистического университета (Москва, Россия)

**К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ИНОФОНОВ
РЕФЕРИРОВАНИЮ НАУЧНОГО ТЕКСТА (БАКАЛАВРИАТ,
НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ «ЛИНГВИСТИКА»,
ПРОФИЛЬ «ПЕРЕВОД И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ»)**

Аннотация. В настоящей статье предложена система заданий, направленных на развитие навыков и умений реферирования научного текста у студентов-инофонов, обучающихся по направлению подготовки «Лингвистика», по профилю «Перевод и переводоведение». Апробация в иностранной аудитории показала эффективность данной системы заданий и подтвердила оправданность и целесообразность ее внедрения в учебный процесс.

Ключевые слова: РКИ, студенты-инофоны, реферирование, монографический реферат, вторичный текст, научный стиль речи, компрессия текста

В процессе освоения курса научного стиля речи студенты-инофоны должны научиться осуществлять аналитико-синтетическую переработку текста-первоисточника во вторичный текст, писать аннотации и рефераты различных типов.

Подготовка рефератов – сложнейший вид работы, который «приучает человека аккуратно и скрупулезно работать с литературой, ориентироваться в ней, выбирая необходимую информацию. Реферат должен быть информативным, отличаться полнотой изложения, объективно передавать содержание первичного текста» [Ипполитов 2011, с. 12]. При этом методисты отмечают «недостаточность в современных учебниках и пособиях подготовительных упражнений, предшествующих непосредственному реферированию научных текстов» [Воробьева 2003, с. 3].

Весьма остро эта проблема стоит перед преподавателями, обучающими будущих лингвистов. Работая с иностранными студентами второго курса Московского государственного лингвистического университета, обучающимися по профилю *«Перевод и переводоведение»*, мы столкнулись с необходимостью создания заданий для развития навыков и умений профессионально ориентированной коммуникации и, в частности, заданий по реферированию для этого контингента учащихся.

До того как студенты-инофоны начинают заниматься собственно реферированием научного текста – составлением сначала монографического, а далее обзорного реферата, они проходят достаточно долгий путь, приобретая навыки анализа логико-смысловой структуры текста, его конспектирования и аннотирования.

При работе с указанным контингентом обучающихся мы можем обращаться к ряду пособий, среди которых, в частности, учебное пособие Е.Г. Штырлиной *«Научный текст. Чтение, аннотирование, реферирование»* для студентов филологических и лингвистических специальностей [Штырлина 2021]. Однако же, как уже было указано выше, существует необходимость создания материалов для будущих переводчиков на основе текстов по теории перевода (подробнее об этом см. [Столетова, Кузнецов 2023]).

Представим далее материалы, созданные нами для аудиторного занятия, посвященного формированию и развитию навыков и умений

написания монографического реферата.

Заметим, что мы ориентируемся прежде всего на учебно-научный подстиль, периодически обращаясь при этом и к собственно научным, и к научно-популярным текстам небольшого объема.

В рамках модуля «*Написание монографического реферата*» можно выделить три этапа:

1. ознакомительный этап;
2. тренировочный этап;
3. этап продуцирования (написание собственного реферата).

На первом этапе предлагаются задания, представленные ниже.

Вы познакомитесь с жанром реферата и правилами реферирования.

Прочитайте информацию. Уточните значения выделенных слов.

Реферат представляет собой особый вид **вторичного текста**, сжатое изложение содержания текста-источника. Для того чтобы написать реферат, необходимо глубоко проанализировать текст, поскольку реферат, в отличие от конспекта или пересказа, **подразумевает** собственное осмысление данного текста, представление его темы и проблемы, отражение структуры. Приступая к работе, вы должны провести смысловой анализ текста, определить виды логической связи между его фрагментами, написать план будущего реферата.

Реферат обычно включает в себя следующие обороты речи:

- *В реферируемом тексте рассматривается / анализируется / описывается (что).*

- *Реферируемый текст посвящён (какой) теме / проблеме (чего).*

- *Автор обращает внимание (на что) / Особое внимание автор уделяет (чему).*

- *В работе поднимается вопрос (о чём) и т. п.*

В учебной деятельности **актуальными** являются такие виды реферата, как **монографический реферат** и **реферат-обзор**. Монографический реферат – это сокращенное изложение содержания одного текста-источника, а обзорный – нескольких текстов-источников.

Ответьте на вопросы.

1. Что такое реферат?
2. Чем реферирование текста отличается от его пересказа и конспектирования?
3. Что следует сделать до того, как приступить к работе над рефератом?
4. Какие обороты речи должен включать в себя реферат?
5. Какие виды рефератов выделяются? Чем они различаются?

Далее обучающимся предлагается прочитать текст *«Понятие контекст в теории перевода»* из учебного пособия М.Ю. Илюшкиной *«Теория перевода»* [Илюшкина 2015]. Изучающему чтению предшествует выполнение стандартных предтекстовых заданий. После чтения студенты проводят логико-смысловой анализ каждого абзаца, определяют виды логических связей между частями текста, находят синтаксические скрепы.

После этого мы напоминаем обучающимся, какие операции могут осуществляться при компрессии научного текста, далее предлагается ряд заданий на развитие навыков и умений компрессии (тренировочный этап).

Прочитайте информацию. Вспомните понятие «компрессия текста».

При написании реферата осуществляется **компрессия** текста – его свёртывание, сокращение без потери важной информации, **устранение** второстепенной информации. Автор реферата может совершать следующие операции.

- Заменять **описательные предикаты** (глагольные словосочетания) глаголами

(*проводить исследование* → *исследовать*, *производить подсчёты* → *подсчитывать*).

- Заменять **придаточные предложения** причастными оборотами

(*Знание реальности подсказало переводчику, что речь идет о широко известном в США Йельском университете, который расположен в Нью-Хейвене.* → *Знание реальности подсказало переводчику, что речь идет о широко известном в США Йельском университете, расположенном в Нью-Хейвене.*).

- Заменять **деепричастные обороты** словосочетаниями с существительным (*Подыскивая подходящий эквивалент, мы всегда имеем в виду слово в контексте или слово, обусловленное всем предыдущим и последующим изложением.* → *При поиске подходящего эквивалента мы всегда имеем в виду слово в контексте или слово, обусловленное всем предыдущим и последующим изложением.*).

- Объединять несколько предложений в одно (*Контекст служит тем средством, которое как бы «снимает» у той или иной многозначной единицы все ее значения, кроме одного. Тем самым контекст придает той или иной единице языка однозначность и делает возможным выбор одного из нескольких эквивалентов данной единицы, потенциально существующих в языке перевода.* → *Контекст служит тем средством, которое как бы «снимает» у той или иной многозначной единицы все ее значения, кроме одного, придает ей однозначность и делает возможным выбор одного из нескольких эквивалентов данной единицы, потенциально существующих в языке перевода.*).

- Осуществлять логико-смысловое **перефразирование** высказывания (*При этом через сознание переводчика проходят самые разные соображения, в силу которых он делает окончательный выбор.* → *При этом у переводчика возникают самые разные соображения, в силу которых он делает окончательный выбор.*).

Далее обучающиеся выполняют ряд заданий, направленных на развитие навыков компрессии текста (два из них представлены ниже).

Замените придаточные предложения причастными оборотами.

1. Под контекстом понимается непосредственное лексическое окружение данного слова или выражения в речи, окружение, которое делает ясным значение этого слова или выражения либо придает ему какие-то новые оттенки. 2. При этом через сознание переводчика проходят самые разные соображения, в силу которых он делает окончательный выбор. 3. Так, географические названия имеют постоянные соответствия, которые, как правило, создаются имитацией в переводе звучания иноязычного названия.

Объедините два предложения в одно.

Наиболее существенную роль контекст играет в раскрытии многозначности лингвистических единиц. Контекст служит тем средством, которое как бы «снимает» у той или иной многозначной единицы все ее значения, кроме одного.

Далее обучающимся предлагается начало реферата и задание по анализу этого текста.

Прочитайте первый абзац реферата.

Реферируемый текст представляет собой фрагмент учебного пособия М.Ю. Илюшкиной «Теория перевода: основные понятия и проблемы». Автор рассматривает понятие «контекст», предлагает определение данного понятия, рассматривает отдельные виды контекста, приводит примеры на каждый из них.

Прочитайте сокращённый вариант первого абзаца текста.

Прокомментируйте произведённые над исходным текстом операции.

Исходный текст

Проблема контекста неоднократно ставилась и решалась в трудах многих лингвистов. Под контекстом понимается непосредственное лексическое окружение данного слова или выражения в речи, окружение, которое делает ясным значение этого слова или выражения либо придает ему какие-то новые оттенки.

Текст реферата

Контекст определяется автором реферируемого текста как непосредственное лексическое окружение данного слова или выражения в речи, помогающее сделать ясным его значение или придающее ему новые оттенки.

Перед тем как перейти к продуцированию текста реферата, обучающиеся знакомятся с алгоритмом работы. Мы предлагаем следующий алгоритм:

1. внимательное чтение текста;
2. деление текста на смысловые части;
3. смысловой анализ каждой части, выделение основной информации;

4. анализ логических связей между фрагментами текста;
5. составление плана реферата;
6. определение способов компрессии текста (способов сокращения и трансформации предложений).

Проведенная нами апробация предложенной в настоящей статье системы заданий по обучению реферированию студентов-инофонов – будущих переводчиков (она проводилась в группах студентов второго курса бакалавриата Московского государственного лингвистического университета) подтвердила эффективность этих заданий и целесообразность их использования при работе в иноязычной аудитории.

Литература

1. Воробьева И.В. Методические материалы по обучению аннотированию и реферированию научного текста. М.: МИИТ, 2002. – 58 с.
2. Илюшкина М.Ю. Теория перевода. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 84 с.
3. Ипполитов О.О. Аннотирование и реферирование научных и публицистических текстов. Учебно-методическое пособие для занятий по дисциплине «Русский язык и культура речи» для студентов 1 курса очной и заочной форм обучения. Воронеж : ИЭП, 2011. – 53 с.
4. Столетова Е.К., Кузнецов А.А. Аннотирование научного текста в системе обучения студентов бакалавриата, обучающихся по профилю // Перевод и переводоведение / Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2023. № 1. С. 63-74.
5. Штырлина Е.Г. Научный текст: чтение, аннотирование и реферирование. Учебное пособие для иностранных учащихся. Казань: Издательство Казанского университета, 2021. – 116 с.

Е.К. Stoletova

PhD, Associate Professor

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

ekstoletova@yandex.ru

**ON THE QUESTION OF TEACHING FOREIGN LEARNERS
ABSTRACTING OF A SCIENTIFIC TEXT (BACHELOR'S
DEGREE, SPECIALTY «LINGUISTICS»,
PROFILE «TRANSLATION AND TRANSLATION STUDIES»)**

Abstract. In this article we propose a system of exercises aimed at developing the skills and abilities of abstracting scientific text among foreign students studying in the field of Linguistics, in the profile «Translation and Translation Studies».

Keywords: foreign students, abstracting, monographic abstract, secondary text, scientific style of speech, text compression.

Шляхов В.И.

shlyakhovv@mail.ru

доктор пед. наук, профессор Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы

Агафонова К.Е.

agafonovake@yandex.ru

кандидат пед. наук, преподаватель РКИ Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы
(Москва, Россия)

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ИРОНИИ КАК
ШИРОКОФОРМАТНОГО СРЕДСТВА РЕЧЕВОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

*Ложь жене — безнравственность.
Ложь клиентам, покупателям — мошенничество.
Ложь всему народу — политика.
Михаил Задорнов*

Аннотация. В статье рассматривается ирония как средство речевого воздействия в русском языковом общении. Когнитивная лингвистика изучает проблемы понимания и интерпретации скрытых смыслов, в частности, фигуры непрямой коммуникации, такие как ирония, метафоры, эвфемизмы и др. Основное внимание в статье обращено на одиночные иронические высказывания и на целые иронические тексты. Авторы разработали упражнения для иностранных студентов для понимания иронических высказываний в речевом взаимодействии.

Ключевые слова: метасмысл, претекстовая программа, виды иронии, иронизированный текст, речевые стратегии и тактики, русский как иностранный

В современном языкознании особое внимание обращено на глубинные структуры или языковые программы, хранящиеся в языковом сознании и подсознании. По словам известного психолингвиста Е.Ф. Тарасова, психолингвистика стремится преодолеть лингвистический редукционизм, который ограничивает объект исследования только речевыми текстами, изолированными от условий их производства и восприятия, и от общения в человеческой деятельности, в которой и ради целей которой они были созданы [Тарасов 2021, с. 171].

Современная теория лингвистической метафоры входит составной частью в лингвокогнитивистику, поскольку в глубинных структурах метафор обнаружился метасмысл. Метасмысл – ключевое понятие лингвокогнитивистики. Согласно исследованиям в области когнитивистики, до 40% информации в разговорной речи, а также в художественной прозе и поэзии подразумевается и скрыто в глубинных структурах слов. Именно это и является метасмыслом. Отметим, что осознание метасмысла требует дополнительных когнитивных действий [Шляхов, 2018].

В психолингвистике была разработана теория о функции претекст-программы, которая играет важную роль в упорядочивании и преобразовании отдельных мыслей и эмоций человека в понятные для других людей тексты. Основная функция когнитивной претекст-программы состоит в том, чтобы подготавливать мысли, эмоции в языковом сознании к словесному

воплощению. Претекст-программа «овеществляет», материализует мысли и чувства людей средствами языка. В эту программу входят схемы словесного воздействия на знания, поведение и эмоции людей.

Роль претекстовой программы в языковом мышлении трудно переоценить: с одной стороны, она ответственна за создание понятных текстов для других людей, а с другой – обеспечивает понимание письменных и устных текстов у собеседников и читателей. В претекстовых программах, например, находятся когнитивные действия для создания иронических текстов.

Иронические высказывания из-за своего наполнения скрытыми смыслами вызывают определённые трудности для их понимания не только у иностранных учащихся, но и у людей русскоговорящих. Словарь В. Даля определяет иронию как «речь, смысл которой или значение противоположно буквальному смыслу слов; насмешливая похвала, одобрение, выражающее порицание; глум».

Мы рассматриваем иронию не просто как фигуру речи, или троп, а как широкоформатное средство воздействия на адресата. Ирония – сложный феномен, который может в претекстовой программе оречествлять, по Ю.Ф. Тарасову, разные функции в языке – от иронизации объёмных текстов, а не только реплик в диалоге, до насмешек, осмеяния, издёвки и т. п. Н.А. Волкова называет иронию и сарказм «промежуточными формами между сатирой и юмором» и считает их «более широкими понятиями по сравнению с шутками и насмешками» [Волкова, 2005, 45].

Существуют различные виды иронии: горькая ирония, едкая ирония, злая ирония, самоирония, тонкая ирония, мягкая ирония, скрытая ирония. Иронические высказывания предназначены для мягкого или жесткого воздействия на сознание и поведение других людей в рамках речевой стратегии доминирования [Шляхов, Агафонова 2023, с. 75].

Как известно, стратегии речевого поведения представляют собой комплекс разнообразных речевых действий, направленных на достижение коммуникативных целей говорящего. Речевая тактика, в свою очередь, представляет собой систему поэтапных решений конкретных

коммуникативных задач¹. Для выявления и понимания иронических текстов следует найти ответы на следующие вопросы: кому адресованы иронические стрелы, в чем состоит замысел адресата и как его слова действуют на собеседника. Заметим, что в формальном отношении ирония бывает в основном двух видов: так называемая точечная и «разлитая» (или развёрнутая) ирония. Точечная ирония реализуется одним высказыванием, а широкоформатная охватывает целые тексты.

Приведем пример точечной иронии.

Маргарита Симоньян в передаче *«Воскресный вечер с Владимиром Соловьевым»* 19 марта 2023 года о санкциях Запада сказала следующее:

«Я прекрасно понимала, что не покажу своим детям ни Колизей, ни Эйфелеву башню, и прекрасно могла бы тихонечко, как в том фильме, писарем в штабе отсидеться. Но с совестью как договариваться? Я много знаю сомневающихся людей, особенно в так называемых элитках, которые хотят в штабе писарем отсидеться. Слава Богу, их уже не большинство. Мне так хочется до них достучаться: дорогие наши, есть в жизни вещи важнее, чем Эйфелева башня, при всем уважении к Эйфелевой башне».

Комментарий. Слова *«элитки»* и *«при всем уважении к Эйфелевой башне»* наполнены иронией. В иронических словах автор ясно выразил своё отношение к происходящим событиям. Ироничное слово *«элитка»* приобретает саркастическую эмотивность. В иронических словах *«при всем уважении к Эйфелевой башне»* высмеивается пристрастие определённых людей заниматься, как говорится, «преклонением перед западной культурой». Ставшее прецедентным высказывание *«писарем отсидеться в штабе»* – означает безопасное существование на войне. Известно, что М. Симоньян попала в санкционный список США, то есть не «отсиделась писарем» в информационной борьбе.

Приведем примеры иронизации объёмных текстов.

В художественной литературе существуют более сложные формы репрезентации иронии.

¹ Баранов А.Н. Дескрипторная теория метафоры. – М.: Языки славянской культуры, 2014. – 632 с.

Приведем иронизированный текст из *«Театрального романа»*
Михаила Булгакова.

Обстоятельства общения. Иван Васильевич, режиссер, недоволен игрой Патрикеева на репетиции пьесы, считая, что тот плохо передает свои чувства к героине пьесы. Иван Васильевич предлагает использовать для сцены велосипед для того, чтобы изобразить «пламенную» любовь, когда «мужчина на все готов ради любимой девушки».

«— ...так вот, будьте любезны съездить на велосипеде для своей любимой девушки, — распорядился Иван Васильевич и съел мятную лепешечку.

Я не сводил глаз со сцены. Патрикеев взгромоздился на машину, актриса, исполняющая роль возлюбленной, села в кресло, прижимая к животу огромный лакированный ридикюль. Патрикеев тронул педали и нетвердо поехал вокруг кресла, одним глазом косясь на суфлерскую будку, в которую боялся свалиться, а другим на актрису.

В зале заулыбались.

— Совсем не то, — заметил Иван Васильевич, когда Патрикеев остановился, — зачем вы выпучили глаза на бугафора? Вы ездите для него?

Патрикеев поехал снова, на этот раз оба глаза скосив на актрису, повернуть не сумел и уехал за кулисы.

Когда его вернули, ведя велосипед за руль, Иван Васильевич и этот проезд не признал правильным, и Патрикеев поехал в третий раз, повернув голову к актрисе.

— Ужасно! — сказал с горечью Иван Васильевич. — Мышцы напряжены, вы себе не верите. Распустите мышцы, ослабьте их. Неестественная голова, вашей голове не веришь.

Патрикеев проехался, наклонив голову, глядя исподлобья.

— Пустой проезд, вы едете пустой, не наполненный вашей возлюбленной.

И Патрикеев начал ездить опять. Один раз он проехался,

подбоченившись и залихватски глядя на возлюбленную. Вертя руль одной рукой, он круто повернул и наехал на актрису, грязной шиной выпачкал ей юбку, отчего та испуганно вскрикнула...».

Комментарий. Комичность ситуации достигается мягкой иронией, охватывающей текст. Ироничны замечания о том, как Иван Васильевич «съел мятную подушечку» после своих указаний актеру, а также его оценка игры актёра: *«Зачем вы выпучили глаза на бутафора?»*; *«Вы едете пустой, не наполненный вашей возлюбленной»* и др. Комичны описания того, как актер на велосипеде ездил по небольшой сцене театра и боялся «свалиться» в суфлерскую будку, причем для достижения юмористического эффекта было сказано, что его глаза смотрели в разные стороны. Комичен затем и «плачевный» результат его стараний: он не смог повернуть и уехал за кулисы и т.п.

Ирония является сложным и многогранным объектом для исследования. В иронических письменных и устных текстах истинный смысл скрыт, а его дословное понимание выглядит бессмысленно. Для понимания иронии требуются дополнительные сложные интеллектуальные действия. Процесс осознания можно представить как движение мысли от поверхностного смысла слов к метасмыслу, к тому, что подразумевается. Иронические высказывания бывают разными в плане эмотивности; они, в частности, могут приобретать мягкую или тонкую форму иронизации, а также способны превращаться в язвительную, горькую, злую иронию, переходящую в сарказм. В прагмалингвистических исследованиях ирония, как правило, рассматривается на примерах отдельных высказываний, а в лингвокогнитивистике лингвисты обратили внимание на широкоформатный вид иронии, охватывающей объёмные тексты.

Иностранцев студентов, изучающих русский язык, с иронией можно знакомить, начиная с уровня владения языком А2. На первом этапе обучения – научить учащихся выявлять иронию, отличать ее от других косвенных фигур речи. Ниже помещены задания для обнаружения и понимания иронических высказываний.

Задание 1. Прочитайте текст и выберите правильный ответ того, что имел в виду собеседник. Объясните, почему вы так думаете.

Обстоятельства общения. Учитель смотрит на опоздавшего ученика, а затем на часы и говорит:

«— Ты сегодня чемпион, твой рекорд опоздания раньше составлял всего 20 минут, а сегодня – 30! Молодец!»

Варианты ответа: А. Учитель хвалит ученика. Б. Учитель недоволен опозданием ученика. В. Учитель удивлен поведением ученика.

Для формирования интерпретационных умений желательно научить учащихся передавать своим словами то, что имелось в виду говорящими, которые используют иронию в речи.

Задание 2. Поясните ответную реплику собеседника. Что имеют в виду говорящие, использующие иронию в речи?

Обстоятельства общения. Знакомые обсуждают выступление политика:

— В этом политике всё здорово: и харизма, и биография, и умение держаться, и уверенность, а речь совсем пустая.

— Не всё то золото, что блестит.

Примерный ответ. Первый участник разговора, используя метафору «пустая речь», говорит, что он не нашел умных мыслей в выступлении политика. Его собеседник, чтобы согласиться с мнением товарища, использует известную поговорку. Смысл иронии в том, что не нужно обманываться внешним видом человека и следует ценить в человеке не внешний лоск, а мысли.

Заключение. Умение иронизировать можно отнести к самым трудным и в то же время действенным средствам непрямого воздействия на информативное поле, эмоции и поведение участников коммуникации. И, бесспорно, оно относится к высшим коммуникативным компетенциям. Для понимания иронии требуются дополнительные интеллектуальные действия в целях обнаружения и осознания скрытых смыслов.

Литература

1. Волкова Н.А. Высмеивание и аргументирование: Проблема взаимодействия речевых жанров. Дисс... канд. филол. наук, специальность 10.02.19. / Наталья Александровна Волкова. – Калуга, 2005. – 187 с.
2. Тарасов Е.Ф. Принцип системности при анализе речевых процессов // Вопросы психолингвистики. №2(48). 2021. С.171-178.
3. Тарасов Е.Ф. Проблемы теории речевого общения // Вопросы психолингвистики. 2009. № 10. – С. 20.
4. Шляхов В.И. Речевая деятельность в психолингвистике: Сценарий русского речевого общения. – М.: ЛЕНАНД, 2018. – 198 с.
5. Шляхов В.И., Агафонова К.Е. От метафоры до фейков: словесное воздействие на эмоции, знания и поведение людей. М.: Изд-во «Перо», 2023. – 166 с.

V.I. Shlyakhov

Doctor of Pedagogy,

Professor of Peoples' Friendship University of Russia

e-mail: shlyakhovv@mail.ru

K.E. Agafonova

Cand. of Pedagogy,

Professor of Peoples' Friendship University of Russia

e-mail: agafonovake@yandex.ru

THEORY AND PRACTICE OF USING IRONY AS A LARGE-FORMAT MEANS OF SPEECH INTERACTION

Abstract. The article considers irony as a means of speech influence in Russian language communication. Cognitive linguistics investigates issues of understanding and interpreting hidden meanings in speech communication, in particular, indirect speech figures such as irony, metaphors, euphemisms, etc. The article deals with single ironic phrases as well as ironic texts. A model of exercises for working with irony in RFL classes is also presented.

Keywords: implicit meaning, pretext program, types of irony, ironic text, speech strategies and tactics, Russian as a foreign language

Е.В. Золотова

zolotovs@icloud.com

ст. преподаватель кафедры мировой экономики

ФГБОУ ВО РЭУ им. Г.В. Плеханова

(Москва, Россия)

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В МНОГОЯЗЫЧНЫХ СТРАНАХ МАГРИБА: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ЭКОНОМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: Статья посвящена особенностям преподавания русского языка как иностранного в странах арабского Магриба. Акцент сделан на специфике преподавания в Тунисской и Алжирской республиках и Королевстве Марокко, поскольку население этих стран использует два языка межнационального общения – французский и арабский, относящиеся к разным языковым группам и семьям. В статье раскрыты лингвистические особенности преподавания русского языка в данных странах, а также проанализированы экономические факторы, оказывающие влияние на образовательный процесс. Выявлены основные проблемы в преподавании русского языка, а также предложены меры по популяризации русского языка в анализируемых странах.

Ключевые слова: русский как иностранный, лингвистический аспект, экономические факторы, методика преподавания иностранного языка, страны Магриба, арабский язык, французский язык

На фоне растущего взаимного интереса России и стран Африки культурное и образовательное сотрудничество становится одним из приоритетов кооперации между Российской Федерацией и странами региона арабского Магриба. В обновленной Концепции внешней политики РФ указано, что Российская Федерация намерена содействовать *«укреплению и углублению российско-африканского взаимодействия»*, а также *«развитию связей в гуманитарной сфере, включая научное сотрудничество, подготовку национальных кадров, укрепление систем здравоохранения, продвижение*

межкультурного диалога, защиту традиционных духовно-нравственных ценностей» [Указ об утверждении Концепции... 2023]. В рамках усиления фокуса на взаимодействие со странами Северной Африки продвижение изучения русского языка в регионе становится одним из ключевых инструментов для достижения внешнеполитических целей нашей страны. Однако процесс организации и преподавания русского языка сопряжен с рядом вызовов, которые обусловлены не только спецификой языковой подготовки обучающихся, но и социально-экономическими особенностями региона.

Лингвистический аспект

Регион арабского Магриба представляет многоязычное общество, в котором используются разные языки. Страны региона отличаются берберским, арабским и европейским культурным влиянием, что нашло отражение в языковой культуре народов. Чаще всего официальным языком стран региона является арабский литературный язык, однако сами жители региона общаются на местном диалекте, который зачастую представляет собой смесь арабского, французского, испанского и берберского, или же на французском языке. Вследствие этого при разработке курса русского языка для иностранцев – выходцев из стран арабского Магриба (в частности, Туниса, Алжира и Марокко) важно учитывать особенности преподавания РКИ и арабоязычным учащимся, и франкофонам. Это позволит при работе со студентами предупредить потенциальные ошибки всех типов и поддержать их интерес к обучению.

С одной стороны, многоязычность учащихся из Туниса, Алжира и Марокко, а в особенности их владение французским и арабским языками, которые относятся к разным языковым группам и семьям, упрощает процесс преподавания РКИ. В области *фонетики* такие студенты сталкиваются с меньшими трудностями, чем только франкофоны или арабоязычные обучающиеся. Например, как указывает Аббас Ясин Хамза, если при обучении звукам для арабской аудитории самым важным становится тщательная отработка согласных звуков [д, т, н, с, з, б, в, п, ц, ш]; четкая дифференциация гласных [а, о, ы] [Аббас Ясин Хамза 2009, с. 87], то

студентам из Туниса или Алжира звуки [д, т, н, с, з, б, в, п, ш] уже хорошо знакомы из французского языка, и основной акцент обучения делается только на [би] и [ш]. Во французском языке отсутствует звук [х] и не совпадает звуковая реализация иных фонем, в частности [р] [Нтакпе Телвит Деллера Ассамуа 2022, с. 107], но для обучающихся из Туниса, Алжира и Марокко эти звуки не представляют сложности.

Что касается *порядка слов*, то, как отмечают А.Г. Гилемшина, А.Г. Евдокимова и В.Т. Балтаева, русский язык относится к языкам с базовым порядком слов **SVO** (субъект – глагол – объект), а арабский – к языкам с базовым порядком **VSO** (глагол – субъект – объект) [Гилемшина и др. 2015, с. 4]. Однако обучающиеся из Туниса и Алжира, владеющие французским языком, ошибки по типологии порядка слов делают редко. Кроме того, в отличие от арабоязычной аудитории, *письмо справа налево* дается учащимся из стран Магриба довольно легко, так как французский язык и местный диалект используют именно такое написание.

Для франкофонов Магриба не возникает проблемы, характерной для французов, которые часто не обращают внимания на *род существительных* и склонны относить их к грамматическому роду французских лексических аналогов [Бесценная, Фесенко 2022, с. 63]. Напротив, у студентов есть понимание значимости окончания, так как в классическом арабском языке имена женского рода оканчиваются на письме буквой ð («та-марбута»).

С другой стороны, для обучающихся характерны типичные ошибки *в произношении*, которые совершают и арабоязычная, и франкоговорящая аудитории. Как отмечает А.Ю. Александрова, в литературном арабском языке отсутствуют глухие аффрикаты, поэтому на месте [ч'] обычно появляется звук, близкий к арабскому щелевому [š], а на месте [ц] арабы произносят [s] или [t]+[s] с удлинённым щелевым элементом [Александрова 2008, с.87-88]. Такая же ошибка характерна и для алжирских, тунисских и марокканских учащихся. Сложности также вызывают сочетания из трех или четырех согласных, как, например, в словах *самочувствие, рассчитать*, так как в арабском языке не встречается более чем двух согласных подряд, хотя в диалектах под влиянием берберских языков также присутствуют многочисленные кластеры согласных. Кроме того, алжирские, тунисские

и марокканские студенты также часто совершают типичную для арабов ошибку в двусогласном начале слова, что отмечают А.Г. Гилемшина, А.Г. Евдокимова, В.Т. Балтаева [Гилемшина и др. 2015, с. 5].

На письме алжирские, тунисские и марокканские обучающиеся часто путают русские и латинские буквы *p, v, n, c, y, u, n — p, b, h, c, y, u, n* из-за интерференции, возникающей под влиянием французского языка [Романов, Соловьева 2015, с. 44]. Самые распространенные ошибки при обучении письму связаны с написанием строчных букв. Также тунисцы, алжирцы и марокканцы часто игнорируют написание редуцированных гласных, так как часто ассоциируют их с краткими гласными арабского языка. Например, студенты пишут «*ндарк*» вместо «*подарок*», «*сбране*» вместо «*собрание*», «*макрон*» вместо «*макароны*». Несмотря на то, что обучающиеся зачастую произносят слова фонетически правильно, большую сложность вызывает написание слов с парными согласными или безударными гласными. Написание слов скорее напоминает фонетическое письмо: как слышится, так и пишется. Ошибки такого типа: *проста* вместо *просто*, *фсе* вместо *все* и даже *блоха* вместо *плохо*.

Как и для носителей арабского языка, наибольшую трудность учащихся из Алжира, Туниса и Марокко представляет *надежная система* русского языка. Ведь, как указывают А.Г. Гилемшина, А.Г. Евдокимова и В.Т. Балтаева, несмотря на наличие падежей в арабском языке, в русском их в два раза больше. Кроме того, падежные окончания различны для разных типов существительных, прилагательных, местоимений и числительных [Гилемшина и др. 2015, с. 6].

Также обучающиеся часто делают *орфоэпические ошибки*; наиболее распространенная из них – это ударение на последний слог, что характерно для французского языка. Например, часто можно услышать *пахнуть* вместо *пахнуть* и т. п.

Экономический аспект

При разработке учебных пособий и занятий РКИ для студентов из стран Туниса, Алжира и Марокко стоит учитывать не только вышеуказанные

лингвистические особенности. В статье «*Особенности преподавания РКИ арабским студентам (методические рекомендации)*» В.М. Кузьмина выделила ряд особенностей, характерных для студентов, приехавших из арабских стран, которые оказывают влияние на процесс обучения. Автор перечислила следующие: прибытие в страну и начало учебы с опозданием; частые опоздания на занятия; низкую работоспособность студентов во время мусульманского поста. Но в то же время обратила внимание на более активную социализацию учащихся и их стремление к общению с носителями русского языка, в том числе – и для романтических отношений с русскоязычными девушками [Кузьмина 2020, с. 274].

Кроме того, обучая студентов из Алжира, Туниса, Марокко, преподаватель должен четко понимать мотивацию, цели их обучения русскому языку, в противном случае учащиеся довольно быстро теряют интерес к учёбе. Большая часть обучающихся из стран Магриба (у себя дома или же прибыв в Россию) учат русский не из-за интереса к российской культуре и истории – они стремятся быстрее выучить русский, чтобы остаться в нашей стране и найти здесь работу. Причины – в социально-экономических особенностях данного региона.

По уровню своего хозяйственного развития и экономического потенциала *страны Северной Африки* входят в число ведущих государств Африканского континента благодаря близости к европейским рынкам и наличию природных ресурсов. Однако последнее десятилетие отличается неравномерными темпами развития, что связано с политической и экономической нестабильностью. Развивающиеся страны арабского Магриба сталкиваются с такими экономическими и социальными вызовами, как отсутствие устойчивого роста валового внутреннего продукта, высокий уровень безработицы, низкий уровень заработной платы, инфляция, зависимость от цен на сырьевые товары и поступлений от внешнего сектора, слабая продовольственная безопасность, низкий уровень развития человеческого потенциала, угроза распространения терроризма и экстремизма. Кроме того, это также проблемы климата, к которым относятся недостаток воды и опустынивание.

Таблица 1. Индекс многомерной бедности в Алжире, Тунисе и Марокко.

	Алжир	Марок ко	Тунис
Индекс многомерной бедности	0,005	0,027	0,003
Интенсивность депривации %	39,2	42,0	36,5
Население в условиях крайней многомерной бедности	0,2	1,4	0,1
Население, уязвимое перед многомерной бедностью	3,6	10,9	2,4
Интенсивность депривации: Здоровье	31,2	24,4	24,4
Интенсивность депривации: Образование	49,3	46,8	61,6
Интенсивность депривации: Уровень жизни	19,5	28,8	14,0

Источник: UNDP 2023.

Согласно *индексу многомерной бедности* (см. таблицу 1), который оценивает долю населения, лишенного минимума, необходимого для достойной жизни, интенсивность лишений проявляется в основном в таких секторах, как здравоохранение, образование и уровень жизни, и он довольно велик во всех странах Магриба – показатель превышает 35% [UNDP 2023].

Страны Магриба отличает довольно высокая безработица, особенно среди молодежи. Безработица среди населения, имеющего среднее образование, в Алжире составила 11% (от общей численности рабочей силы со средним образованием), в Марокко – 18%, а в Тунисе – 16%. Аналогичные показатели зафиксированы и для населения с высшим образованием. Безработица среди населения с высшим образованием в Алжире составила 18% (от общей численности рабочей силы с высшим образованием), в Марокко – 30%. В Тунисе этот показатель также высок – 29%.

Для нашего анализа представляет интерес такой показатель, как доля не учащейся и нигде не работающей молодежи (в процентах от всей численности молодого населения этих стран). В Алжире процент ничем не занятой молодежи составляет 21%, а в Тунисе – 31,5% [World Bank 2023]. Такие высокие показатели незанятого населения объясняют стремление молодых людей перебраться в другие страны Европы, Персидского залива и Россию, где есть возможности для трудоустройства, а заработки значительно выше, чем в странах Магриба. Таким образом, отсутствие у молодых людей перспектив приводит к росту миграции, в том числе и в Россию. Однако

миграция, а вместе с этим выбор страны и изучаемого языка вызваны не столько интересом к стране, сколько невозможностью реализации и отсутствием условий для развития в собственной стране.

Для подтверждения нашей гипотезы в рамках подготовки данной статьи было проведено исследование среди мигрантов из Туниса в возрасте от 20-ти до 40 лет, которые уже несколько лет проживают в России (на основании вида на жительство или же гражданства РФ). Анкета включала четыре вопроса:

- *«Где вы изучали русский язык?»*
- *«Как долго вы изучали русский язык с репетитором / в языковой школе?»*
- *«Как вы оцениваете ваш уровень русского языка?»*
- *«Что препятствует продолжению изучения русского языка?»*

Половина респондентов посещали языковые школы или занимались с репетитором. Срок обучения для большинства из них составлял 2-3 года или меньше одного года. В то время как вторая половина опрошенных изучала язык самостоятельно на платформе Youtube, в интернет-приложениях или в домашних условиях. 80% респондентов оценили свой уровень знаний как средний, достаточный для общения и работы. Примечательно, что 30% респондентов заявили, что они не готовы продолжать обучение, так как, по их мнению, их знаний достаточно. Многие мигранты, которые в целом готовы продолжить изучение русского языка, отметили, что времени на обучение им не хватает из-за работы, а также заявили, что программа курсов или репетиторы не дают тот материал, который им нужен для повседневного общения или трудовой деятельности.

Итак, результаты исследования подтвердили, что респонденты прекращают обучение, как только понимают, что их уровня владения языком достаточно для работы и передвижения внутри России (ведь если учитывать социально-экономическое положение в странах Магриба, для них наиболее приоритетной является возможность заработать и реализоваться в своей профессиональной деятельности).

Таким образом, при работе с учащимися из Туниса, Алжира и Марокко важно учитывать не только лингвистические особенности языков,

но и экономические факторы, а также понимать основные цели обучения. Это поможет сделать занятия максимально эффективными и полезными для этих студентов, которые, скорее всего, захотят жить в России или же вести бизнес с российскими компаниями.

Такие студенты хотят быстрого, эффективного обучения с упором на повседневное общение (и предпочтительно без отрыва от работы). А для этого необходимо разработать и внедрить для них специальные методики преподавания РКИ, которые учитывают наиболее типичные сильные и слабые стороны учащихся из стран Магриба.

Немаловажно адаптировать занятия к асинхронному обучению, что позволит работающим учащимся продолжать занятия и углублять свои знания русского языка. Так, следует диверсифицировать обучающие материалы, сфокусировавшись на повседневной жизни и на бизнес-среде, что будет поддерживать понимание важности углубленного изучения русского языка после одного-двух лет обучения.

Литература

1. Указ об утверждении Концепции внешней политики Российской Федерации. [Электронный ресурс]. - URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/70811> (дата обращения: 28.09.2023).
2. Аббас Ясин Хамза Лингвоориентированная методика преподавания русского языка как иностранного в арабской аудитории // МИРС. 2009. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvoorientirovannaya-metodika-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-v-arabskoj-auditorii> (дата обращения: 08.10.2023).
3. Александрова А. Ю. Сопоставительный анализ систем консонантизма русского и арабского языков в контексте обучения арабов русской звучащей речи // Вестник ВятГУ. 2008. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sopostavitelnyy-analiz-sistem-konsonantizma-russkogo-i-arabskogo-yazykov-v-kontekste-obucheniya-arabov-russkoy-zvuchaschey-rechi> (дата обращения: 08.10.2023).
4. Бесценная В.В., Фесенко О.П. Сопоставление языков в лингводидактике (Об особенностях освоения русской грамматики

- франкофонами) // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2022. №1 (34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sopostavlenie-yazykov-v-lingvodidaktike-ob-osobennostyah-osvoeniya-russkoy-grammatiki-frankofonami> (дата обращения: 08.10.2023).
5. Гилемшина А.Г., Евдокимова А.Г., Балтаева В.Т. Опыт преподавания русского языка в арабоязычной аудитории: Трудности, с которыми сталкиваются учащиеся // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22630> (дата обращения: 08.10.2023).
 6. Кузьмина, В. М. / В. М. Кузьмина // Проблемы и перспективы современной гуманитаристики: педагогика, методика преподавания, филология, организация работы с молодёжью. – 2020. – № 1. – С. 270-277. – EDN PZGDRW.
 7. Нтакпе Телвит Деллера Ассамау. Сложности франкоговорящих студентов при изучении РКИ / Нтакпе Телвит Деллера Ассамау, Тонго Нгуекеу Донгмо Ровадоф // Функционирование русского и белорусского языков в условиях информатизации общества: сборник тезисов докладов 58-ой научной конференции аспирантов, магистрантов и студентов БГУИР, Минск, 18-22 апреля 2022 г. / Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники. – Минск, 2021. – С. 107-108.
 8. Романов Ю.А., Соловьева Л.В. Этнометодика в преподавании РКИ арабским студентам // Полилингвильность и транскультурные практики. 2015. №4. – С. 42-50.
 9. UNDP (United Nations Development Programme). 2023. 2023 Global Multidimensional Poverty Index (MPI). [Электронный ресурс]. - URL: <https://hdr.undp.org/content/2023-global-multidimensional-poverty-index-mpi#/indicies/MPI> (дата обращения: 29.09.2023).
 10. World Bank. 2023. World Development Indicators. [Электронный ресурс]. - URL: <https://databank.worldbank.org/reports.aspx?source=2&series=GB.XPD.RSDV.GD.ZS&country=> (дата обращения: 29.09.2023).

E.V. Zolotova

Senior Lecturer, Department of World Economy

The Plekhanov Russian Economic University

(Moscow, Russia)

e-mail: zolotovs@icloud.com

FEATURES OF TEACHING RUSSIAN IN MULTILINGUAL COUNTRIES MAGHREB: LINGUISTIC AND ECONOMIC ASPECT

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of teaching Russian as a foreign language in the countries of the Arab Maghreb. The emphasis is on the specifics of teaching in the Tunisian and Algerian Republics and the Kingdom of Morocco, since the population of these countries uses two languages of interethnic communication, namely French and Arabic, belonging to different language groups and families. The report reveals not only the linguistic features of teaching the Russian language in these countries, but also analyzed economic factors that influence the organization of the educational process. The main problems of teaching the Russian language in the region are identified, and measures to popularize the Russian language in the analyzed countries are proposed.

Key words: Russian as a foreign language, linguistic aspects, Maghreb countries, specifics of teaching a foreign language, Arabic language, French language

А.А.Коропченко

akoropchenko@mail.ru

кандидат пед. наук, руководитель Центра регионального сотрудничества Московского государственного медико-стоматологического университета им. А.И. Евдокимова, руководитель Центра гуманитарных инициатив «Созидание» (Россия-Алжир)
(Москва, Россия)

А.А.Коропченко

korop4enko.tolik@yandex.ru

студент Санкт-Петербургского университета информационных технологий, механики и оптики (ИТМО)
(Санкт-Петербург, Россия)

РУССКИЙ ЯЗЫК В АЛЖИРЕ: ВОЗМОЖЕН ЛИ РЕНЕССАНС?

Аннотация. В данной статье рассматривается роль русского языка в Алжире в наши дни и его перспективы в будущем. Также приводятся отсылки к совместной истории, оцениваются связи СССР и Алжира и, как следствие, отношение алжирцев к русскому языку не только на основании настоящего, но и прошлого. Помимо общедоступных данных авторы оперируют собственным опытом пребывания в стране. Главный вопрос, который волнует авторов статьи, – будущее русского языка в Алжире.

Ключевые слова: русский язык, международное сотрудничество, Алжир, центр открытого образования

Тектонические сдвиги в геополитике, свидетелями и невольными участниками которых мы все являемся, заставляют пересмотреть основные направления международного сотрудничества, что объективно возвращает Россию к восстановлению дружеских отношений со странами Африканского континента. В первую очередь с теми, где с бескорыстной помощью Советского Союза поддерживалось становление национальных государств,

работали тысячи наших специалистов и где до сих пор сохраняется память о тех славных временах.

В данной статье речь пойдет об одной из крупнейших стран Африки – Алжирской Народной Демократической Республике, стране с населением около 45 млн человек, в которой авторам удалось побывать и встретить там искренний интерес к нашей стране, глубокое уважение к российскому народу и память о неоценимом вкладе советских специалистов в развитие нового государства после получения им независимости в 60-е годы прошлого столетия. Об этом говорили практически все собеседники, независимо от социального статуса и занимаемого в обществе положения. И подавляющее большинство из них выражали надежду на возрождение российско-алжирского сотрудничества.

Очевидно, что 30 лет назад русский язык занимал более весомое положение в алжирском обществе, чем в настоящее время. Тогда, в отличие от текущего момента, он был действительно востребован. Так, по данным российского посольства, в настоящее время в Алжире лишь около 30 тыс. человек владеют русским языком. В основном это выпускники советских и российских вузов. Вполне понятно, что речь идет о взрослом населении. В то же время не поддается подсчету, в скольких семьях, где один из родителей является русскоговорящим, подрастающему поколению прививается уважение к далекой России и закладываются основы владения русским языком.

В стране пока нет какой-либо полноценной системы преподавания русского языка – её предстоит фактически создавать с нуля. Хочется надеяться, что это дело ближайшего будущего и многие из нас станут его участниками. Наш оптимизм подкрепляется успешным визитом в Москву в июне этого года президента Алжира Абдельмаджида Теббуна и подписанием главами двух государств декларации «Об углубленном стратегическом партнерстве между Российской Федерацией и Алжирской Народной Демократической Республикой». В совместном заявлении по итогам двусторонней встречи г-н Теббун подчеркнул: *«История наших отношений длится уже более 60 лет, и мы сейчас подготовили новую карту сотрудничества между двумя странами»* [Стенограмма заявления... 2023].

Пока же из более чем 130 университетов и колледжей Алжира специализированные кафедры, на которых ведется изучение русского языка, функционируют только в двух вузах: университете «Алжир-2» (г. Алжир) и Оранском университете (г. Оран), где количество студентов незначительно. В течение нескольких лет обсуждается вопрос открытия Центра русского языка фонда «Русский мир» в университете «Алжир-1» (г. Алжир). По имеющейся у нас информации, до сих пор не получено согласие со стороны национального Министерства высшего образования и научных исследований Алжира. И если еще год назад этот аргумент мог быть принят, то сейчас он звучит крайне странно. Во-первых, уже несколько месяцев прошло после упомянутого выше визита главы республики в нашу страну; во-вторых, год назад данное министерство возглавил профессор Камель Баддари, который в 1990 году защитил докторскую диссертацию в Институте физики Земли им. О.Ю. Шмидта Академии наук СССР. По словам его коллег, он хорошо владеет русским языком и благожелательно расположен к России.

Общее количество студентов, изучающих в Алжире русский язык в качестве основного иностранного, составляет менее 200 человек. При этом многие из них не завершают программу обучения. Основными проблемами являются слабый набор, отсутствие мотивации, невысокая академическая мобильность, неразвитость межвузовского сотрудничества и т. д. Самым серьезным препятствием для развития языка становится недостаток профессорско-преподавательского состава, обладающего необходимой квалификацией. В результате основным методом обучения служит преподавание с использованием языка-посредника: педагоги с большим стажем ведут уроки на французском языке, молодые преподаватели предпочитают алжирский диалект арабского языка. Очевидное следствие такого подхода – алжирские русисты владеют достаточным запасом лексики, но испытывают сложности в общении, что существенно ограничивает возможности будущего трудоустройства выпускников.

Кроме вузовских кафедр, русский язык преподается и в созданных при алжирских университетах центрах интенсивного языкового образования, дающих возможность всем желающим изучать иностранные языки на платной основе. Их слушателями являются лица разных возрастов и профессий. По

данным на 2014 год [Шаклеин В.М. и др., с. 145], таких центров в стране насчитывалось около 80-ти, расположены они были как в крупных городах, так и в небольших городах-оазисах. Сколько из них работает в настоящее время и сколько подобных организаций предлагает изучение русского языка, узнать не представляется возможным. О незначительном их вкладе в общее число владеющих русским языком красноречиво свидетельствуют доступные данные о деятельности центра при университете «Алжир-2» [Зин Бен Отман 2022, с. 7-9]. Например, в мае-июле 2021 года на трёхмесячной программе объемом 39 часов обучалось всего 13 человек: на 1-м уровне – восемь (из которых только половина перешла на следующий уровень); на 2-м уровне – пять (из них трое решили изучать язык дальше). И это – в одном из ведущих вузов страны.

Значительно снижает интерес к изучению русского языка не востребованность владеющих им со стороны потенциальных работодателей. Как правило, российские компании, представленные в Алжире, набирают персонал из числа местных граждан, говорящих на французском или английском языках. Именно эти языки используются при деловом общении. Русский язык широко применяется только в сфере военно-технического сотрудничества.

Отсутствие спроса со стороны рынка труда привело к тому, что, например, в 2016 году на три года был закрыт набор абитуриентов в группы изучения русского языка в университете «Алжир-2» и Оранском университете. Небольшой вклад в поддержку русского языка пытаются вносить российские соотечественники, которые при своих ассоциациях организуют специальные курсы, но число обучающихся там школьников довольно незначительно.

Описанная выше достаточно плачевная ситуация в настоящее время начала меняться в лучшую сторону. В течение этого года значительно активизировались российские вузы, которые активно начали развивать взаимодействие со своими алжирскими партнерами. Существенный импульс к возрождению интереса к языку и стране в целом должно дать создание на базе университета «Алжир-2» Центра открытого образования на русском языке, осуществленное в сентябре этого года силами преподавателей

Набережночелнинского государственного педагогического университета в рамках выполнения проекта Минпросвещения России [В Алжире заработал центр... 2023]. По условиям контракта, до конца этого года должны быть разработаны образовательные программы для детей и (или) взрослых длительностью не менее 36 часов каждая и проведено не менее шести курсов, слушателями которых должны стать более 300 человек. Также должно быть проведено не менее трех мероприятий просветительского, научно-методического и образовательного характера с участием не менее 30 человек в каждом.

На основании приведенных выше данных об общем числе изучавших или изучающих русский язык становится очевидным, что перед преподавателями из Набережных Челнов стоит достаточно трудная задача. Но уже первые дни работы Центра открытого образования показывают большой интерес к этому проекту, что вселяет надежду на реальность его успешной реализации. Более того, появились планы расширения деятельности этого центра, и уже объявлено о предстоящем открытии его площадок в двух городах Алжира – Бискре и Эль-Уэде, являющихся столицами соответствующих регионов. Данная инициатива стала логичной реакцией на запросы алжирской стороны.

Несмотря на столь оптимистический старт проекта, перспективы его довольно туманны. Основная проблема связана с финансированием, которое выделено только на 2023 год. Что будет дальше, неизвестно. Наиболее вероятным представляется перевод центра на самоокупаемость, что автоматически сократит количество слушателей. Тем не менее, сам факт его открытия уже стал серьезным шагом на пути развития и укрепления позиций русского языка в Алжире. Надеемся, что коллегам из Набережных Челнов удастся сохранить интерес алжирской аудитории к изучению русского языка, расширить деятельность центра и своими практическими действиями дать положительный ответ на вопрос, поставленный в названии данной публикации.

Литература

1. Стенограмма заявления Путина и Теббуна для прессы. 15.06.2023.
URL: <http://prezident.org/tekst/stenogramma-zajavlenija-putina-i-tebbuna-dlja-pressy-15-06-2023.html?ysclid=lnskvfs9k5243714459> (дата обращения: 20.09.2023)
2. Шаклеин В.М., Ковыршина Н.Б., Митрофанова И.И. Центр интенсивного преподавания иностранных языков в АНДР // Вестник РУДН. Серия: Русский язык и иностранные языки и методика их преподавания. 2014, №3. – с.145-147
3. Зин Бен Отман, Роль Центра интенсивного языкового образования в обучении русскому языку как иностранному в Алжире // Новое и традиционное в практике обучения русскому языку как родному и иностранному в университетах нефилологического профиля: сборник научных статей Международной научно-практической конференции / Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет. – СПб.: СПбГАСУ, 2022. – 185 с.
4. В Алжире заработал центр открытого образования на русском языке.
URL: <https://edu.gov.ru/press/7527/v-alzhire-zarabotal-centr-otkrytogo-obrazovaniya-na-russkom-yazyke/> (дата обращения: 20.09.2023)

А.А.Коропченко

Evdokimov Moscow State Medical and Dental University

Center for Humanitarian Initiatives “Creation” (Russia-Algeria)

e-mail: akoropchenko@mail.ru

А.А.Коропченко

St.Petersburg University of Information Technology, Mechanics and Optics (ITMO)

e-mail: korop4enko.tolik@yandex.ru

RUSSIAN LANGUAGE IN ALGERIA: IS A RENAISSANCE POSSIBLE?

Abstract. In this article the role of the Russian language in Algeria in the present day and its prospects in the future are being discussed. The article also makes reference to the common history, evaluates the connection between the USSR and

Algeria, and as a result, examines the attitude of Algerians towards the Russian language based on both the present and the past. In addition to publicly available information, the authors draw on their experience of visiting Algeria. The major question that concerns the authors of the article is the future of the Russian language in Algeria.

Key words: Russian language, international cooperation, Algeria, open education center.

С.Л. Митрович

smiljael@yahoo.com

кандидат психол. наук, преподаватель РКИ, психолог Института философии, психологии и междисциплинарных наук
(Нови Сад, Сербия)

**ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ МИРА РУССКОЙ ДУШИ
В РОМАНЕ А.С. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН»
НА УРОКАХ РКИ**

Аннотация. Статья посвящена одному из эффективных путей повышения качества преподавания и эффективности обучения. В современном информационном пространстве методисты РКИ ищут новые подходы к преподаванию русского языка. В Сербии особенно остро стоит проблема поиска внутренних резервов для повышения результативности обучения на русском языке. Использование коммуникативной методики особенно актуально здесь, во внеязыковой среде, где она часто ограничена только русской семьей и мало изучаемых на русском языке предметов. Предложенный анализ и выводы могут быть включены в учебный процесс изучения русского языка как иностранного с использованием русской литературы через процессы осознания художественного образа мира русской души на интегрированных уроках, на примере романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин».

Ключевые слова: русский язык как иностранный, РКИ, современные методики преподавания, интегрированный урок, художественный образ, А.С. Пушкин, «Евгений Онегин»

В современном информационном пространстве образование призвано формировать у учащихся целостную картину мира и мировой культуры во взаимосвязи явлений и процессов, происходящих сегодня в обществе. Осуществляя образовательный процесс, методисты РКИ опираются не только на традиционную методику, но и ищут новые подходы к преподаванию русского языка. Мы постарались проследить формирование у обучаемых русскому языку в Сербии понятия *художественного образа мира русской души* на примере романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» как процесса объединения определенных элементов культурологии и методики преподавания РКИ, как взаимосвязанных процессов на *интегрированных уроках* по русскому языку¹, основывающихся на преимущественной работе наглядно-образного мышления при тесной взаимосвязи с эмоционально-эстетическими переживаниями у учащихся.

Известно, что **интегрированный урок** объединяет изучение языка и культуры, традиций, литературы, и это не новое, а давно разработанное направление в методике преподавания РКИ. Таким способом осуществляется взаимосвязь **художественного образа**¹ исследуемого нами романа, как и иных видов искусства, представленных в учебной деятельности в процессе изучения и преподавания РКИ при условиях их функциональной целесообразности и составляющих единое целое с русским языком и литературой. Очевидно, что художественное творчество реализуется в такой особой форме общественного сознания, как искусство, являясь при этом своеобразной составляющей духовной жизни людей, и тесно связано с созданием в литературе, музыке, театре, кино и т. д. **художественного образа**. По мнению А.Л. Казина: «Сила традиции в том и состоит, что она может быть осмыслена применительно к адекватно реальным условиям современного момента с учетом новой социокультурной и образовательной

¹ **Художественный образ** – это форма мышления в литературе. Это инносказательная, метафорическая мысль, раскрывающая одно явление через другое. **Образ** передает реальность и в то же время создаёт новый вымышленный мир, который воспринимается нами как существующий на самом деле. Метафорическая форма отражения действительности в искусстве.

среды» [Казин 2000, с. 258].

Художественное творчество – особая деятельность человека, порождающая качественно новое произведение и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью. А создание художественного образа представляет собой вид творческой деятельности, связанный с эстетическим освоением действительности, – это продукт, обладающий оригинальными эстетическими характеристиками. В современном мире человеку необходимо уметь творчески мыслить, принимать нестандартные решения. Задача преподавателей РКИ состоит не только в том, чтобы дать учащимся как можно более глубокие знания русского языка, но и в том, чтобы развивать творческие способности каждого обучаемого.

Цель. Интеграция *художественного образа мира русской души* на уроках РКИ определяет широкую картину изучаемого явления художественного образа в его многообразии, показывает мир литературы, искусства и русского языка как единого целого. В художественном образе все элементы раскрываются в соответствии с творческим осмыслением явлений. Перед преподавателем РКИ стоит важная задача: сформировать у учащихся умение управлять самими процессами творчества и мышления, умение фантазировать, осмыслять закономерности творческого мышления для решения сложных проблемных ситуаций. И всё это – на русском языке. В этой связи достижения методики РКИ как науки рассматриваются и оцениваются в системе и единстве дальнейших успехов при изучении литературы и искусства в целом. В связи с этим перед методистами РКИ возникают и новые практические цели. В образовательной стратегии XXI века ведущее место отводится гуманитарному образованию, в центре которого стоит *«воспитание на основе: общечеловеческих и национальных ценностей; толерантной личности, осознающей не только свою национальную идентичность, но и воспринимающей мир во всей его целостности и взаимосвязанности, отраженной в его поликультурности и реализуемой в контексте его межкультурной коммуникации»* [Ткач, Забровский 2020].

К проблеме поликультурного образовательного пространства обращаются многие ученые, философы, социологи, психологи, педагоги и,

конечно же, методисты РКИ. Становление *поликультурной компетентности*² требует масштабного рассмотрения вопросов, связанных с поликультурным образованием. Одним из плюсов данной методики РКИ является то, что при изучении художественного образа в русской литературе, культуре и традициях у учащихся *повышается мотивация* к изучению русского языка. Изучение языка становится более целенаправленным: мы стараемся использовать русский язык для решения конкретных коммуникативных задач через культурный аспект, культурную составляющую. Другими словами, обучающиеся имеют возможность лучше узнать и понять культуру России через суть изучения русского языка, а суть его не может быть полноценно понятой без постижения мета-смыслов, заложенных в произведениях культуры, через которые воспринимается и изучается язык, что формирует социокультурную компетенцию учащихся в целом.

Обучающийся, смотрит ли он спектакль *«Евгений Онегин»* на русском языке, читает ли сам роман А.С.Пушкина *«Евгений Онегин»* или слушает, как его читает преподаватель, пропускает через себя достаточно большой объем языкового материала, мета-смыслов вертикального и горизонтального контекста, способствующих *формированию художественного образа мира русской души* на примере прослушанного, увиденного, прочитанного. Таким образом, учащийся может не только полноценно погрузиться в максимально приближенную к естественной языковую среду искусства, но и посредством этого погружения прочувствовать художественный образ русской души, русской ментальности через реалии искусства, воспринимая эти реалии как совершенные характеристики «русской души».

В силу ряда причин (исторических, этнокультурных и др.) пространство русского искусства неоднородно, поэтому перед преподавателем РКИ стоит важная задача – выстраивать отношения *«преподаватель – учащийся»* в форме равноправного диалога. При этом решая задачи интеллектуального, нравственного обучения комплексно: формировать умения проникать в художественный образ прочитанного, увиденного и услышанного во взаимосвязи с формированием общих навыков и умений чтения, слушания, говорения и мышления. Благодаря парадигме

² «Письмо Татьяны к Онегину»: <https://www.youtube.com/watch?v=VZILGgH5xXw>
«Ответ Онегина»: <https://www.youtube.com/watch?v=kiwCuHDtM2Y>

идей современной методической науки преподаватель может развивать у учащихся сочленённость триединства языка – культуры – личности [Русское культурное пространство... 2019].

Диалог культур на уроках РКИ и художественный образ в литературе и искусстве

По нашему мнению, преподаватель должен направить свои усилия прежде всего на создание положительной мотивации у обучающихся и на формирование интеллектуально развитой вторичной языковой личности с ценностным взглядом на русский язык. Эффективной также видится *эмоциональная компонента* – важная составляющая образовательного пространства через осознание художественного образа любого изучаемого произведения. Она формирует эмоциональное восприятие художественного образа, мотивированное и эмоционально позитивное восприятие самого процесса обучения, создаваемого преподавателем и формирующего климат дружественности, партнерства, взаимообогащающего эмоционального подъема при работе с тем или иным предметом искусства на уроке РКИ. Л.С. Выготский отмечал: *«Ни одна форма поведения не является такой крепкой, как та, что связана с эмоциями»* [Выготский 2019, с. 184].

В силу внешних обстоятельств (Ковид, война и т. п.) в методике преподавания РКИ появились новые формы обучения – дистанционное или смешанное обучение, в связи с чем утвердилась некая новая реальность: цифровые средства обучения, дистанционные образовательные ресурсы и технологии, электронные учебные пособия, информационные интернет-каналы и др. Всё это, встроенное и в новое образовательное пространство, стало неотъемлемой частью нашей жизни. Эта *виртуальность* относится к нестандартным методам обучения РКИ, хотя и базируется на дидактических принципах доступности и наглядности. В наши дни в интернете можно найти достаточное количество различных роликов. Но можно ли на их основе сформировать у учащихся художественный образ мира русской души, по примеру романа А.С. Пушкина *«Евгений Онегин»*? Ответ очевиден. Нередко это просто примитивные текстовые версии, соединённые с визуальным рядом. Но мы все же можем найти достойные примеры действительно художественных произведений – музыкальных, театральных, оперных и

балетных постановок.

Однако даже самые современные интерактивные подкасты, сочетающие в себе звук, изображение, текст и гиперссылки, не заменят личного присутствия преподавателя, не только вносящего в процесс обучения позитивную компоненту, позволяющую получить максимально полное и эмоционально насыщенное впечатление о том, что заложено в художественный образ мира «русской души», но и пробуждающего посредством эмоций интерес к русскому искусству, русской литературе и к культуре в целом.

Методические приемы художественного творчества и художественного образа на интегрированных уроках по РКИ

Цель: формирование компетенции в области интеграции методики преподавания РКИ с художественным образом и русским языком через музыку, литературное чтение, театр – русское искусство в целом. Для этого предлагаются следующие **способы:**

- литературное чтение с помощью преподавателя РКИ как развитие у учащихся творческих способностей;

- интеграция произведений русской литературы, музыки и искусства в целом в учебный процесс, занятия по РКИ через формы и приемы, максимально эффективно работающие на результат;

- методическая мастерская: процесс познания / узнавания художественного образа русской души на примере романа А. С. Пушкина *«Евгений Онегин»*;

- музыкальное сопровождение (и комментариев по нему): фрагменты из оперы и балета (см. постановку Джона Кранко), на музыку П.И. Чайковского³ *«Евгений Онегин»* как музыкальная иллюстрация романа в стихах А.С. Пушкина;

- литературные виртуальные чтения на канале YouTube, связанные и с пушкинскими местами, и с романом *«Евгений Онегин»*;

- разбор и анализ прослушанных отрывков романа на канале

³ Спектакль Римаса Туминаса, Онегин, первая часть: <https://www.youtube.com/watch?v=9EXjrU-2cMM>

Онегин, спектакль, вторая часть <https://www.youtube.com/watch?v=uurkyTISsM0>

Онегин, спектакль, трейлер <https://www.youtube.com/watch?v=-ouypghcCo0>

YouTube: «*Письмо Татьяны к Онегину*» и «*Ответ Онегина*» в исполнении Маши Матвейчук⁴;

- просмотр фрагментов спектакля «*Евгений Онегин*» в постановке режиссера Римаса Туминаса в театре им. Евгения Вахтангова в Москве³;

- интеграция русской речи в фольклор и музыкальные произведения; анализ литературных произведений, музыкальных и театральных постановок для восприятия и осознания художественного образа⁴ мира русской души на материале «*Евгения Онегина*».

Задачей преподавателя на интегральных занятиях является:

- помощь в формировании у обучаемых представления, каким является художественный образ русской души вначале у поэта А.С. Пушкина, а далее – у композитора П.И. Чайковского в опере и балете «*Евгений Онегин*»;

- анализ мотивов и процессов, посредством которых такие творческие личности, как А.С.Пушкин и П.И. Чайковский, для которых процесс творчества составляет основу их жизни и деятельности, через свои произведения «продвигают» художественный образ;

- формирование художественного образа в разных ипостасях у этих мастеров;

- демонстрация примеров художественного образа в русской речи, в русской музыке, которые обладают огромным воздействием на процесс запоминания и творческие способности в формировании русской речи самих учащихся;

- анализ театральной постановки Римаса Туминаса «*Евгений Онегин*», с точки зрения подачи художественного образа мира русской души через русскую речь, музыку и хореографию, через художественный костюм, антураж сцены, декорации.

Формы и инструменты для эффективной трансляции русской культуры

Транслировать культуру – значит делать для сербских учащихся понятным то, что обозначено русским языком в художественном творчестве через *художественный образ*. Он максимально эффективен, если обеспечен достаточный культурно-познавательный фон, и передается

⁴ О нашем понимании термина «художественный образ» можно прочитать в работе А.Л. Казина «*Философия искусства в русской и европейской духовной традиции*».

разными средствами и в учебном процессе, и в самой профессиональной деятельности преподавателя. Транслировать русскую культуру в процессе овладения РКИ – значит популяризировать наиболее существенные её явления. Очевидно, в распоряжении преподавателя РКИ находится самый мощный инструмент – язык, ведь именно посредством слова и происходит структурирование картины мира.

На начальном этапе преподавания РКИ очень важно заложить фундамент, который впоследствии позволит учащимся ощутить взаимосвязь художественного образа в творчестве с русским языком, русской культурой, и само узнавание его в искусстве и языке является неотъемлемой частью образовательного процесса в преподавании РКИ.

Этапы работы и методика, направленная на развитие понимания художественного образа на уроках РКИ:

Этапы работы на уроках РКИ:

- демонстрация видео с комментариями преподавателя РКИ;
- ответы на вопросы о единстве художественного образа в разных произведениях;
- лексическая работа, в том числе работа на основе романа *«Евгений Онегин»* с историзмами, фразеологией и стилистикой русского языка;
- инициация дискуссии на тему: «Что представляет собой тот или иной художественный образ в конкретном произведении?»;
- домашняя работа – эссе на тему: «Художественный образ мира русской души в романе в стихах “Евгений Онегин”».

Методика преподавания РКИ рекомендует использование художественных произведений для развития творческих способностей и сводится не только к формированию навыков чтения, говорения, слушания и письма, но и навыков понимания мета-смыслов, заложенных в произведении, в развитии умений видеть, прочувствовать, эмоционально окрасить предложенный материал через собственное восприятие.

В связи с этими задачами в качестве коммуникативных заданий можно использовать обсуждение персонажей, исторического фона, сюжета в целом и т. п. с точки зрения эмоционального сопровождения увиденного,

услышанного и прочитанного посредством анализа этого сюжета и эмоций, вызванных художественным образом в разных произведениях с одной темой (у нас это роман, опера, балет «*Евгений Онегин*»).

Можно также предложить учащимся подобрать к увиденному сюжету и осознанному художественному образу лексико-грамматические задания по анализу словосочетаний, лексических форм, синтаксических и стилистических компонентов и структур при написании изложения / сочинения (например, «додумав» сюжет романа).

Представление художественного образа может быть *тематическое* – посвящается раскрытию одной темы, в которой художественный образ связан с биографией писателя или поэта; с раскрытием *развития образа* (например, образа Татьяны и др. персонажей). Тема также может быть представлена на *интегрированных уроках* (многотемная, многоплановая, с использованием исторического и современного материала, воспоминаний в дневниках и письмах; как в литературных памятниках, так и в истории, культуре, художественном творчестве). Интегрированное занятие можно предложить в формате:

- *лекции* (рассказ сопровождается визуальным рядом);
- *концерта* (художественный образ в музыкальной теме, урок прослушивания музыкальных произведений с комментарием);
- *постановки и / или просмотра фрагмента / целого спектакля* (форма проведения литературно-художественного спектакля на основе конкретных произведений художественной литературы и осознанию в нем художественного образа).

Для анализа художественного образа в творчестве можно предложить различные формы и виды работы:

- наполнение процесса изучения русского языка культурологической информацией по заданной тематике;
- формирование пространства доступности большинства объектов творчества различных авторов для наблюдения одного художественного образа (в нашем примере мира русской души на материале романа А.С.Пушкина «*Евгений Онегин*»);
- подключение различных механизмов восприятия информации;

- активное использование принципа наглядности;
- обращение к эмотивной сфере учащихся;
- возможность гармоничного распределения учебного времени;
- широкий спектр методического моделирования по методике преподавания РКИ

(в зависимости от возраста учащихся и поставленной цели);

- выбор темпа, соответствующего уровню владения языком; формирование у учащихся метапредметных умений – умения управлять процессами творчества и мышления; понимания их закономерностей, развитие фантазии;

- задания, повышающие мотивацию при освоении русского языка обучаемыми;

- анализ предлагаемых решений для выхода из сложных ситуаций, связанных с художественным образом;

- создание условий для наблюдения, сравнения, анализа, сопоставления, обобщения анализируемых явлений и процессов с целью развития у учащихся механизмов творческого подхода в определении и выявлении *художественного образа* в разных интерпретациях одного и того же произведения (романа «Евгений Онегин»);

Расширение границ и степени осознания художественного образа романа «Евгений Онегин» через виртуальные формы демонстрации романа в рамках классического алгоритма обучения РКИ способствует:

- созданию естественно-речевой ситуации;
- созданию эмоционально комфортной образовательно-развивающей среды для запоминания русского слова и русской грамматики;
- созданию культурно-языковой картины мира художественного образа у учащихся (символы русской культуры в отличие от сербской);
- осознанию культурного многообразия русского мира (черты «русской души», традиции, фольклор, танцы, песни, национальный костюм, православная церковь);

- погружению в новую для учащихся социокультурную действительность;
- принятию русской культуры как родной;
- повышению интереса к изучению русского языка и русской культуры в целом;
- формированию положительной мотивации;
- формированию и развитию языковой, речевой, социокультурной, коммуникативной компетенции;
- развитию эмоционального интеллекта;

Таким образом, виртуальное обучения РКИ через осознание *художественного образа* в творчестве способствует накоплению наглядных представлений и жизненных фактов именно в этом информационном пространстве, прививает учащимся *чувство уважения и любви к России и русскому языку*, способствуют осознанию многообразия русского мира и русской души, приводит к обогащению чувственного опыта учащихся, помогает установлению связи теории методики преподавания с практикой обучения РКИ.

Итог. Современная образовательная парадигма является антропоцентрической, и закономерным является то утверждение, что именно культура лежит в основе совершенствования образовательного процесса на всех этапах обучения РКИ. Культурологический подход в методике преподавания РКИ является одним из ведущих. При отборе содержания обучения неродному языку важно осознание *художественного образа* в творчестве русских авторов в его взаимосвязи с русским языком и культурой.

Литература

1. Азимов, Э. Г. Методическое руководство по использованию дистанционных технологий в обучении русскому языку как иностранному. – М.: ИКАР, 2008.
2. Выготский, Л. С. Психология искусства. – М.: Эксмо, 2019.
3. Казин, А. Л. Философия искусства в русской и европейской духовной традиции // Художественный образ как идеальный предмет. – СПб.: Алетейя, 2000.

4. Русское культурное пространство: Язык – ментальность – понимание // Сборник материалов XX Международной научно-практической конференции (Москва, 18-19 апреля 2019 г.) / МГУ им Ломоносова. – М., 2019.
5. Ткач, Т.Г.; Забровский, А.П. Межкультурная коммуникация в аспекте РКИ: ментально-ориентированные средства обучения. – М.: МАКС Пресс, 2020.
6. Русский язык как иностранный: Методика обучения русскому языку // Учеб. пособие для вузов / [Г. М. Васильева и др.]. – М.: Владос, 2004.
7. Слово. Грамматика. Речь / МГУ им. М.В. Ломоносова, фил. фак.. Вып. 21. Гл. редактор: Е.А. Илюшин. – М., 2021.
8. Художественный образ в литературе и искусстве: материалы всероссийской научной конференции (24 апреля 2021, Санкт-Петербург). – СПб: Лема, 2021.
9. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Флинта, 2017.

Электронные ресурсы

1. Чайковский П.И. Евгений Онегин, опера. Маринский театр, 1984. (URL: <https://www.youtube.com/watch?v=GRVfurlduVs>)
2. Саратовский театр балета и оперы (URL: <https://www.youtube.com/watch?v=26RrdzM088g>); «Письмо Татьяны Онегину» (<https://www.youtube.com/watch?v=VZILGgH5xXw>) «Ответ Онегина» (URL: <https://www.youtube.com/watch?v=kiwCuHDrM2Y>).
3. Римас Туминас, «Онегин», спектакль: первая часть (URL: <https://www.youtube.com/watch?v=9EXjrU-2cMM>); вторая часть (URL: <https://www.youtube.com/watch?v=uurkyTISsM0>); трейлер (URL: <https://www.youtube.com/watch?v=-ouypghcCo0>).

S.L. Mitrovich

teacher of Russian as a foreign language, psychologist, Candidate of psychology sciences, Institute of Philosophy, Psychology and interdisciplinary sciences, Department of Psycholinguistics, Novi Sad, Serbia
e-mail: smiljael@yahoo.com

**THE “ARTISTIC IMAGE” IN THE WORLD OF THE RUSSIAN
SOUL, USING THE EXAMPLE OF THE WELL-KNOWN NOVEL BY
“EUGENE ONEGIN” A. S. PUSHKIN**

Abstract. The article is devoted to one of the effective ways to improve the quality of teaching and learning efficiency. Russian as a foreign language can be included in the educational process of studying Russian as a foreign language using Russian literature through the processes of awareness of the “artistic image” of the world of the Russian soul in integrated lessons, using the example of the well-known novel by A. S. Pushkin “*Eugene Onegin*”. In the modern information space, education should form a holistic picture of the culture of the world in the interrelation of phenomena and processes taking place in society today. Russian as a foreign language methodologists rely not only on the traditional methodology, but also look for new approaches to teaching the Russian language in carrying out the educational process. Now in Serbia, the problem of finding internal reserves to improve the effectiveness of teaching in Russian is particularly acute. Russian language teaching using a communicative methodology is especially relevant here, in a non-linguistic environment, where there are few subjects studied in Russian, and the Russian language environment is often limited only to the Russian family.

Keywords: Russian as a foreign language, modern teaching methods, “artistic image”, integrated lesson, artistic image, study of the novel “Eugene Onegin”

И.В. Новикова

inovikova@unior.it

преподаватель-практик РКИ Университета «Л’Ориентале»

(Неаполь, Италия)

**ВИДЫ, ФОРМЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОВЕДЕНИЯ КОНТРОЛЯ
НА ЗАНЯТИЯХ РКИ НА ПРИМЕРЕ НЕАПОЛИТАНСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ «Л’ОРИЕНТАЛЕ»**

Аннотация. Данная статья посвящена особенностям организации и проведения контроля на занятиях РКИ в группах студентов-италофилов в неаполитанском университете восточных языков «Л'Ориентале». В статье описаны виды, формы и особенности организации проведения текущего, промежуточного и итогового контроля; выявлены технические, организационные, методические и эмоционально-психологические особенности в проведении итогового контроля посредством тестирования в онлайн-формате.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, РКИ, текущий контроль, организация итогового контроля, онлайн-тестирование, студенты-италофилов

Контроль в обучении иностранным языкам является неотъемлемой частью учебного процесса на всех его этапах. По определению, **контроль** – это соотношение достигнутых результатов с запланированными целями обучения. Правильно поставленный контроль учебной деятельности позволяет преподавателю оценивать получаемые учащимися знания, навыки и умения во всех видах речевой деятельности, а также знания о стране изучаемого языка посредством выполнения учащимся устных и письменных заданий, тестов после прохождения определённого раздела программы, курса или периода обучения.

Контроль определяет динамику учебного процесса, даёт возможность диагностировать трудности, проверять эффективность приёмов и способов обучения для последующего внесения корректив в учебный процесс, позволяет преподавателю вовремя оказывать учащимся необходимую помощь и добиваться поставленных целей обучения. Основная цель контроля состоит в определении успехов учащихся, указании им путей совершенствования, углубления знаний и умений с тем, чтобы создать условия для последующего включения учащихся в активную творческую деятельность.

Как известно, существуют следующие **виды контроля**:

- **предварительный** – помогает определить исходный уровень владения языком и индивидуально-психологические качества учащегося, которые

способствуют успешности обучения (память, внимание, интересы, общее развитие, склонности);

- **текущий** (самый распространённый вид контроля) – позволяет судить об успешности в овладении языком, выполняет систематическую контрольно-корректирующую функцию проверки, а также функцию обратной связи; должен носить регулярный характер, быть органично вплетённым в канву занятия и направлен на проверку усвоения учащимися определенной части материала;

- **этапный** или **промежуточный** – проводится по завершении темы после ряда смысловых модулей или блоков, посвященных какой-либо тематике, и позволяет судить насколько успешно был усвоен материал по данному разделу;

- **итоговый** – направлен на выявление результатов учебной деятельности; позволяет определить уровень овладения учащимися коммуникативными навыками и в целом коммуникативной компетенцией на том или ином уровне владения языком после усвоения значительного объема материала. Проверке в итоговом контроле подлежат речевые умения в чтении, аудировании, говорении (как в монологической, так и в диалогической форме) и письме.

Форма контроля должна соответствовать тому аспекту языка или виду речевой деятельности, который проверяется. Форму контроля следует выбирать в зависимости от этапа обучения и индивидуально-психологических особенностей учащихся. Таким образом, контроль может быть: **индивидуальным** – свидетельствует о достижениях каждого ученика и считается наиболее объективным видом контроля; **фронтальным** – проводится в форме беседы преподавателя со всеми учащимися группы; **групповым** – проводится в форме выполнения задания, адресуемого всем учащимся группы; **парным** – учащиеся работают в паре, выполняя предложенное задание. Каждая из данных форм может осуществляться устно или письменно. Выбор формы зависит от объекта проверки (вида речевой деятельности) и вида контроля.

Организация учебного процесса и контроля на занятиях РКИ в «Л'Ориентале»

Курсы РКИ в университете «Л'Ориентале» г. Неаполя начинаются в начале октября и заканчиваются в конце мая с перерывом на зимнюю сессию. В течение академического года на каждый курс выделяются 48 часов теоретических занятий с преподавателями-теоретиками и 80 часов с преподавателями-практиками – носителями русского языка. Распределение учебных часов происходит следующим образом: со студентами проводится по 12 недель теоретических и 10 недель практических занятий (на каждую неделю приходится по одному теоретическому и двум практическим занятиям). Соответственно, общее количество часов в год – 128. Учащиеся, помимо русского языка, изучают русскую литературу, славянскую филологию, историю России. За счёт этих и других изучаемых предметов ограничивается количество часов, отведённых для занятий непосредственно языком.

На занятиях по РКИ совместно проходят обучение студенты различных факультетов. Факультета «Литературоведение, лингвистика и компаративистика» следующих направлений: «Языковое и культурное посредничество» (бакалавриат), «Сравнительное языкознание и культурология» (бакалавриат), «Сравнительное литературоведение и культурология» (магистратура), «Специализированный перевод» (магистратура), «Европейские и американские языки и литература» (магистратура); факультета «Гуманитарные и социальные науки» следующих направлений: «Политология и международные отношения» (бакалавриат), «Языки и межкультурное общение в евро-средиземноморском регионе» (магистратура), «Международные отношения» (магистратура).

Сопоставляя знания студентов с уровнями ТРКИ, можно сказать, что задача преподавателей состоит в следующем: после окончания первого курса бакалавриата студенты должны обладать уровнем «A1+», студенты второго курса – уровнем «A2+»-«B1», третьего – твёрдым «B1+», первого курса магистратуры – «B2», второго курса магистратуры – «B2+»-«C1». Данных уровней достигают только те студенты, которые сдали экзамен на «отлично».

При этом необходимо учитывать, что вышеуказанные уровни достигаются только в чтении, письме и грамматике, но, как показывает практика, не в аудировании и не в говорении.

Система контроля и оценок на занятиях РКИ в неаполитанском университете «Л'Ориентале» заключается в следующем: в течение академического года осуществляется регулярный текущий контроль на практических занятиях, который позволяет студентам, заинтересованным в немедленном результате, откорректировать собственные ошибки, а преподавателю – судить об успешности в овладении ими языком, выявить затруднения и пробелы в знаниях и провести необходимые изменения в учебном процессе. После фонетической зарядки и проверки домашнего задания в устной форме (в основном тех упражнений, которые могли бы вызвать затруднения при их выполнении) на каждом занятии первого и второго курсов бакалавриата проводится небольшой диктант. 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, затем преподаватель читает диктант еще раз для контрольной проверки. Диктант – отличное упражнение для тренировки слухопроизносительных навыков, проверки освоения лексико-грамматических структур, становления синтаксических структур и, конечно же, проверки навыков графического оформления – написания прописных букв, которым студенты обучаются с первых дней занятий. После прохождения определенной грамматической темы студентам предлагается прохождение лексико-грамматических тренажерных тестов на университетской платформе e-learning Moodle. Тесты в основном состоят из заданий с одиночным выбором, в которых предлагается выбрать один правильный ответ из трёх-четырёх; заданий с множественным выбором, в которых может быть два и более правильных ответа (нужно указать все возможные варианты); заданий на выбор соответствия, в которых количество единиц в каждом из множеств (слева и справа) совпадает, то есть каждой позиции справа соответствует позиция слева, которые необходимо соединить (*drag-and-drop matching*). На занятиях применяется индивидуальный выборочный контроль чтения и говорения (ответов на вопросы по прочитанному тексту или упражнению),

устное описание предложенной картинке. Студентам в качестве домашнего задания также дается прослушивание диалогов и небольших текстов с заранее проделанными подготовительными лексико-грамматическими упражнениями в аудитории. Затем на занятии проверяются чтение диалогов по ролям. Периодически дается задание написать небольшие сочинения на пройденные темы (так проверяются продуктивные навыки письменной речи).

На занятиях третьего курса используется специально подобранный материал: различные презентации, видеоролики и аудиозаписи, отражающие тематику курса. Текущий контроль проводится во фронтальной форме – групповой беседы на пройденную тему или в форме выполнения задания, адресуемого всем учащимся группы. Студентам третьего курса бакалавриата дается еженедельное письменное домашнее задание на пройденную тему в виде ответов на открытые вопросы – таким образом проверяется не только лексика и грамматика, но и усвоение учащимися синтаксических конструкций, которые они изучают на данном этапе обучения.

На первом и втором курсах магистратуры проводится беседа по прочитанному или прослушанному тексту, осуществляется проверка усвоения лексики и понимания текста посредством ответов на открытые вопросы («Да / Нет»). На занятии обсуждаются прочитанные статьи, проводится устный или письменный пересказ просмотренных видеороликов. В качестве домашнего задания студентам предлагается написать эссе или сочинения, проверяемого преподавателем к следующему занятию.

В конце первого семестра по завершении пройденного в течение первого полугодия материала проводится промежуточный контроль, который позволяет судить, насколько успешно был усвоен материал по определенным разделам. Студенты бакалавриата проходят письменный лексико-грамматический тест на платформе Moodle или в бумажном варианте в аудитории. В магистратуре студенты осуществляют проектные работы (как индивидуальные, так и групповые) по каждой теме. В конце учебного года проводится итоговый контроль в форме письменного и устного экзаменов, направленных на выявление результатов годовой учебной деятельности и позволяющих определить уровень владения языком (выставляются оценки

от 18 до 30).

Итоговый контроль на курсах РКИ в университете «Л'Ориентале»

Форма итогового контроля до периода дистанционного, а затем смешанного обучения проходила в формате офлайн и состояла из нескольких частей: письменной и устной. Письменный экзамен на первом и втором курсе бакалавриата проводился в форме диктанта, письменного ответа на открытый вопрос и лексико-грамматического теста. На третьем курсе были возможны письменный пересказ, сочинение или письмо другу. На первом и втором курсе магистратуры – в форме эссе, реферата или презентации. При условии прохождения письменного экзамена (проходной балл – 18) студенты сдавали устный экзамен, состоящий из двух частей. Первая часть экзамена проводилась в форме диалога с носителем языка на темы, изучаемые в течение учебного года. Таким образом, оценивались коммуникативные компетенции, умения: понимать собеседника, адекватно реагировать на реплику собеседника, инициировать диалог, пользоваться нормами языка и речевого этикета, характерными для диалогической речи, а также оценивалось владение языковым и речевым материалом, необходимым для общения (лексико-грамматическая правильность речи и ее фонетико-интонационное оформление). Во время второй части устного экзамена у учащегося проверялся уровень сформированности речевых навыков чтения текстов и перевода на итальянский язык, объяснение грамматических и лексических форм, встречающихся в тексте, а также социокультурная компетенция (оценка – от 18 до 30 по каждой составляющей экзамена, затем выводился окончательный среднеарифметический балл).

Дистанционное, а затем смешанное обучение (сочетание традиционной формы аудиторного обучения и онлайн-технологий) изменили не только классическую форму преподавания в формате офлайн, но и формы итогового контроля пройденного материала. Начиная с летней сессии 2022/23 учебного года вступили в силу новые правила проведения итогового контроля по всем изучаемым иностранным языкам.

Во-первых, увеличилось количество экзаменационных сессий. В настоящее время после окончания учебной программы студенты имеют возможность сдать экзамен по русскому языку (письменный и устный)

в летнюю (в июне-июле), осеннюю (в сентябре-октябре), а также в дополнительные сессии (в ноябре, январе, феврале и марте). Необходимо отметить, что ранее оценка письменного экзамена имела действие в течение последующих двух сессий для сдачи или пересдачи устного экзамена. Таким образом, студенты могли пересдавать устный экзамен несколько раз, сохраняя при этом оценку письменной части экзамена. Например, в июне сдавали письменный экзамен, а в июле или в феврале – устный экзамен. В соответствии с новыми правилами студенты должны сдать письменный и (при успешном прохождении письменной части) в течение недели – устный экзамен (в одной из выбранных сессий). Прохождение теста действительно только для той сессии, на которую записался студент. При условии непрохождения устного экзамена студент обязан в любую доступную сессию пересдать письменный и, соответственно, устный экзамен. Таким образом, с одной стороны, увеличилось количество письменных экзаменов с 3-х до 8-ми и, соответственно, количество возможностей для сдачи экзамена по русскому языку в течение учебного года, а с другой стороны, сократилось количество попыток сдачи устного экзамена.

Во-вторых, новая форма итогового контроля включает в себя оценку лингвистических навыков в виде прохождения онлайн-теста, проходящего в дистанционном режиме, и оценку навыков устной речи, проводимую преподавателями в режиме офлайн. Успешное прохождение онлайн-теста даёт допуск к устному экзамену, форма которого осталось неизменной.

Технические и организационные особенности дистанционного итогового контроля

Перед экзаменом необходимо записаться в установленные сроки в одну из экзаменационных сессий, указанных в университетской системе ESSE3. Каждый студент входит в систему под своей учетной записью в группе тестирования своего курса в Microsoft Teams и на платформу e-learning Moodle. Как только резервирование закрывается, каждый студент получает от преподавателя уникальный регистрационный код. Преподаватель перед началом тестирования сверяет каждого экзаменуемого с электронной копией документа, удостоверяющего личность студента, и проверяет

видимость студента и его рабочего места. Так как заметно участились случаи списывания, для прохождения теста на платформе Moodle, в соответствии с новыми правилами, студент должен использовать исключительно компьютер и расположить смартфон с подключением к Microsoft Teams так, чтобы было видно самого учащегося, часть комнаты (для полного осмотра рабочего места) и экран его компьютера. В случае большого количества записавшихся на экзамен студентов преподаватель приступает к распределению тестируемых в заранее созданные каналы на платформе Microsoft Teams, чтобы не потерять контроль над учащимися. Для проведения экзамена должно быть задействовано большее количество преподавателей (в роли супервайзера). После идентификации учащихся преподаватель отправляет в общий канал Microsoft Teams ссылку на тест и пароль для доступа к тесту. При прохождении теста на платформе Moodle студенты обязаны сохранять активное соединение Microsoft Teams с включенными веб-камерой и микрофонами. 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, а преподаватель отстраняет тестируемого от экзамена. После завершения теста, имеющего ограничение по времени, система автоматически сообщает учащемуся и преподавателю результаты, чтобы убедиться в правильности занесения системой всех ответов, предоставленных экзаменуемыми. В случае несправного соединения ответы на вопросы автоматически сохраняются системой. Прохождение теста признано недействительным, если учащийся выполняет менее 60% заданий. Тестируемые не должны покидать свое рабочее место, выключать микрофоны, пользоваться гаджетами до тех пор, пока все тестируемые не закончат прохождение теста. При успешном прохождении онлайн-теста учащийся в течение недели может сдать устный экзамен.

Методические особенности дистанционного итогового контроля

Организация лексико-грамматического теста для всех курсов бакалавриата состоит из 30-40 вопросов, включающих задания с одиночным

выбором, в которых предлагается из трёх-четырёх ответов выбрать один правильный; задания с множественным выбором, в которых может быть два и более правильных ответа; задания drag-and-drop matching – на выбор соответствия, в которых количество единиц в каждом из множеств (слева и справа) совпадает; задания «Верно / Неверно»; выбор пропущенных слов; небольшой аудиотекст с выбором правильных вариантов из предложенных; небольшой текст для чтения с выбором правильных вариантов из предложенных. На втором курсе бакалавриата помимо лексико-грамматического теста проводится отдельный тест на аудирование с множественными ответами или с вариантами «Верно / Неверно».

К обязательному лексико-грамматическому тесту был добавлен классический письменный экзамен в дистанционном формате. При его написании студенты должны направить включенную видеокамеру на рабочий стол так, чтобы был виден лист бумаги, на котором пишет экзаменуемый. На первом курсе бакалавриата проводится написание диктанта (8-10 предложений), затем письменное монологическое высказывание продуктивного характера (до 10 предложений) – небольшое сочинение по предложенной картинке или теме, пройденной в течение учебного года, а также перевод пяти предложений с итальянского на русский. На втором курсе бакалавриата учащиеся отвечают письменно на открытый вопрос (не менее 12 предложений) и переводят пять предложений с итальянского на русский. На третьем курсе бакалавриата помимо перевода предложений на русский язык студент должен написать небольшое сочинение на предложенную тему (не менее 15 предложений). После окончания письменного экзамена все студенты ждут команды от преподавателя и одновременно высылают фотографии своих экзаменационных работ преподавателю в секцию «Задания» или по электронной почте. Использование клавиатуры не допускается, поскольку студенты могут воспользоваться автоматической проверкой орфографии при написании ответов.

Необходимо отметить, что на первом курсе бакалавриата изначально были проведены попытки написания диктанта в онлайн-формате с помощью аудиозаписи, однако было выявлено, что студенты часто пользовались опцией трансформации аудио в текст. Пришлось отказаться и от написания диктанта

с помощью электронной доски (писать прописанными буквами оказалось сложно, не было возможности проверить грамотность и оценить графическое оформление текста). Эта часть экзамена, а также перевод предложений для первого курса бакалавриата в настоящее время перенесены в часть устного экзамена. Следовательно, учащиеся первого курса бакалавриата должны пройти две части письменного экзамена и две части устного экзамена.

Для студентов первого и второго курса магистратуры вся письменная часть итогового контроля проходит в формате офлайн, так как количество студентов не превышает 30 человек. Экзаменуемые первого курса пишут сочинение на одну из предложенных тем, читают текст и вставляют пропущенные слова (словообразование, работа с паронимами, синонимами и т. д.) и переводят текст с итальянского на русский. На устной части экзамена учащиеся читают, переводят, анализируют текст и отвечают на вопросы по теоретической части учебной программы (стилистические аспекты, фразеология). Студенты второго курса помимо письменного эссе и перевода предложений предоставляют презентацию на русском языке на одну из пройденных в течение учебного года тем и отвечают на вопросы по стилистике текста.

В результате можно сделать следующие **выводы**. Из-за малого количества часов, отведенных на обучение в аудитории, большого объема материала в течение учебного года и достаточно большого количества студентов в аудитории не хватает времени на аудирование и говорение, часто недостаточно времени на проверку большей части домашнего задания, на индивидуальный или парный контроль (остаётся только на групповой и выборочный). Длительность итогового контроля значительно увеличилась не столько из-за технических, сколько из-за организационных особенностей, которых можно избежать при тестировании в аудитории. Повысилась энергозатратность, так как для проведения экзамена онлайн задействовано большее количество преподавателей, выполняющих роль супервайзера. Как преподавателю, так и учащемуся пришлось научиться оперативно работать с платформами Moodle и Microsoft Teams (в частности, преподаватель должен внимательно следить за рабочими местами студентов и быстро разрешать возникающие проблемы с подключением студентов к тесту, проверять

принятие системой полученных результатов). Вышеописанные факторы значительно повышают уровень физической и моральной усталости. Кроме того, для преподавателя разработка качественных тестов к письменным экзаменам – длительный и трудоемкий процесс (их нужно не только разработать, делая разнообразными и максимально эффективными, но и занести на платформу Moodle и проверить их функциональность).

Ранее в экзаменационном лексико-грамматическом тесте, проводимом в аудитории, студенту предлагались задания, направленные на продуктивные навыки (раскрыть скобки в предложении, поставить в правильную форму словосочетания, вписать пропущенные слова, дополнить предложения и т. д.). Компьютерные тесты с множественными ответами не являются адекватным показателем полученных знаний, поскольку они ограничены во времени и содержании, предлагают среди неправильных вариантов правильные ответы, что облегчает прохождение теста и не полностью активизирует продуктивные речевые навыки, задействуя в основном процесс узнавания. Помимо этого, присутствует элемент случайности (случайный выбор правильного ответа), что повышает вероятность угадывания. Поскольку лексико-грамматические тесты ограничены и не позволяют проверять и оценивать продуктивные уровни знаний, связанные с творческими заданиями, к ним приходится добавлять другие виды письменных заданий, увеличивающие время итогового контроля.

С эмоционально-психологической точки зрения студенты не очень довольны проведением экзаменов в данном формате, так как у них появляется дополнительная психологическая нагрузка: боязнь не только самого экзамена, но и того, что они не смогут пройти онлайн-тест из-за проблем с соединением, а это тормозит процесс и вызывает панику. Тест предлагает только одну попытку выбора ответа, к которой невозможно вернуться после нажатия клавиши подтверждения, поэтому учащиеся боятся случайно дать неправильный ответ (классический вариант даёт возможность пересмотреть задание, зачеркнуть неправильный ответ и написать новый).

С другой стороны, несмотря на то, что традиционные формы контроля более обширны для контроля знаний, для проверки они недостаточно оперативны, тогда как онлайн-тестирование дает как учащемуся, так и

преподавателю мгновенные результаты. Это отличный способ не только индивидуальной, но и групповой проверки, поскольку сразу позволяет узнать, что экзаменуемые сделали неправильно, а также дает процент неправильных ответов, общий показатель успеваемости, информацию о пробелах в знаниях по конкретным разделам (т. е. на чем нужно сосредоточиться, если тест придется пересдавать). Также онлайн-тестирование позволяет избежать субъективных оценок.

Таким образом, несмотря на указанные минусы дистанционного тестирования как метода итогового контроля, его положительные качества свидетельствуют о целесообразности использования этой технологии в учебном процессе. По нашему мнению, оно не должно стать заменой традиционной формы итогового контроля, но может быть эффективным при текущих и промежуточных видах контроля в условиях ограниченного аудиторного времени, так как тестовые задания удобно использовать для самостоятельной работы и для самоконтроля при повторении учебного материала.

Литература

1. Московкин Л.В., Щукин А.Н. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного – 4-е изд., стереотип. – М.: Русский язык. Курсы, 2014. – 552 с.
2. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. Пособие для вузов/ А.Н. Щукин. – М.: Высш.шк., 2003. –334 с.
3. Linee guida per gli esami di profitto delle lingue straniere a.a. 2022/2023. URL: <https://www.unior.it/it/studia-con-noi/didattica/frequentare/esami-di-profitto> (дата обращения: 23.10.23)

I.V. Novikova

*Teacher of the Russian as foreign language at the University of Naples
“L’Orientale”*

e-mail: inovikova@unior.it

**TYPES, FORMS AND ORGANIZATION OF CONTROL-
MANAGE DURING THE LESSONS IN RAFL ON THE EXAMPLE
OF THE UNIVERSITY OF NAPLES “L’ORIENTALE”**

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of organizing and conducting control-manage in RAFL classes of Italophonic students at the Neapolitan University of Oriental Languages “L’Orientale”. The paper describes the types, forms and organization of current, intermediate and, in particular, final control-manage, and also identifies technical, organizational, methodological and emotional-psychological features in conducting final control-manage through online testing.

Keywords: Russian as a foreign language (RAFL), online testing in RAFL, Russian language in “L’Orientale” of Naples distance learning in RAFL, current control-manage in RAFL, organization of final control-manage in RAFL.

Окала Итона Шансель

chancelokala@gmail.com

преподаватель РКИ, переводчик, дипломат

(Браззавиль, Республика Конго)

**ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В РЕСПУБЛИКЕ КОНГО:
ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Аннотация. В статье описана история преподавания русского как иностранного в Республике Конго, обрисовано актуальное положение русского языка в этом государстве Центральной Африки, даётся анализ перспектив развития и предложены конкретные пути продвижения русского языка.

Ключевые слова: Республика Конго, иностранные языки, русский язык как иностранный, Русский дом, положение русского языка в Республике Конго

Республика Конго находится в Центральной Африке. Это бывшая колония Франции, получившая независимость в 1960 году. На юго-западе омывается водами Атлантического океана. На юге Республика Конго граничит с Анголой (экслав Кабинда), на востоке – с Демократической Республикой Конго (ДРК), на севере – с Камеруном и Центральноафриканской Республикой, на западе – с Габоном. Столица страны – город **Браззавиль**. Население Конго составляет 4 четыре миллиона человек (данные на февраль 2015 года), 60% из них – молодёжь. Официальный язык страны – французский. Этнический состав населения составляют различные племена (баконго, батеке, мбоши, санга, вили, койо, мбондзо, бомитаба, лари, пигмеи и некоторые другие). Следует сказать, что у каждого племени – свой язык. Для межэтнического общения используются языки *лингала* и *монокутуба*. Официальный язык страны – *французский*.

Россию и Конго связывают давние добрые отношения – нашим дипломатическим контактам более 55 лет. В 1968 году в Браззавиле был открыт *Советский центр науки и культуры*. Это способствовало внедрению преподавания русского языка в образовательную систему Конго. В первые годы русский язык в лицах вели советские преподаватели. В то время во всех лицах русский язык входил в школьную программу как обязательный предмет, в университетах – как язык по выбору.

Сначала преподаватели были носителями языка, но уже в начале 1980-х годов первые конголезские преподаватели, получившие высшее образование в советских вузах, приступили к работе. В те годы конголезские преподаватели русского языка раз в два года ездили в Москву в Институт русского языка имени Пушкина на повышение квалификации.

Первые годы после распада СССР положение русского языка в Конго сильно изменилось. Все советские преподаватели русского языка были отозваны. Многие лицеи остались без преподавателей-русистов. Не хватало конголезских специалистов на замену советских. Конголезские русисты больше не отправлялись на переподготовку. Кроме того, внутренняя экономическая и политическая ситуация в стране способствовала тому, что преподаватели-конголезцы уходили из профессии. Русский язык стали преподавать непрофессионалы – инженеры, экономисты, врачи и другие выпускники советских вузов. Образовался дефицит кадров. Как следствие, интерес к русскому языку резко падал.

Но начиная с 2000 года наблюдается положительная тенденция и постепенный рост интереса конголезской молодёжи к русскому языку. Положение русского языка явно начало меняться к лучшему, особенно в столице, Браззавиле. Это явилось результатом интенсивной работы руководства *Российского центра науки и культуры* в направлении укрепления позиций русского языка в Республике Конго.

В настоящее время в Республике Конго русским языком владеют несколько десятков тысяч человек. Только выпускников высших и средних специальных учебных заведений СССР и России насчитывается ***около 8 тысяч человек.***

В современном мире все стремятся изучать несколько языков, чтобы узнать культуру других стран, иметь возможность смотреть фильмы в оригинале, а также свободно путешествовать и общаться с жителями других стран на их языке. Русский язык – один из самых распространенных языков в мире, хотя при этом он является одним из самых сложных языков. Однако этот факт не является препятствием для желающих его изучить в Республике Конго.

В Республике Конго есть много людей, которые говорят на таких европейских языках, как английский, французский, испанский, итальянский и др. Но постепенно ситуация меняется, и конголезцы все больше начинают интересоваться русским. Многие конголезцы хотят выучить русский язык, чтобы достичь своих целей – таких, как получение образования в российских вузах, перспектива получения новой работы, участие в укреплении экономических связей между нашими странами и другие.

По данным *Министерства начального, среднего образования и по борьбе с неграмотностью* и *Министерства высшего образования Республики Конго*, на сегодняшний день **число изучающих русский язык** в целом по стране составляет **около 5 тысяч человек**. Всего в Республике Конго около 60 государственных лицеев и более 1000 частных школ. Русский язык учат как второй иностранный язык в 23 общеобразовательных государственных лицеях Конго, в некоторых частных учебных заведениях и в немногих технических лицеях, а также в университете. Однако преподавательских кадров не хватает.

Следует отметить, что обучение в **конголезской школе** состоит из 13-ти классов: *начальная школа* (6 лет), *коллеж* (4 года) и *старшая школа*, которую мы называем *лицеем* (3 года). После 7-го класса в качестве первого иностранного языка в государственных школах изучают английский. В старшей школе (то есть с 11-го класса) происходит деление на гуманитарный и естественнонаучный профили обучения. У школьников гуманитарного профиля есть возможность изучать русский в качестве второго иностранного языка. Учащиеся естественнонаучного профиля второй иностранный язык не изучают.

Кроме общеобразовательных школ, в Конго есть и технические школы. В некоторых из них учат русский язык так же, начиная с 11-го класса. Однако есть одна, в которой обучение русскому языку ведётся уже с начальной школы. Некоторые преподаватели дают частные уроки, которые посещают главным образом студенты, которые собираются ехать учиться в Россию; иногда среди них бывают и дипломаты.

В некоторых лицеях работают **клубы русского языка**, где дополнительно русским занимаются именно любители этого языка. Так, я открыл *клуб русского языка «Орёл»*, названный так в честь города в России, в котором я проходил обучение.

Нынешнее положение русского языка в Конго можно охарактеризовать таким образом: в столице Браззавиле интерес к русскому языку среди конголезской молодежи с каждым годом растёт, о чём свидетельствует всё возрастающее количество желающих учить русский язык в *Русском доме* в Браззавиле. Сейчас в год обучение здесь проходит

около 700 слушателей. Среди них – школьники, студенты, государственные служащие и даже пенсионеры.

Что касается провинции, то можно сказать, что здесь во многих лицах ситуация с преподаванием русского языка тяжелая, возникает много трудностей из-за дефицита преподавателей, учебников, словарей, пособий и прочих дидактических материалов по русскому языку. Правда, сейчас снова наметилась тенденция к росту интереса к русскому языку и в провинциях Конго. Поэтому, конечно же, следует поддержать это устремление и найти выход из положения, связанного с острым дефицитом профессиональных преподавателей РКИ, а также обеспечить их всем необходимым.

Сохранению интереса к русскому языку и России во многом способствует и проведение традиционной *Национальной олимпиады по русскому языку* среди школьников, которая открывает перед ними возможность поступления в российские вузы. Отбор участников осуществляется по всей стране, а финал по традиции проводится в *Русском доме* в Браззавиле. В этом году в олимпиаде приняли участие 105 лучших конкурсантов, из которых шесть победителей олимпиады получили государственные стипендии на обучение в вузах России по специальности *«Русская филология»* и возможность получить диплом преподавателя русского языка. Всего по квотам в этом году отбиралось 200 абитуриентов для обучения в России. Что касается других финалистов, то кроме дипломов они получили дидактические материалы, которые помогут им совершенствовать свои знания в русском языке (двухязычные русско-французские и французско-русские словари, таблицы грамматики русского языка, географические карты России и другие материалы).

Несмотря на эти усилия, в связи с тяжелой экономической ситуацией в стране и проблемами с трудоустройством был период, когда не все выпускники возвращались на родину, а некоторые по возвращении работали по другим направлениям. Это тенденция постепенно меняется в лучшую сторону, но проблема, к сожалению, остается: преподавателей русского языка национальные высшие учебные заведения Республики Конго не готовят.

Какими **учебниками русского языка** пользуются в конголезской

школе? В течение долгих лет (а можно сказать, до сих пор) русский язык в Конго учат по старому учебнику русского языка для франкоговорящих под редакцией В.Н. Ванеевой. Правда, есть ещё *«Начальный курс русского языка»* Э.Г. Азимова и М.Н. Вятютнева. Кроме них в последние годы появились и новые учебники, такие как: *«Поехали»*, *«Дорога в Россию»*, *«Жили-были»* и другие. Но их очень мало. По сути говоря, *Русский дом* в настоящее время является одним из немногих учреждений в стране, где представлен достаточно большой выбор учебников и дидактических материалов по русскому языку для учащихся и преподавателей-русистов.

В настоящее время в некоторых школах и лицеях преподаватели, ученики и даже слушатели русского языка в *Русском доме* используют небольшое адаптированное учебное пособие по русской грамматике, автором которого являюсь я.

Русский язык в Университете Мариана Нгуаби в Браззавиле

Я работаю преподавателем русского языка и в Университете имени Мариана Нгуаби уже восемь лет, преподаю студентам с 1-го курса до 4-го курса. В этом году у меня на первом курсе было 20 студентов, на втором курсе – 15 студентов, на третьем – десять, а на 4-м курсе – пять. Это в основном студенты, которые изучали русский в лицее. *Однако сегодня нам необходимо создавать условия для того, чтобы и другие студенты, которые хотят начинать учить русский язык с нуля, могли бы это делать. А для этого нужны учебники и другие дидактические материалы.*

Подводя итог, хотелось бы остановиться на главных препятствиях, возникающих на пути продвижения русского языка в Конго.

- Отсутствие современных учебников, адаптированных для франкоговорящих.
- В лицеях – почти полное отсутствие учебников русского языка.
- Нет адаптированных фильмов.
- У обучающихся очень мало языковой практики.
- Не хватает кадров – преподавателей РКИ.

На наш взгляд, для того чтобы заинтересовать молодёжи нашей

страны в изучении русского языка, нужно сделать следующее:

- организовать **прямые контакты** между молодёжью в России и Конго, между неправительственными организациями и между предпринимателями двух стран;
- сделать возможным получение в Конго спутникового сигнала из России и **трансляцию передач** русских ТВ-каналов (например, *Russia today* и др.);
- способствовать **информационно-ознакомительным поездкам** в Россию (в этом можно последовать примеру и перенять опыт Китая);
- пригласить конголезских преподавателей на **очные форумы по повышению квалификации**;
- организовать **телемосты между школами** в России и Конго.

Необходимо сказать, что работа в данном направлении уже ведется. Так, в прошлом году *Русский дом* совместно с Ивановским государственным университетом организовали телемост между студентами этого университета и учениками г. Браззавиля. В нём приняли участие более 70 учеников и студентов. Есть и другие примеры. Стало доброй традицией проведение встреч со слушателями курса нового директора *Русского дома* и обсуждение на русском языке различных тем, посвящённых русской культуре, литературе и т. д. Также совсем недавно в *Русском доме* проходил мастер-класс преподавателя МГИМО по журналистике. Такие инициативы должны расширяться и проводиться чаще.

- Необходимо **развивать экономические отношения** между нашими странами.

Ведь конголезская молодёжь, к сожалению, теряет интерес к русскому языку также по экономической причине. Между тем с усилением в течение последних десятилетий присутствия в Африке Китая можно говорить о появлении в Конго нового языка-конкурента русскому – китайского языка.

- Удовлетворить потребность в учебной литературе – увеличить количество выделяемых **учебников и прочих дидактических материалов** всем желающим учить русский язык в городах и в

провинциях.

- Открыть *компьютерные классы* в *Русском доме* и в лицеях, где ведётся преподавание русского языка.

Следует отметить, что *Советский центр науки и культуры* имел больше средств и возможностей, чем *Россотрудничество*, но, тем не менее, за последние два десятка лет *Русский дом науки и культуры* в Браззавиле также активно развивает политику укрепления позиции русского языка в Республике Конго. Эту политику следует непременно продолжать!

В заключение ещё раз подчеркну, что конголезские русисты очень нуждаются в учебно-методической поддержке со стороны России.

Ocala Etona Chanselle

*teacher of Russian as a foreign language, translator, diplomat
Brazzaville, Republic of the Congo
chancelokala@gmail.com*

TEACHING RUSSIAN IN THE REPUBLIC OF THE CONGO: HISTORY AND PROSPECTS

Annotation. Russian language teaching history in the Republic of the Congo, the current situation of the Russian language in the Republic of the Congo and the prospects for its promotion are analyzed in the article.

Key words: Republic of the Congo, foreign language, Russian as a foreign language, Russian house, the situation of the Russian language in the Republic of the Congo.

Сингува Госпел

1032205576@rudn.ru

студент Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы
(Лусака, Замбия)

К.Е. Агафонова

agafonovake@yandex.ru

кандидат пед. наук,
преподаватель Российского университета дружбы народов им. Патриса
Лумумбы, преподаватель-методист Учебного центра русского языка МГУ
(Москва, Россия)

РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА В АФРИКЕ

Аннотация. В статье рассматривается роль русского языка на Африканском континенте в сферах образования, дипломатии, коммуникации и культуры. На примере ЦАР в статье продемонстрирована немаловажная роль русского языка в Африке.

Ключевые слова: русский язык в ЦАР, русский язык в Африке, сотрудничество России и Африки

Интерес к русскому языку и русской культуре растет на всем Африканском континенте. Русский язык играет важную роль в Африке как язык образования, дипломатии, коммуникации и культуры. В этой статье мы рассмотрим несколько аспектов роли русского языка в Африке. Рассмотрим каждый аспект из перечисленных нами, более подробно остановимся на роли русского языка на Африканском континенте.

Что касается **дипломатии**, русский язык играет важную роль в дипломатических отношениях между Россией и африканскими странами. Многие африканские дипломаты изучают русский язык для облегчения коммуникации с российскими коллегами. Это помогает укрепить

взаимопонимание и сотрудничество между двумя сторонами.

Русский язык также используется **в бизнесе и торговле** между Россией и африканскими странами. Многие африканские предприниматели изучают русский язык для установления контактов с российскими партнерами, расширения и продвижения своего бизнеса на российский рынок. Это помогает укрепить экономические связи между двумя регионами.

Отметим также, что русский имеет значительное влияние **на культуру** Африки. Многие африканские писатели и поэты переводят свои произведения на русский язык, чтобы они могли быть доступными для русскоязычной аудитории. Кроме того, русская литература и кино получают все большую популярность в Африке, что способствует обмену культурными ценностями между двумя регионами.

Остановимся более подробно на теме роли русского языка на Африканском континенте. Русский язык – один из основных иностранных языков, который будет изучаться **в африканских школах и университетах**. Многие африканские студенты на данный момент выбирают Россию для получения высшего образования, особенно в области медицины, инженерии и экономики. Знание русского языка открывает двери для **получения образования в России** и других русскоязычных странах. Более 1,5 миллиона выпускников советских и российских учебных заведений работают более чем в 170 странах мира [Ассоциация выпускников 2023].

Например, с 2022 года русский язык (вместо испанского) станет обязательным для изучения в университетах Центральноафриканской Республики (ЦАР) [Российская газета 2021]. Такую директиву подписал президент страны Фостен-Аршанж Туадера, как сообщило издание *Corbeau News Centrafrique*. Все это в рамках плана по сотрудничеству двух стран. У России и этой африканской страны много совместных планов. Одной интересны африканские алмазы, другой – военная поддержка. Между тем русский язык в Африке изучают давно, правда, в школах.

Так, в вузах ЦАР уже идет разработка необходимых программ обучения. Сейчас в университетах ЦАР изучают французский, испанский и китайский языки. По данным местных властей, в отличие от других языков, русский будет преподаваться с первого года учебы в университете до первого

и второго года обучения в магистратуре. При этом он не будет предлагаться студентам. Это будет обязательный предмет вместо испанского, учителей которого в стране мало. Что касается учителей, то в январе следующего года министр образования ЦАР прибудет в Москву, чтобы встретиться со своим российским коллегой. Они обсудят, на каких условиях российские педагоги отправятся преподавать в Африку.

Отметим, что нет ничего удивительного в том, что русский язык завоевывает позиции в странах Африки. Об этом «360» рассказал ведущий сотрудник Центра изучения российско-африканских отношений и внешней политики стран Африки Института Африки РАН Евгений Корендясов [Интернет-портал «360»]. «Русский язык пригодится всем и всегда. В ЦАР одно время все преподаватели лицеев ЦАР были русскими. У нас очень много учащихся из Африки, порядка 20 тысяч человек. Они учатся у нас на русском языке. У нас много специалистов в странах Африки – и агрономов, и геологов, и преподавателей, – которые преподают на русском языке. Ну и потом русский язык – это русский язык. На нем очень много художественной, научной, технической литературы. Ничего удивительного нет», – пояснил Корендясов.

При этом он отметил, что больше всего русский язык пригодится в столице и областных центрах ЦАР. Ведь там есть российские специалисты и техника. Схожую точку зрения «360» высказал и заведующий сектором культурной антропологии Института Африки РАН Дмитрий Бондаренко. Он полагает, что внедрение русского языка в университеты ЦАР несет в себе политический смысл. «ЦАР чем дальше, тем больше ориентируется на Россию, а язык всегда считался важным инструментом укрепления влияния той или иной страны где бы то ни было – и символическим, и практическим», – отметил Бондаренко. Он добавил, что в случае появления большого количества российских фирм в ЦАР потребуется и большое количество переводчиков. Так необходимость знать русский язык среди африканцев выйдет за чисто политические рамки.

Немаловажный факт состоит в том, что русский язык изучали в ЦАР во времена Жана Бедея Бокасси, правившего в 1966-1979 годах. В следующий раз русский язык вернулся в школьную программу в 2019 году

на фоне возобновления сотрудничества между Москвой и Банги. Это объясняется разными режимами и разными отношениями ЦАР и России, пояснил Корендясов. «Одно время мы же от Африки отвернулись. Сейчас у нас широкие связи с Африкой, особенно в энергетической, геологической, гуманитарной областях. Поэтому и там, в Африке возникла потребность в знании русского языка. Перспективы сотрудничества хорошие. У нас с ними подписана масса соглашений в области экономики, торговли. Нас интересуют их ресурсы: золото, алмазы, уран. Вижу, что ЦАР очень перспективна для нас. Это богатая страна, особенно в плане таких материалов, как алмазы и уран», – отметил Корендясов. Он напомнил, что советские специалисты также плотно сотрудничали с африканскими. Однако сократить пребывание граждан СССР в ЦАР пришлось из-за высокой смертности, ведь в стране была широко распространена малярия. Сейчас же против таких заболеваний есть масса препаратов.

Таким образом, русский язык служит мостом между Россией и африканскими странами, способствуя развитию образования, экономики и культурного обмена между двумя регионами.

Литература

1. Всемирная ассоциация выпускников / Сборник ассоциаций выпускников. – М., 2021. – 42 с.
2. Новостной интернет-портал «360». Электронный ресурс, 2021. URL: <https://360tv.ru/tekst/obschestvo/russkij-jazyk-stanet/?ysclid=lmtdzv14d4161515862>
3. Российская газета. Электронный ресурс, 2021. URL: <https://rg.ru/2021/11/28/v-car-russkij-iazuk-stanet-obiazatelnyim-dlia-izucheniia-v-vuzah.html>

К.Е. Agafonova

Professor of RUDN

Professor of Russian language center MSU, Moscow, Russia

agafonovake@yandex.ru

Singuya Gospel

Student of RUDN, Lusaka, Zambia

1032205576@rudn.ru

THE ROLE OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN AFRICA

Abstract. The article examines the role of the Russian language on the African continent in the fields of education, diplomacy, communication and culture. Using the example of the **Central** African Republic, the article demonstrates the important role of the Russian language in Africa.

Keywords: Russian language in the Central African Republic, Russian language in Africa, cooperation between Russia and Africa

Ж.Е. Ермолаева

zhannetta13@gmail.com

кандидат филол. наук, доцент кафедры лингводидактики РКИ и билингвизма МПГУ, учитель-логопед
(Москва, Россия)

ЦИФРОВАЯ НЕЙРОПЕДАГОГИКА: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. Статья посвящена новому направлению нейропедагогики – цифровой нейропедагогике. В ней описываются цели и задачи направления, а также причины необходимости создания контролируемой нейросреды в режиме онлайн.

Ключевые слова: нейропедагогика, цифровая нейропедагогика, нейросреда, цифровая амнезия, цифровая дислексия, цифровой аутизм, нейротипирование

Интеграция нейробиологических знаний в образование каждый раз входит в резонанс с педагогической практикой и порождает волну исследований. Когда образовательное поле переносится в цифровое пространство, возникает закономерный вопрос: как в этом состоянии

работают нейропроцессы в головном мозге обучающихся, какие при этом происходят трансформации?

Новое направление, которое возникло на стыке нескольких наук, на сегодняшний момент занимается разработкой нейросреды в образовательных учреждениях. А что же делать с виртуальным пространством?

Нейропедагогика базируется на классических законах педагогики, психологии, неврологии, кибернетики и отражает личностно-ориентированный подход в образовании [Ермолаева 2022].

Цифровая нейропедагогика – это формирующееся направление нейропедагогика, рассматривающее, как адаптируется, развивается и действует мозг в цифровом потоке.

Цифровая среда – совокупность программных и технических средств, образовательного контента, необходимых для реализации образовательных программ, в том числе с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, обеспечивающих доступ к образовательным услугам и сервисам в электронном виде [Вербицкая 2019].

Где накапливаются знания у современных обучающихся?

Наши дети с рождения живут в смешанной реальности (табл.1)

«Живое обучение»	В цифровой среде
<p>В «живом» обучении понятие обрastaет связями закономерностями, явлениями, образами, чувствами, имеющими биологическую сенсорную основу и мыслительную опору.</p> <p>Понятие в логике – это логическая мыслительная операция, отражение предмета в его одном или нескольких существенных признаках.</p> <p>Понятие – смысловая единица знания.</p>	<p>В цифровом потоке понятие привязано к месту в интернете, сайту, блогу, источнику.</p> <p>Понятие в цифровой среде – это #хэштег.</p> <p>Хэштег – метка нахождения места в потоке (облаке) информации.</p>

Табл.1. Смешанная реальность

Пользователь погружен в интернет-среду в течение 7 часов 50 минут в день. Таким образом, мы имеем дело не просто с головным мозгом человека, ребенка, подростка, а с нейросетями, погруженными в цифровую среду. Сенсорные системы и анализаторы работают по аналогии и с участием воображения. Цифровая среда AR-VR-технологий является альтернативной

средой жизнедеятельности и развития мозга. Вся жизнь в сети – социальная, учебная, игровая, коммуникация, бизнес.

Основные трудности в связи с заявленными условиями существования наших обучающихся:

- **Плоский мозг** (вертикально-горизонтальная реальность) [Регуляторные системы... 2003].
- **Клиповое (сериальное) мышление и цифровая амнезия** (снижение способностей к запоминанию).

Подцифровой амнезией подразумевают *отсутствиенеобходимости запоминать большие объёмы информации*. Однако рассматривать это понятие важно комплексно, уделяя внимание и цифровизации мышления в целом, и отдельно – клиповому и сериальному мышлению, которое присутствует сегодня у современных детей и подростков.

Подверженность цифровой амнезии прежде всего зависит от типа нервной системы.

Как известно, существует четыре основных темперамента и, соответственно, четыре основных типа нервной деятельности, у которых разная устойчивость заложена изначально. Чем менее устойчивый тип нервной деятельности у человека, тем хуже у него будет обстоять дело с цифровой амнезией.

- **Интернет-зависимость.**
- **Подверженность интернет-манипуляциям.**
- **Физиологические изменения (глаза, шея-спина, малый таз).**
- **Развитие цифрового аутизма, цифровой дислексии.**

Дети, которые ежедневно проводят время за гаджетами, демонстрируют **аутистические черты**. Они хуже говорят, отстают по общим показателям развития, часто повторяют одни и те же слова или движения, избегают смотреть людям в глаза, то есть проявляют признаки врожденного аутизма.

Главная проблема развития цифрового аутизма – это потеря уровня интеллекта: мозг как бы перестает соображать. Румынский ученый-исследователь Мариус Замфир с 2017 года активно изучает это явление [Zamfir 2018.]

Цифровая дислексия – это фиктивная дислексия, при которой нет никаких органических изменений, но присутствуют типичные ошибки дислексика.

При наборе на смартфоне или планшете не нужно уметь записывать слово целиком, достаточно знать несколько первых букв. Планшет сам предложит вариант, исправит неправильное написание.

Следствие этого: деятельность, которая выполняется в автоматизированном виде, не разворачивается в сознании ребёнка, что приводит к дефициту соответствующих функций, снижается способность к построению когнитивно сложного навыка чтения

Проявляется это в снижении способности к грамотному письму: полноценный поиск или выбор информации оказывается достаточно сложным когнитивным актом.

В чем же тогда будут реализовываться подходы цифровой нейропедагогике?

Цифровая среда нуждается в целенаправленном педагогическом проектировании.

Инструменты цифровой реальности должны служить поддержкой развития высших психических функций.

Цифровая среда обладает методической пластичностью, следовательно, возможно точно формировать и тренировать естественные нейросети.

В чем состоит задача цифровой нейропедагогике?

- - В том, чтобы привязать «цифровое место» к реальным ощущениям и мышлению, то есть создавать **нейрообразовательную среду**;
- - в переходе к нечетким алгоритмам, включающим собственное мнение как универсальный хештег;
- - в обучении технологиям формирования внутренних нейросетей собственного мозга;
- - в обучении рефлексии и самозащите в цифровом пространстве.

Современные направления, которые помогают преподавателям работать в современной цифровой среде.

1. Типирование, то есть *процесс определения типа личности в зависимости от угла зрения на него.*

Типирование дает больше знаний о себе и о своих учениках и помогает наиболее оптимально подобрать когнитивную стратегию для учеников.

Например, зная ведущую модальность у наших учеников, мы можем подобрать упражнения на создание ситуации успеха и на развитие остальных модальностей. Опираясь на типирование по типу репрезентативной системы, можно организовать комфортное обучение и в оффлайне, и в онлайн (*табл. 2*)

Аудиалы	Визуалы	Кинестетики	Дигиталы
Посадить вперед, близко к источнику информации. Отлично идут онлайн-занятия, даже если учителя не видно. Отлично будет работать с чтением, диалогами.	Посадить подальше от окна, минимум отвлекающих картинок. Работа с образами и ассоциациями.	Лучше посадить его Одного за парту или стол. Обязательно разрешить вертеть что-то в руках. Отлично работает с диктантами.	Все равно, где сидеть – его ничего не отвлекает. Предложите ему логику. Отлично работают таблицы, схемы, алгоритмы.

Табл. 2 Модальности

2. Persona-model в обучении

Персона-моделирование (персонификация) представляет собой методику подхода к определению нашего обучающегося, выстраивание определенной *личной траектории* с целью моделирования и сценирования его действий в определенных ситуациях с учетом интересов, опыта, предпочтительных способов, стилей, темпов освоения знаний.

Например, что может представлять собой **персонификация** (*табл. 3*)

3. Реализация принципа «обучаюсь через то, что делаю» (*learning by doing*)

Обучение через делание – это способность человека вступать в

Черты	Пример
Образовательная коммуникативная, продуктивный диалог	На занятии – совместное с учеником выстраивание целей обучения; включение родителей в процесс обучения.
Нелинейность	Создание для ученика специальной нейросреды в онлайн и оффлайне; социально и практико-ориентированные задания; ему предоставляется возможность учиться не только в рамках школы.
Событийность	Реализация знаний не только при выполнении тестовых экзаменационных заданий, но и в проектной деятельности, конкурсы, выставки, выступления и т. д.

Табл. 3. Персонификация

отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней [Крупник, Мацкевич 2003].

Чтобы оценить уровень функциональной грамотности своих учеников, учителю нужно дать им нетипичные задания, в которых предлагается рассмотреть некоторые проблемы из реальной жизни.

Решение этих задач, как правило, требует применения знаний в незнакомой ситуации, поиска новых решений или способов действий, то есть требует творческой активности.

Литература

1. Zamfir, Marius. The consumption of virtual environment more than 4 hours/day, in the children between 0-3 years old, can cause a syndrome similar with the autism spectrum disorder. Journal of literary studies. 13. 2018.
2. Вербицкая Н.О. Цифровая трансформация непрерывного образования: новый виток развития нейропедагогика // Вестник ЮжноУральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». 2019. Т.11. №3. – С.6-20
3. Ермолаева Ж.Е. Нейродидактика и диадное обучение детей-билингвов/ Русский язык за рубежом. 2022, №6. С.11-16.

4. Крупник С. А., Мацкевич В. В. Функциональная грамотность в системе образования Беларуси / С.А. Крупник, В.В. Мацкевич; М-во образования Респ. Беларусь, Акад. последиплом. образования. – Минск: Акад. последиплом. образования, 2003. – 125 с.
5. Регуляторные системы организма человека / А.А. Каменский, М.Р. Сапин, В.И. Сивоглазов, В.А. Дубынин. – М.: Дрофа, 2003. – 368 с.

Ermolaeva Zh.

Ph.D., Associate Professor of the Department of Linguodidactics of RFL and Bilingualism of MPSU, speech therapist teacher, Russia, Moscow_
zhannetta13@gmail.com

DIGITAL NEUROPEDAGOGY: TO THE PROBLEM STATEMENT

Abstract. The article is devoted to a new direction of neuropedagogy, describes the goals and objectives of the direction, the reasons for the need to create a controlled neural environment online.

Keywords: neuropedagogics, digital neuropedagogics, neural environment, digital amnesia, digital dyslexia, digital autism, neurotyping

А.А. Кузнецов

andrey-kuznecov-1992@mail.ru

ст. преподаватель Института международных образовательных программ
МГЛУ, Высшей школы современных социальных
наук МГУ им. М.В. Ломоносова
(Россия, Москва)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ И ОНЛАЙН-КУРСА ПО РКИ С УЧЁТОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ОБУЧАЕМЫХ

Аннотация. В данной работе сравниваются две авторские программы по русскому языку как иностранному, которые приняты в Московском политехническом университете и проводится тематический анализ программы, принятой к использованию в Высшей школе современных социальных наук МГУ им. М.В. Ломоносова. В рамках исследования выделены основные различия данных программ, а также рассмотрена возможность переноса этих программ в онлайн-формат с учётом современных требований к электронным образовательным средам. Представлены основные рекомендации по работе с цифровой образовательной средой.

Ключевые слова: РКИ, цифровые технологии, онлайн-формат, требования, рабочая программа, проектирование

Современные технологии прочно вошли в систему образования. Система высшего образования является многокомпонентным процессом. В настоящее время существует большое количество разнообразных инструкций и материалов по созданию онлайн-курсов по различным дисциплинам.

Перед каждым преподавателем (как начинающим свою педагогическую деятельность, так и проработавшим в образовании много лет) при разработке нового обучающего курса возникает вопрос: с чего начать проектирование курса? Методология создания образовательных продуктов в своих глобальных составляющих не меняется в зависимости от того, какого формата курс создается. Логика построения, начиная от задумки и заканчивая его реализацией, после шагов проектирования и анализа одинакова. Это может быть программа магистратуры, программа бакалавриата, программа переподготовки или, возможно, тренинг. Вся структура и вся методология создания образовательных продуктов одинакова, но в то же время в используемых инструментах и подходах имеются значительные различия [Рогожина 2021].

Проектирование онлайн-курса на основе рабочей программы состоит из нескольких этапов. На первом этапе необходимо организовать дополнительное общение преподавателя со своей аудиторией в интернет-пространстве, обеспечив тем самым продолжение образовательного диалога вне стен учебного заведения. Это также позволит упростить общение между преподавателем и обучающимся, переведя его в неформальную среду и сняв какие-либо пространственные и временные ограничения. Начать этот этап можно с организации личных кабинетов-приемных преподавателей на сайтах учебных заведений, зайдя на которые обучающиеся получают возможность проконсультироваться по интересующим их вопросам. Преподаватель же, в свою очередь, сможет предметно прорабатывать свой материал, опираясь на опыт такого онлайн-общения со своими слушателями. Таким образом, создается обратная связь, которой очень часто не хватает преподавателям в современных условиях организации образовательного процесса. Положительным моментом этого этапа является то, что для осуществления такой онлайн-коммуникации не требуется наличие особых знаний и навыков. Все, что для этого потребуется, – первоначальная настройка функционала личных кабинетов-приемных и их последующие сопровождение (это работа специалистов, обслуживающих сайты образовательных организаций). Преподаватель же будет осуществлять коммуникацию, похожую на использование почтовых программ или общение в социальных сетях и на форумах.

В дальнейшем использование информационных ресурсов интернета станет более существенным, повысится роль преподавателя в образовательном процессе и количество элементов образовательного процесса в электронной среде. На этом этапе преподаватель начинает выполнять не только роль консультанта, но становится уже инструктором, который с помощью электронных ресурсов начинает давать обучающимся групповые и индивидуальные задания, контролировать процесс их выполнения, а также проводить прием и проверку выполненных заданий. При этом происходит дистанцирование образовательного процесса, поскольку в этих условиях и преподаватель, и обучающиеся становятся все меньше привязанными к конкретному месту и времени обучения. Определенная степень свободы,

которая появляется у обучающихся в условиях такого образовательного процесса, уменьшает апатию и повышает заинтересованность студентов в самостоятельной работе.

На следующем этапе необходим дальнейший перевод образовательного процесса в онлайн-среду, что предполагает размещение на доступных слушателям электронных ресурсах всех учебных (лекции, практические и лабораторные работы), методических (указания и рекомендации по выполнению всех видов работ) и дополнительных материалов. Образовательные материалы должны размещаться во всех возможных вариантах: традиционные текстовые документы с теоретическим и практическим материалом, видео- и аудио лекции, презентации, приложения для выполнения отдельных заданий. Все это позволит обучающимся осваивать дисциплину или курс в наиболее подходящем для них виде.

На этом этапе также должно активно использоваться электронное общение преподавателя с обучающимися в онлайн-режиме. Для этого потребуются создание электронной площадки для проведения онлайн-мероприятий – интернет-лекций, онлайн-конференций и круглых столов. На этом этапе для реализации всех перечисленных мероприятий будет недостаточно одного преподавателя и администратора сайта, поэтому в организацию такого онлайн-образования должны дополнительно вовлекаться дизайнеры, программисты, редакторы и т. п. [Бунчук 2019]. По мнению многих исследователей, необходимо изначально разработать печатный вариант рабочей программы в очном формате. На наш взгляд, рабочую программу очной дисциплины легче свернуть в онлайн-формат, а не наоборот.

Рассмотрим структуру рабочих программ по русскому языку как иностранному для очной формы обучения на примере трех рабочих программ: «Практический курс русского языка для иностранных учащихся (уровни А0-А2)» (144 ак. ч.) и «Профессиональная коммуникация (русский язык)» (144 ак. ч.), которые реализуются в рамках дипломной программы подготовки магистров из числа иностранных граждан в Высшей школе современных социальных наук Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова (далее – ВШССН МГУ) и дополнительная программа

«Русский как иностранный» (144 ак. ч.) Московского политехнического университета для иностранных учащихся технического вуза. Программы ориентированы на обучение иностранных учащихся, которые только прибыли в российские вузы и ранее не изучали русский язык. Они обладают важными различиями: первая программа рассчитана на проведение занятий в очном формате два раза в неделю (одно занятие – одна пара) и 48 часов самостоятельной работы в течение учебного года. Вторая программа рассчитана на проведение занятий раз в неделю (2 ак. ч.) и на 72 часа самостоятельной работы в течение учебного года.

Начнем с подробного обзора рабочей программы по РКИ для ВШССН МГУ «Практический курс русского языка для иностранных учащихся (уровни А0-А2)» (144 ак. ч.). Она ориентирована на обучение иностранных граждан, не владеющих русским языком. Как правило, группы формируются на основе национальных языков обучающихся. В данном случае программа используется для обучения граждан Китая по следующим направлениям:

- менеджмент;
- управление персоналом.

Эта программа состоит из 24-х тем начального этапа обучения, она помогает студентам воспринимать лекции на русском языке и включает в себя 96 часов аудиторной и 48 часов самостоятельной работы студентов по таким темам: «Знакомство», «Рассказ о себе», «Моя семья», «Мой родной город», «Городской транспорт», «Жизнь в мегаполисе», «Отдых», «Внешность», «Черты характера», «Достопримечательности», «Университетская жизнь», «Спорт в моей жизни», «Спортивные мероприятия», «Досуг в университете», «Мои университетские друзья», «Книги», «Путешествие», «Экскурсии», «Музеи и театры», «Наука», «Научные исследования», «Введение в специальность», «Основы конспектирования лекций», «Лекционный этикет». Каждая из тем сопровождается текстами, грамматическими упражнениями в интерактивном формате, аудиозаписями и видеоматериалами, обладающими лингвострановедческой ценностью. В результате студент должен:

ЗНАТЬ:

З1 – фонетические, лексические и грамматические особенности языка на уровне А2;

З2 – основные особенности социально-культурного развития страны изучаемого языка; особенности основных правил речевого этикета в иностранном языке;

З3 – требования к речевому и языковому оформлению устных и письменных контекстов и текстов с учетом стилистической специфики родной и иноязычной культуры.

УМЕТЬ:

У1 – воспринимать и порождать иноязычную речь в соответствии с условиями речевой коммуникации на уровне А2;

У2 – осуществлять речевое поведение с опорой на лингвострановедческие знания;

У3 – переводить тексты общего содержания, передавать содержание текста, извлекать требуемую для аргументации информацию из неадаптированных художественных, публицистических и научно-популярных текстов на иностранном языке.

ВЛАДЕТЬ:

В1 – навыками устной и письменной речи разной формы на иностранном языке в рамках лексико-грамматической тематики УМК на коммуникативном уровне А2;

В2 – стратегиями проведения сопоставительного анализа факторов культуры стран изучаемого языка и родной страны;

В3 – приемами самостоятельной работы с языковым материалом (лексикой, грамматикой, фонетикой), используя справочную и учебную литературу [Рабочая прогр. 2022].

Вторая указанная нами выше программа отличается своей профессиональной направленностью на изучение языка и тем специальности. Общий объем программы также состоит из 96 часов аудиторной работы и 48 часов самостоятельной работы студентов в рамках курса. Еще одним важным отличием является модульность. Программа разделена на четыре

модуля по 24 аудиторных часа и 12 часов самостоятельной работы. Особое внимание в рамках программы уделено подготовке к защите выпускной квалификационной работы на русском языке, а также публичным выступлениям.

Освоение каждой из этих программ завершается для учащихся прохождением письменного лексико-грамматического теста и устных ответов на 1-2 вопроса из списка (как в очном, так и в онлайн-формате). Любая рабочая программа дисциплины обязательно состоит из таких разделов: форма обучения; продолжительность программы, описание дисциплины, планируемый результат освоения программы, учебный план дисциплины, основные разделы учебной дисциплины, учебно-тематический план дисциплины, список вопросов для итоговой аттестации, материально-техническое обеспечение и условия реализации программы, рекомендованная литература, перечень ресурсов сети интернет; требования к результатам обучения. Помимо бумажной версии рабочей программы сейчас обычно требуется ее цифровой двойник для развертывания онлайн-курса. При проектировании современной рабочей программы дисциплины в условиях цифровой реальности важно учитывать стратегию развития и трансформации дисциплины с течением времени. Стратегия опирается на понимание текущей ситуации и на прогнозирование будущего. Она позволяет выбрать цели и направление движения, продумать маршруты, выявить ресурсы, предусмотреть запасные варианты. Востребованы грамотные и реализуемые стратегии цифровой трансформации, необходимы новые методики их разработки на основе архитектурного, технологического, ценностного, экосистемного, методического подходов [Потапова, Потеева, Шклярчук 2021].

Как правило, форма обучения в рамках дисциплины бывает нескольких типов: очная, очная с применением дистанционных образовательных технологий, дистанционная и смешанная. Освоение программ в заочной форме в настоящее время заменено на изучение дисциплин в рамках системы управления образованием вуза (Moodle, Mirapolis, Ispring Suite, Eclass Elearn и др.). Каждый вуз в индивидуальном порядке решает вопрос о том, на какой именно платформе реализуется дистанционное образование.

Продолжительность любой программы – от 72 до 144 академ. часов в год. Учебный план дисциплины, основные разделы учебной дисциплины, учебно-тематический план дисциплины, а также список вопросов для итоговой аттестации являются основными элементами рабочей программы, на которые необходимо ориентироваться при проектировании онлайн-курса в системе управления обучением. При переводе любой дисциплины в смешанный или дистанционный формат необходимо учитывать следующие параметры рабочей программы:

- цель и задачи реализации программы;
- целевая аудитория;
- теоретическая и практическая наполненность программы;
- количество тем;
- наличие подразделов;
- форма организации самостоятельной работы студента (далее – СРС);
- формат контрольных мероприятий (промежуточный и итоговый контроль);
- типы используемого учебного материала;
- предполагаемые форматы ответов студентов;
- система оценивания.

С помощью этих параметров можно попробовать перевести небольшое математическое вычисление для определения количества модулей, подразделов онлайн-курса, заданий и учебных материалов. Эти результаты помогут при первичном планировании онлайн-курса по любой дисциплине.

Второй блок задач проектирования онлайн-курса на основе рабочей программы дисциплины очной формы заключается в его наполнении содержанием, а также в том, на какой платформе будет создан курс. Все современные системы управления обучением представляют собой многофункциональные цифровые платформы. Что это такое?

Цифровая платформа – это система алгоритмизированных взаимовыгодных взаимоотношений значимого количества независимых

участников отрасли экономики (или сферы деятельности), осуществляемых в единой информационной среде, приводящая к снижению транзакционных издержек за счет применения пакета цифровых технологий работы с данными и изменения системы разделения труда. В настоящее время отечественными исследователями выделяется несколько типов цифровых платформ: *инструментальная, инфраструктурная и прикладная.*

Любой онлайн-курс состоит из множества различных элементов, начиная от систем оценивания заданий до организации коммуникации во время учебной и внеучебной деятельности. Все эти элементы очень важны для будущей полноценной работы любого онлайн-курса. На чём же можно спроектировать такой курс?

Основными компонентами онлайн-курса являются: *теоретический модуль, практикум, вебинарная комната, форум, чат, оценки, личные кабинеты участников, интерактивные элементы, глоссарий, коллекция ссылок на сторонние ресурсы, материалы для контрольных мероприятий, форматы промежуточного и финального контроля* (в зависимости от направленности курса). Каждый из этих компонентов требует подробного анализа для оценки их важности в контексте настоящего исследования.

Основой любого онлайн-курса является *теоретический модуль*. Почему именно модуль является главной единицей онлайн-курса? Сущность модульного обучения заключается в последовательном усвоении студентами модулей – законченных блоков информации. В процессе внедрения данной технологии в учебный процесс преподаватель, как правило, сохраняет такие признаки сущности модуля, как единство, целостность и самостоятельность. Технология предполагает постепенный и смыслообразующий переход от одного вида деятельности (получения теоретических знаний) к другой (получение профессиональных навыков и умений). Средствами реализации такого перехода служат активные методы обучения (проблемные лекции, деловые и ролевые игры, ситуационные задачи, лекции-дискуссии, разработка паспорта рабочего места и т. д.) [Соловьева, Петрова 2018].

Следующий обязательный элемент онлайн-курса – это **практикум**. Он представляет собой задания, которые направлены на отработку полученных знаний и материалов в рамках теоретического модуля. В современных электронных образовательных средах также есть встроенные **вебинарные комнаты** для проведения онлайн-занятий. **Форумы, чаты** и формы обратной связи также являются обязательными при организации онлайн-курса. **Интерактивные элементы** обладают огромным дидактическим потенциалом. **Глоссарии, ссылки** на сторонние материалы, а также работы промежуточного и итогового **контроля** необходимы для реализации полноценного дидактического потенциала онлайн-курса.

Также были проанализированы структуры онлайн-курсов и опыт их организации в Германии, Великобритании, США и Российской Федерации. В 2009 году в университете Магдебурга (Германия) была защищена докторская диссертация доктора Михаила Пиотровски. В рамках своего исследования автор провел компонентный анализ всемирно популярной системы управления обучением Moodle и придерживается следующего определения: **электронное обучение** – это обобщающий термин, описывающий любой тип обучения, который зависит от электронного общения онлайн с использованием новейших информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) или усиливается им [Attila... 2004]. Также автор выделяет шесть типов электронных образовательных сред:

- learning management system (LMS);
- learning content management system (LCMS);
- course management system (CMS);
- virtual learning environment (VLE);
- managed learning environment (MLE);
- learning support system (LSS) [Document-Oriented... 2009].

Рассмотрим различия между предложенными формами образовательных платформ.

Система управления обучением типа “LMS” интегрирует интерактивные среды обучения и администрирования, а также предоставляет

настраиваемые онлайн-учебные материалы. LMS – это веб-приложение, использующее базу данных, в которой хранятся различные типы информации. Комплексные инструменты перетаскивания позволяют инструкторам легко создавать свои индивидуальные онлайн-курсы. Администрирование преподавателей, пользователей, курсов и контента централизовано и автоматизировано в LMS. В настоящее время доступно более 200 различных коммерческих и открытых продуктов LMS.

Система управления обучением типа “Learning content management system (LCMS)”. Основными компонентами LCMS являются: 1) инструмент разработки, подходящий для непрограммистов; 2) динамический интерфейс доставки, который доставляет контент; 3) административный компонент, который управляет записями учащихся, запускает курсы и отслеживает прогресс; 4) репозиторий учебных объектов, представляющий собой центральную базу данных, в которой размещается и управляется контент.

Система управления курсами (Course management system (CMS)) – представляет собой набор программных инструментов, обеспечивающих онлайн-среду для взаимодействия с курсами. CMS обычно включает в себя множество онлайн-инструментов и сред, таких как: 1) область для размещения преподавателями учебных материалов, таких как программа курса и раздаточные материалы; 2) место для размещения студентами работ и других заданий; 3) журнал успеваемости, в котором преподаватели могут записывать оценки, а каждый учащийся может просматривать свои оценки; 4) интегрированный инструмент электронной почты, позволяющий участникам отправлять объявления по электронной почте всему классу или части класса; 5) чат, позволяющий синхронно общаться между участниками класса; 6) дискуссионная доска с нитями, позволяющая асинхронно общаться между участниками.

Виртуальная образовательная среда (Virtual learning environment (VLE)) – система обучения и преподавания с использованием интернета и специального программного обеспечения. В качестве примера успешного применения виртуальной образовательной среды за рубежом можно привести

опыт Манчестерского университета в Великобритании, где виртуальная учебная среда (VLE) на базе интернета поддерживает преподавание и обучение в университете. VLE предоставляет студентам доступ к учебным ресурсам для модулей и программ, а также доступ к другим соответствующим учебным материалам. Blackboard Learn является основной системой, используемой для предоставления этой услуги, однако в университете также используются другие системы VLE.

Функции

- Предоставляет платформу для размещения учебных материалов и инструментов, которые можно использовать при формативном и суммативном оценивании.
- Защита от плагиата и отправка заданий для студентов при содействии Turnitin.
- Мобильный опыт обучения.
- Взаимодействие с дискуссионными досками.
- Доступно дистанционное обучение с дистанционным преподаванием курсов.
- Списки чтения.
- Продвинутое манипуляции с компьютерной алгеброй.

Примером еще одного успешного применения виртуальной реальности в образовании является российский проект «*VAcademia*». Это виртуальная образовательная среда. Она хороша тем, что здесь можно не только учиться, но и самому организовать занятия. В данном проекте создан целый виртуальный трехмерный образовательный городок, где есть все необходимое для проведения эффективных учебных занятий: аудитории, интерактивные доски с набором презентационных инструментов, текстовые и звуковые коммуникации, поддержка веб-камер. В виртуальной академии есть все привычные формы обучения: лекции, семинары. Можно организовать обсуждение, делать презентации. Учитель может открыть свой класс, организовать занятие в привычной для ученика среде.

Инструментами для обучения являются:

- Интерактивные доски
- Указки
- Инструменты для рисования
- Презентации PowerPoint
- Удаленный рабочий стол
- Удаленное управление приложениями
- Система голосования и др.

Ученики получают возможность общаться между собой через голосовые и текстовые коммуникации. Главной особенностью виртуальной Академии является возможность делать 3D-записи занятий (вирткасты). Для участия в работе виртуальной Академии необходимо зарегистрироваться, скачать программу.

Следующий тип электронной образовательной среды, который следует рассмотреть это **Managed learning environment (MLE)**. Управляемая среда обучения (MLE) включает в себя весь спектр информационных систем и процессов [образовательного учреждения] (включая его VLE, если оно есть), которые прямо или косвенно способствуют обучению и управлению обучением. Этот тип тоже достаточно часто можно увидеть в западных университетах, но в России наиболее распространён тип Learning Management System (система управления обучением). Наиболее известными в России системами являются: *Moodle, Canvas и Mirapolis*. Обратимся к последнему типу образовательной среды, предложенному в докторском исследовании Майклом Пиотровски.

Система поддержки обучающихся (Learning support system или Learning support services) – индивидуальная служба поддержки; помогает учащимся справляться с личными или учебными трудностями во время учебы для успешного завершения обучения и перехода к устойчивой занятости. Для учащихся со сложными личными потребностями и потребностями в учебной поддержке, которые поставщик услуг обучения не может обеспечить самостоятельно, он может направить студентов (в том числе учеников и стажеров) к поставщику услуг LSS.

Согласно аналитическому отчёту Центра стратегических разработок, при реализации *проекта «Цифровая экономика»* есть необходимость изменить карту компетенций будущих специалистов и дополнить её следующими умениями при работе с цифровой средой:

- - умение формулировать свои информационные потребности, находить и извлекать цифровые данные, информацию и контент;
- - оценивать актуальность и применимость источника информации и его контента;
- - хранить, организовывать и управлять цифровыми данными, информацией и контентом;
- - взаимодействовать, общаться и сотрудничать посредством цифровых технологий с учетом культурных и возрастных различий;
- - создавать и редактировать цифровой контент – улучшать и интегрировать информацию и контент в уже существующие комплексы знаний при понимании того, каким образом действуют и применяются лицензии и защита авторского права;
- - защищать устройства, контент, персональные данные и приватность;
- - определять потребности и проблемы и разрешать концептуальные проблемы и проблемные ситуации; использовать цифровые средства для инновационных процессов и продуктов;
- - принимать решения на основании анализа больших данных, взаимодействовать со специалистами в области обработки и анализа больших данных;
- - создавать деловые сети и управлять ими; умение экспериментировать с конкуренцией, краудсорсингом и нанимать команды работников для реализации краткосрочных проектов;
- - работать с командой специалистов, привлеченных посредством онлайн-рынка специалистов или краудсорсинга в виртуальном пространстве [Щепелева 2019].

Все указанные умения являются основополагающими для тех, кто занимается цифровыми решениями и проектирует электронные образовательные среды на любых платформах. Любая образовательная

платформа основана на обмене информацией, коммуникации и принятии решений по выбору цифровых ресурсов и платформ.

Литература

1. Attila Nagy. e-Learning. E-Content Report 6, ACTeN, 2004. URL <http://www.acten.net/uploads/images/423/e-learning.pdf> (accessed 2008-10-17)
2. Cambridge Dictionary // Электронный ресурс: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/virtual-learning-environment>
3. Course Management Systems // Vanderbilt University Электронный ресурс: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/course-management-systems/>
4. Document-Oriented E-Learning Components Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktoringenieur (Dr.-Ing.) angenommen durch die Fakultät für Informatik der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg von Michael Piotrowski, M.A. geb. am 5. Juli 1972 in Aachen Gutachter: Promotionskolloquium: Magdeburg, den 17. April 2009 Электронный ресурс: <https://d-nb.info/996257799/34>
5. Donello J. (2002). Theory & practice: Learning content management systems. Retrieved February 25, 2004, from <http://www.elearningmag.com>
6. Government of South Australia Resources // Электронный ресурс: <https://providers.skills.sa.gov.au/Deliver/Learner-support-services>
7. Ifenthaler, D. (2012). Learning Management System. In: Seel, N.M. (eds) Encyclopedia of the Sciences of Learning. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_187
8. Joint Information Systems Committee (2000). Managed Learning Environments (MLEs) in Further Education: progress report. JISC Circular 7/00. [Online]. Available: http://www.jisc.ac.uk/pub00/c07_00.html [29th July 2002].
9. Virtual Learning Environment, University of Manchester // Электронный ресурс: <https://www.itservices.manchester.ac.uk/ourservices/catalogue/teaching-students/teaching-students-courses-virtual-learning/>
10. Бунчук Н.А. Онлайн-курс как часть образовательной среды // Опыт и перспективы онлайн-обучения в России: сборник статей Всероссийской научной конференции с международным участием «Опыт и перспективы онлайн-обучения в России», г. Севастополь, 15-16 ноября 2018 г.: / отв. ред. И. С. Кусов. Севастополь: Филиал МГУ в г. Севастополе, 2019. 89 с.
11. Вопросы регулирования цифровой экономики. Аналитический отчет / О.С. Шепелева [и др.]. – Москва: Центр стратегических разработок, 2019. – 491 с.
12. Материал официального ресурса ВШССН МГУ им. М.В. Ломоносова // Электронный ресурс: <https://vshssn.msu.ru/postuplenie>
13. Подходы к определению и типизации цифровых платформ. Проект документа АНО «Цифровая экономика» // АНО «Цифровая экономика»

[Электронный ресурс]

14. Рабочая программа «Практический курс русского языка для иностранных учащихся (уровни А0-А2)» // ВШССН МГУ им. М.В. Ломоносова, год реализации: 2022 г.
15. Рогожина Т.С. Методология создания образовательного онлайн-курса: От идеи до воплощения // МНКО. 2021. №2 (87). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-sozdaniya-obrazovatel'nogo-onlayn-kursa-ot-idei-do-voploscheniya>
16. Соловьева Н.Н., Петрова К.В. Сущность модульного подхода // Эпоха науки. 2018. №16. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-modul'nogo-podhoda>
17. Стратегия цифровой трансформации: написать, чтобы выполнить /под ред. Е.Г. Потаповой, П.М. Потеева, М.С. Шклярук. – Москва: РАНХиГС, 2021. – 184 с.

A.A. Kuznetsov

*Institute of International Educational Programs of MSLU
Higher School of Modern Social Sciences of Lomonosov
Moscow State University
e-mail: andrey-kuznecov-1992@mail.ru*

DESIGNING A WORK PROGRAM AND AN ONLINE COURSE ON RCT TAKING INTO ACCOUNT THE PROFESSIONAL NEEDS OF TRAINEES

Abstract: This paper compares two author's programs on Russian as a foreign language, which are accepted at the Moscow Polytechnic University, and a thematic analysis of the program adopted for use at the Higher School of Modern Social Sciences of the Lomonosov Moscow State University is carried out. The study highlights the main differences between these programs, and considers the possibility of transferring these programs to an online format, taking into account modern requirements for electronic educational environments. The main recommendations for working with the digital educational environment are presented.

Keywords: RFL, digital technologies, online format, requirements, work program, design

Е.В. Макеева

ev.makeeva@mpgu.su

кандидат филол. наук, доцент кафедры РКИ в
профессиональном обучении МПГУ
(Москва, Россия)

РОЛЬ ЛИНГВОЦИФРОВОЙ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье обозначены проблемы обучения иностранных студентов использованию цифровых лексикографических ресурсов; предлагается определение понятия «лингвоцифровая лексикографическая компетенция» и обосновывается важность ее развития в обучении русскому языку как иностранному в современных условиях цифровизации общества.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, цифровизация, лексикология, лингвоцифровая лексикографическая компетенция, китайские студенты

Стремительная цифровизация общества неизбежно ставит проблему развития навыков использования электронных словарей и других лексикографических интернет-ресурсов. В процессе изучения русского языка иностранные студенты в этом отношении оказываются в зоне особого риска. Это объясняется не только недостаточным уровнем владения языком, что, безусловно, важно, но и неумением ориентироваться в русскоязычных и дву-/многоязычных переводных лексикографических источниках, бытующих в Рунете, недопониманием технического потенциала электронных словарей, неумением извлекать информацию из словарей разного типа, созданных в традициях российской лексикографии.

Очевидно, что наиболее востребованными такие навыки оказываются для будущих филологов, однако и студенты нефилологических специальностей имеют потребность быстро находить нужную, а главное,

не содержащую ошибок информацию лексикографического характера. При этом в поле зрения студентов попадают не только словари как главный источник лексикографической информации, но и ряд других цифровых лексикографических «продуктов», которые, выполняя основную функцию – информирование о слове, могут иметь и иные возможности.

Следует отметить, что современный этап развития лексикографии характеризуется ориентацией на потребности пользователей, на «текстовую коммуникацию с потенциальным пользователем словаря» [Черняк 2021, с. 12]. То есть направленностью, с одной стороны, на комплексное представление слова, а с другой стороны, напротив, на решение каких-либо частных лексикографических задач и, как следствие, появлением различных инновационных словарных проектов, в том числе созданных на базе цифровых технологий. Однако для того чтобы иностранный студент смог полноценно пользоваться ими, требуется целенаправленная работа преподавателя.

По данным анкетирования, проведенного Э.Г. Азимовым и Ян Цзин, для китайских студентов абсолютно очевидно удобство электронных словарей, а потому они предпочтительнее бумажных (быстро, наглядно, с мультимедийной поддержкой, с оперативным обновлением лексической базы и т. д.), хотя и обладают целым рядом недостатков, связанных: 1) с проблемой обеспеченности интернет-связью; 2) с физиологическими последствиями долгой работы за компьютером / другим устройством и проч. [Азимов, Ян 2023]. Согласно результатам анкетирования, приведенным авторами, с точки зрения обучения иностранным языкам и РКИ, существенным недостатком использования электронных словарей является отсутствие у студентов необходимости запоминать слова, хотя функционал таких словарей позволяет составлять собственные словарики, внося в них единицы, которые нужно выучить / отработать и т. д.

Исследование, проводившееся нами на протяжении трех последних лет преимущественно среди китайских студентов-филологов, позволяет назвать еще несколько любопытных фактов относительно использования

ими словарей в цифровом формате. Студенты отмечают, что:

1) возврат к бумажным словарям после длительного использования цифровых лексикографических ресурсов затруднен вследствие того, что забывается алфавит (78% респондентов);

2) при работе в цифровом пространстве гораздо удобнее и быстрее находить подходящее значение полисеманта, поскольку «под рукой» много возможностей проверить правильность выбора (69% респондентов);

3) до работы со словарями, представленными в цифровом формате, даже если это лишь оцифрованный ресурс, они не представляли многообразия существующих словарей (89% респондентов);

4) не хватает умений извлекать информацию из словарей разного типа (61% респондентов), при этом проблема преимущественно вызвана несформированностью навыков работы с метаязыком конкретных лексикографических источников.

Очевидно, что все перечисленное следует отнести к общим проблемам развития лексикографической компетенции у современных школьников и студентов независимо от того, родной язык они изучают или иностранный. Однако в отношении китайских студентов, изучающих русский язык, ситуация осложняется в силу того, что возникает необходимость работать в иноязычном цифровом пространстве, в котором они пока не освоились. Показательным в этом отношении является тот факт, что, по нашим наблюдениям, более половины китайских студентов не прибегают даже к очень известному Большому китайско-русскому словарю (БКРС), в настоящее время объединяющему по сути функции толкового словаря и форума о языке, культуре, бизнесе и проч. Следовательно, перед преподавателем встает и более общая задача: научить студента ориентироваться на просторах Рунета.

В исследованиях, посвященных лексикографическим ресурсам сети Интернет, представлены классификации, в определенной степени отражающие возможные проблемы их использования. Так, Д.Н. Чердаков, давая краткий анализ некоторых словарей – «авторитетных» (профессионально подготовленных) и «неавторитетных» (как правило,

анонимных и / или словарей-агрегаторов), наиболее востребованных у пользователей, подчеркивает, что вторая группа лексикографических ресурсов могла бы использоваться для «выработки у учащихся навыка критического отношения к источнику информации» [Чердаков 2020, с. 196]. Однако не только иностранные студенты, но и носители языка (в том числе специалисты, что наглядно показывает автор) не готовы в должной мере дифференцировать имеющиеся ресурсы по степени их научной состоятельности и надежности предъявляемого материала. Между тем запретить иностранным студентам пользоваться словарями, размещенными в интернете, невозможно.

Высказанные Д.Н. Чердаковым справедливые замечания о «неспособности профессионально подготовленных словарных интернет-ресурсов конкурировать с анонимными словарными агрегаторами» [Чердаков 2020, с. 203] на данном этапе развития цифровой лексикографии, в методическом плане делают еще более востребованными поиски путей формирования у иностранных студентов (и не только у иностранных) навыков, которые могли бы составить лингвоцифровую лексикографическую компетенцию.

Если объем и наполнение понятия «лексикографическая компетенция» в методике преподавания как родного, так и неродного языка уже вполне определены, а важнейшим ее компонентом «является сама потребность обращения к словарям» [Черняк 2020, с. 1], то понятие «лингвоцифровая компетенция» появилось в арсенале методических терминов не так давно и трактуется весьма широко.

В частности, в одном из вариантов определение содержания данного понятия сближается с содержанием «межкультурной компетенции», что проявляется прежде всего в направленности конечного результата: «готовность и способность мультилингвальной, поликультурной личности к эффективной разносторонней межкультурной коммуникации в иноязычной цифровой среде» [Безукладников 2022, с. 114]. При этом структурным компонентом данной компетенции оказываются умения отбирать и использовать лингвоцифровые средства на иностранном языке [там же, с. 115].

Исходя из этого, *лингвоцифровая лексикографическая*

компетенция, на наш взгляд, может быть определена как составляющая более общей лингвоцифровой компетенции. С одной стороны, она отвечает за формирование общей культуры пользования цифровыми лексикографическими ресурсами, за навыки их отбора в соответствии с целями, на основе понимания степени достоверности представленной информации, а с другой стороны, способствует развитию бикультурной (поликультурной) и билингвальной (полилингвальной) личности, обогащаясь посредством обращения к названным ресурсам, разным по типу и наполнению.

Еще одной важной составляющей лингвоцифровой лексикографической компетенции должно быть названо сформированное умение при обращении к цифровым лексикографическим ресурсам систематизировать полученную информацию, применяя наиболее удобные приемы ее запоминания и структурирования. Развитию данного умения могут способствовать учебные словари, которые служат «своего рода базой для перехода к следующей ступени овладения языком, на которой появится возможность пользоваться словарями для носителей языка» [Иванова 1977, с. 82].

Невозможно не признать важность учебных словарей в процессе формирования лексикографической компетенции у иностранных студентов. Учебная лексикография накопила огромный опыт и в настоящее время весьма широко представлена как самостоятельное направление, которое также затронули процессы цифровизации. О.В. Загорская пишет: «Оптимальной формой существования современного учебного словаря для изучающих русский язык как неродной является компьютерная, позволяющая сочетать большой объем представленной в данном словаре информации (которая может пополняться и корректироваться) с удобством ее использования обучающимися (по запросу в соответствии с требованиями)» [Загорская 2015, с. 123].

Со времени, прошедшего с момента публикации цитируемой статьи, постоянно появляются новые исследования, демонстрирующие широкие возможности цифровизации в лексикографии и представляющие концепции создания учебных словарей в цифровом формате или особенности их использования [Елина 2018; Иреева 2021; Яцевич 2018]. Иными словами,

можно говорить о начале большого пути учебной цифровой лексикографии.

Появились методические работы и в области обучения иностранных студентов использованию цифровых лексикографических ресурсов. Прежде всего они касаются Национального корпуса русского языка (НКРЯ). Следует подчеркнуть значительный интерес к НКРЯ китайских магистрантов и аспирантов-филологов, а также многочисленные запросы от китайских стажеров и коллег – преподавателей китайских вузов, на консультации, помогающие научиться пользоваться этой уникальной системой.

Исследование, проведенное Сунь Миньцин, показало, что более половины респондентов – китайских пользователей НКРЯ – узнали о ресурсе от китайских же коллег; при этом наиболее востребованной информацией, которую хотели получить опрошенные, была связана с сочетаемостью слов [Сунь 2021]. НКРЯ действительно позволяет иностранным студентам и коллегам решить трудные вопросы сочетаемости, обратившись к актуальным контекстам, однако без специального обучения не всегда получается грамотно сформулировать поисковый запрос, отсюда вытекает необходимость преподавателю РКИ продумать систему заданий, направленных на развитие навыков работы с корпусом: «Четко организовать работу, научить учащихся формировать поисковые запросы к корпусу, дать исчерпывающие инструкции и поддерживать учащихся в их исследовании» [Лебедева 2020, с. 6]. Подчеркнем важность обозначенного исследовательского компонента, помогающего усваивать язык на когнитивном уровне.

Таким образом, разнообразие цифровых лексикографических средств, доступных как преподавателям, так и обучающимся, определяет важность развития у студентов таких навыков, которые позволяли бы самостоятельно отбирать подобные ресурсы, оценивать их потенциал, уметь использовать их для собственного личностного и профессионального развития. Представляется, что необходимые навыки могли бы в комплексе определить состав лингвоцифровой лексикографической компетенции, которая, с одной стороны, соотносилась бы с лексикографической в общепринятом смысле, с другой – с лингвоцифровой, не так давно выделенной в ответ на вызовы современности.

Литература

1. Азимов Э.Г., Ян Цзин Особенности использования китайскими студентами бумажных и электронных словарей при обучении РКИ // Русский язык за рубежом. 2023. № 1. С. 31-37.
2. Безукладников, К.Э. Исследование лингвоцифровой компетенции в контексте общей функциональной грамотности / К.Э. Безукладников, В.К. Безукладников, А.А. Прохорова // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2022. № 2. С. 105-121.
3. Елина Е.Н., Кузнецова Л.И. Учебный фреймовый словарь как инновационное е-лингводидактическое средство обучения // Международная научно-практическая конференция «Открытая образовательная среда для изучающих русский язык в странах Европы: лучшие практики и перспективы развития» (Братислава – Москва, 10 декабря 2018 г.): Сборник материалов / Под общ. ред. Н.В. Кулибиной. М., 2019. [Электронное издание]. С. 179-186.
4. Загоровская О.В. Возможности семантизации русского слова в современном многоаспектном учебном словаре для изучающих русский язык как неродной // Известия ВГПУ. Гуманитарные науки. 2015. № 4 (269). С. 121-124.
5. Иванова Т.Ф. Частичное гнездование» слов в учебном толковом словаре для иностранцев / в кн. Морковкин В.В. Проблемы учебной лексикографии. М., Изд-во Моск. ун-та, 1977. С. 72-83.
6. Ирсева И.Ю., Макеева Е.В. Системность навигации как организационный принцип построения электронного учебного терминологического словаря по литературоведению для иностранных студентов продвинутого этапа обучения // Обучение русскому языку как иностранному в современном образовательном пространстве: сборник материалов Международной научно-практической конференции (Россия, г. Ульяновск, 9–10 июня, 2020 г.) / под общ. ред. Е. В. Корочкиной. – Ульяновск : УлГТУ, 2021. С. 48-52.
7. Лебедева М.Ю. Дано мне тело – что мне делать с ним? Применение корпусных технологий в лингводидактике РКИ // Русский язык за рубежом. 2020. № 6. С. 4-13.
8. Сунь Миньцин. Национальный корпус русского языка за рубежом: использование НКРЯ в вузах Китая и оценка его роли // Русский язык за рубежом. 2021. № 1. С. 88-99.
9. Чердаков Д.Н. Словари русского языка в интернете // Journal of Applied

Linguistics and Lexicography, 2020, vol. 2, no. 2. С. 193-209.

10. Черняк В.Д. Формирование лексикографической компетенции студента-филолога в контексте новейших направлений современной лексикографии // Ученые записки Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. 2020. № 1 (26). С. 1-4.
11. Черняк В.Д., Козырев В.А. Словари XXI века: общие очертания лексикографического пространства // Лексикография цифровой эпохи: сборник материалов Международного симпозиума (24–25 сентября 2021 г.) / отв. ред. Е.А. Юрина, С.С. Земичева. – Томск: Издательство Томского государственного университета, 2021. С. 11-13.
12. Яцевич Е.А. Разработка онлайн-версии ресурса «Тезаурус по экономике для изучающих русский язык» // Международная научно-практическая конференция «Открытая образовательная среда для изучающих русский язык в странах Европы: лучшие практики и перспективы развития» (Братислава – Москва, 10 декабря 2018 г.): Сборник материалов / Под общ. ред. Н.В. Кулибиной. М., 2019. [Электронное издание]. С. 97-102.

E.V. Makeeva

PhD in Philology, Associate professor at Department of Russian as a Foreign language in Professional Education, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

e-mail: ev.makeeva@mpgu.su

**THE ROLE OF LINGUISTIC AND DIGITAL LEXICOGRAPHIC
COMPETENCE IN TEACHING CHINESE STUDENTS RUSSIAN AS A
FOREIGN LANGUAGE**

Abstract: the article identifies the problems of teaching foreign students to use digital lexicographic resources; a definition of the concept of “linguo-digital lexicographic competence” is proposed and the importance of its development in teaching Russian as a foreign language in modern conditions of digitalization of society is substantiated.

Keywords: Russian as a foreign language, digitalization, lexicology, linguo-digital lexicographic competence, Chinese students

А.А. Мальцева

girllel@mail.ru

аспирант филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, преподаватель кафедры стилистики факультета журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова, преподаватель РКИ и ведущая социальных сетей УЦРЯ МГУ (Москва, Россия)

ПОДКАСТЫ В ОБУЧЕНИИ РКИ: ОТБОР МАТЕРИАЛА И ВАРИАНТЫ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИИ

Аннотация. Статья посвящена подкастингу как активно развивающейся цифровой технологии в преподавании иностранных языков. Проведен анализ принципов отбора материала и интернет-ресурсов для занятий по русскому языку как иностранному. Автором были предложены список подкастов для изучающих РКИ разных уровней и алгоритм прослушивания и некоторые варианты заданий при работе с аудиоблогом на уроках РКИ.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, РКИ, принципы мультимедийности, подкастинг, навыки аудирования, современные технологии преподавания

В связи со стремительным развитием новых информационных технологий, внедрении их в разные сферы жизни, в том числе в обучение школьников и студентов, преподаватели вынуждены адаптироваться к новым условиям, отвечать на новые запросы и пользоваться интернет-ресурсами в сфере иноязычного образования. Одной из таких активно развивающихся цифровых технологий является подкастинг.

Подкасты в России появились относительно недавно и становятся всё популярнее. По данным 2022 года, 58% интернет-пользователей знают о существовании подкастов, а 35% от всех опрошенных слушают их хотя бы раз в месяц [Tiburon Research 2022]. За последние пять лет интерес к ним в поиске Яндекса вырос в четыре раза. В 2021 году на «Яндекс.Музыке» в среднем появлялось 13 новых подкастов в день или 400 аудиошоу в месяц [Яндекс 2021]. Чаще всего подкасты слушают представители молодого

поколения. Особой популярностью подкасты пользуются у людей в возрасте от 18 до 34 лет – в 2023 году таких оказалось 69% в России, согласно исследованию «Лайфхакера» [Лайфхакер 2023], и от 12 до 34 лет – 66% в Америке [Buzzsprout 2023].

Термин «подкаст» (англ. *podcast*) пока не зафиксирован в российских словарях, он происходит от слов «*iPod*» (mp3-плеер фирмы Apple) и «*broadcast*» (повсеместное широкоформатное вещание). Е.Ю. Малушко определяет подкаст как «звуковой или видеофайл, который распространяется бесплатно через Интернет для массового прослушивания или просмотра» [Малушко 2011, с. 148]. В нашем толковании мы хотели бы подчеркнуть связь подкаста не с шириной распространения, а с типом содержания и форматом: *это аудиоблог, то есть контент, записанный в звуке.*

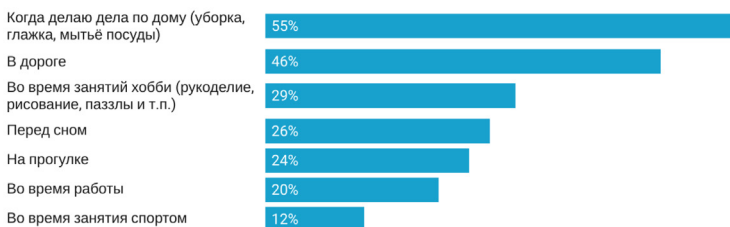
В зарубежной и отечественной методике обучения иностранным языкам подкасты рассматриваются как перспективное инновационное средство обучения, позволяющее развивать речевые умения аудирования и говорения.

На наш взгляд, популярность подкастов во многом связана с удобством прослушивания – глобальный тренд на эффективность мотивирует современного молодого человека совмещать сразу несколько дел. По данным российского исследования [Tiburon Research 2022], 55% респондентов слушают подкасты во время работы по дому, 46% – в дороге, «на ходу» (таблица 1). Для преподавателя иностранных языков эта информация означает, что прослушивание подкастов потенциально может увеличить время инпута («входной языковой материал», согласно гипотезе Стивена Крашена [Krashen 2009]), появляется возможность практиковать изучаемый язык в «мертвое» время, что при других форматах учебной деятельности представляется затруднительным.

Использование подкастов в обучении иностранному языку обладает определенными **преимуществами**:

- неизбитый формат аутентичного и/или учебного материала, возможность создания разнообразных заданий;
- повышение мотивации (в том числе через использование современных цифровых технологий и реализацию творческого начала);
- узнавание нового через отбор релевантных тем;

Ситуации прослушивания подкастов



База: 300 респондентов (мужчины и женщины 16 – 55 лет, Россия 100+, слушают подкасты не реже 1 р. в месяц)

Источник: Исследование Tiburon Research • Создано с помощью Datawrapper

Таблица 1.

- тренировка понимания на слух;
- развитие разговорной речи;
- лексика и грамматика в контексте, а не в таблице.

При работе с подкастами у преподавателя могут возникать определённые трудности.

Во-первых, необходимо обладать высоким уровнем цифровой грамотности, позволяющим объяснить студентам процесс работы и снять технические трудности, а в дальнейшем – контролировать процесс создания и, вероятно, размещения в открытом доступе учащимися своего аудиоконтента. Отдельно отметим, что данная трудность снимается в курсе повышения квалификации «**Цифровые технологии в преподавании РКИ**» УЦРЯ МГУ, где автор приняла участие в подготовке раздела «Подкасты».

Во-вторых, перед преподавателем встает задача отбора учебного материала, ориентируясь на уровень подготовки, возраст и интересы учащихся. На этом этапе крайне важно не гнаться за использованием информационных технологий ради самих технологий, а продумать методическое обоснование включения такого материала в канву занятия, логически интегрировать его в систему обучения. П.В. Сысоев подразделяет подкасты на две группы: созданные для носителей языка (аутентичные) и подготовленные для учебных целей (учебные) [Сысоев 2014, с. 189]. В 2021 году на «Яндекс.Музыке» было около 13 000 подкастов на русском языке, абсолютное большинство из них относится к первой (аутентичной)

категории. В области изучения русского языка как иностранного нам известно около 30 подкастов. Однако не все из них активны и продолжают выпускаться, то есть выбор подкастов для учебных целей у преподавателя РКИ невелик (к актуальным ресурсам мы обратимся ниже).

В-третьих, структура работы с подкастом требует более внимательной интеграции в ход занятия и зачастую самостоятельной разработки заданий преподавателем (в отличие, к примеру, от привычных форматов работы с печатным текстом или готового аудирования из учебника).

Перед преподавателем встает вопрос: как выбрать подходящий эпизод? Обратимся к статье О.В. Борщевой «Принципы отбора подкастов для обучения иностранному языку» [Борщева 2019] и, исходя из обобщения своего опыта и опыта коллег, остановимся на следующих пунктах:

1. **Принцип аутентичности** позволяет соприкоснуться с особенностями произношения носителей языка, разными вариантами, которые учащиеся могли бы встретить в языковой среде.
2. **Принцип соответствия интересам** – выбор темы, содержания определяется любопытством студентов.
3. **Принцип доступности и посильности, а также соответствия уровню владения иностранным языком** – с позиции темы, лексико-грамматического содержания, технического размещения; рекомендованная длительность звучания – до 4-х минут для начальных уровней и не более 9 минут – для продвинутых уровней.
4. **Принцип актуальности и новизны** обуславливает формирование нового релевантного опыта, связанного с разными областями жизни, расширением кругозора и развитием критического мышления.
5. **Принцип социокультурной направленности** определяется необходимостью формирования знаний о культуре страны изучаемого языка, способствует формированию поликультурной языковой личности.

В начале XXI века возможность использования мультимедийного

контента в процессе обучения обосновывал американский психолог Ричард Мейер. В его работе «Multimedia learning» дается научное обоснование, почему человек лучше запоминает информацию, которая представлена в разных знаковых системах, в ней же постулируются 12 принципов мультимедийного обучения [Mayer 2009]. Все принципы поделены Мейером на три области:

- 1) – сокращения посторонней когнитивной нагрузки;
- 2) – управления важными процессами;
- 3) – содействия производительным процессам.

На наш взгляд, с точки зрения использования подкастов в обучении русскому языку как иностранному наиболее релевантными являются:

1. **принцип согласованности** – исключены посторонние материалы, хотя бы и интересные, но не имеющие значения;
2. **принцип избыточности** – «люди учатся лучше с помощью изображений и повествования, чем с помощью графических изображений и печатного текста», в случае подкастов под повествованием понимается звучащая речь [Mayer 2009, с. 89];
3. **принцип сегментации** – «люди лучше учатся, когда информация представлена сегментами, а не одним длинным непрерывным потоком», сегментирование учебного материала позволяет учащимся контролировать свой учебный процесс и не «зарываться» в непонятном аудиопотоке [Mayer 2009, с. 89];
4. **принцип предварительной подготовки** – «люди учатся эффективнее, когда они предварительно знают основные термины и их определения», на это направлены предтекстовые задания (в терминологии отечественной методики) [Mayer 2009, с. 89];
5. **принцип персонализации** – комфортная атмосфера неформального общения повышает эффективность обучения и налаживает отношения в группе.

Опираясь на вышеуказанные принципы отбора подкастов, обратимся к наиболее полезным интернет-ресурсам, на которых можно найти подкасты для обучения русскому языку как иностранному.

«Живые» учебные подкасты профессиональных преподавателей,

выпустивших в 2023 году новые эпизоды для иностранцев, изучающих русский язык:

- Ru.Podcast (A1-A2) <https://music.yandex.ru/album/20180925>
- По-русски издалека / In Russian From Afar (A1-B1) <https://www.youtube.com/@InRussianFromAfar>
- Russian Radio Show (A1+ – B2) <https://russianradioshow.com>
- Piece of Russian (A1+ – B2) <https://pieceofrussian.mave.digital>
- Learn Russian with Dasha (A2 – B2) <https://podcast.ru/1513594919/info>
- На всю Громкость (A2-B1) <https://podster.fm/podcasts/na-vsju-gromkost>
- Russian With Max (A2 – B2) <https://www.russianwithmax.com/podcast/>
- Russian Podcast (A2 – B2) <https://russianpodcast.eu/about-russian-podcast-club>
- Обо всём по-русски (B1 – B2) www.youtube.com/@Ru_Lang_Club
- Russian Progress Podcast (B1+) <https://russianprogress.com/>
- Русский с talkом! (B1+) <https://podcast.ru/1655671891/info>
- Russian Twist (B2 – C1) <https://podcast.ru/1531761229/info>

При отборе содержания подкастов преподаватель должен иметь в виду, что аутентичные подкасты могут быть созданы не только профессионалами, но и любителями, поэтому необходимо обращать внимание на качество предлагаемого материала. Для поиска подкастов на русском для русскоязычных слушателей можно воспользоваться сервисами:

- 1) 100 самых популярных подкастов прямо сейчас по странам – <https://podtail.com/ru/top-podcasts/ru/>
- 2) Наиболее популярный сервис в России – Яндекс.Музыка – <https://music.yandex.ru/non-music>
- 3) Наиболее популярный зарубежный сервис – Apple Podcasts – <https://www.apple.com/ru/apple-podcasts/>.

Как подкаст, так и аудиотекст имеют одинаковую структуру работы, а именно: «трехступенчатую модель обучения аудированию» [Сысоев, Евстигнеев 2010, с. 161]. Работа над аудиоконтентом включает три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый.

Любой процесс аудирования должен сопровождаться целью – определённой ситуацией неразрешенности, которую можно решить благодаря получению информации из аудиотекста. Причём с каждым новым

прослушиванием цель должна меняться.

На наш взгляд, при работе с прослушиванием подкаста в рамках занятия по русскому языку как иностранному оптимально придерживаться следующего *алгоритма*:

1) первичное прослушивание подкаста; 2) прослушивание подкаста с параллельным чтением скрипта подкаста; 3) чтение скрипта подкаста (по необходимости); 4) работа с новым словарем; 5) прослушивание подкаста без скрипта.

Н.С. Доценко отмечает, что «подкастинг отлично подходит для самостоятельного процесса обучения, так как чаще всего в классе преподаватель обычно говорит больше, чем ученик, и процесс обучения основан на групповой работе» [Доценко 2023, с. 173]. Внеаудиторная работа с подкастами даёт возможность обучающимся заниматься самостоятельно, в своем темпе, при необходимости переслушивая материалы.

Приведем примеры некоторых заданий при работе с подкастом как основным материалом занятия:

- составьте облако слов, отражающих тематику эпизода;
- прослушайте и отметьте правильное ударение / оценку слов и фраз;
- отметьте верные / неверные утверждения;
- расположите в хронологическом / логическом порядке;
- запишите и проанализируйте тезисы спикеров (например, в формате таблицы);
- запишите свой аудиокомментарий в качестве гостя подкаста;
- напишите осмысленные комментарии под эпизодами в социальных сетях;
- создайте презентацию своего подкаста и сценарий первого эпизода;
- создайте свой эпизод на схожую тематику.

Рассмотрев возможности **использования подкастов** в обучении иностранным языкам (в частности, русскому языку как иностранному), мы делаем вывод, что использование подкастинга является современным способом обучения с погружением в аутентичный материал через цифровые технологии. Оно развивает навыки аудирования и говорения, повышает мотивацию и интерес у студентов к обучению, развивает их творческий потенциал и критическое мышление.

Литература

1. Борщева О.В. Принципы отбора подкастов для обучения иностранному языку // Педагогика и психология образования. 2019. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-otbora-podkastov-dlya-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 09.10.2023).
2. Гульянц С.С., Агафонова К.Е. Использование Аудиовизуальных средств подачи лингвострановедческого материала в обучении русскому языку как иностранному (на материале мультипликационного проекта «Мульти-Россия» и просветительского проекта «Новости на занятиях по РКИ»). // Русский язык в современном научном и образовательном пространстве: сборник статей Всероссийской конференции с международным участием / под общ. Ред. В.М. Шаклеина. – Москва: РУДН, 2023. – С. 366-370
3. Доценко Н.С. Преимущества использования подкастов в обучении иностранным языкам // МНКО. 2023. №1 (98). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-ispolzovaniya-podkastov-v-obuchenii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 10.10.2023).
4. Лайфхакер (2023). Как изменилась аудитория подкастов и её отношение к рекламе в 2023 году: исследование «Лайфхакера». URL: <https://vc.ru/lifehacker/671395-kak-izmenilas-auditoriya-podkastov-i-ee-otnoshenie-k-reklame-v-2023-godu-issledovanie-layfhakera> (дата обращения: 10.10.2023).
Малушко Е.Ю. Критерии отбора подкастов для формирования иноязычной аудитивной компетенции у студентов вузов // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2011. No 6. С. 146-153.
5. Сысоев П.В. Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. №2 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podkasty-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 10.10.2023).
6. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий: учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов. – Ростов-на-Дону: Феникс; М: Глосса-Пресс, 2010. – 182 с.
7. Яндекс (2021). Подкасты России. 25 ноября 2021. По данным Яндекс. Музыка и поиска Яндекса. URL: <https://yandex.ru/company/researches/2021/podcasts> (дата обращения: 10.10.2023).
8. Buzzsprout (2023). Podcast Statistics and Data [March 2023]. URL: <https://www.buzzsprout.com/blog/podcast-statistics###who-listens-podcasts> (дата обращения: 10.10.2023).

9. Krashen, S. (2009). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Chicago: Pergamon.
10. Mayer R. (2009) Multimedia Learning. NY: Cambridge University Press.
11. Tiburon Research (2022). Аудитория подкастов: что должен знать бизнес перед запуском рекламы. URL: <https://tiburon-research.ru/cases/auditoriya-podkastov> (дата обращения: 10.10.2023).

A.A. Maltseva

PhD student of the Faculty of Philology of the Lomonosov Moscow State University, lecturer of the Department of Stylistics of the Faculty of Journalism of the Lomonosov Moscow State University, lecturer and the leading social networks of the MSU-Russian

e-mail: girllel@mail.ru

**PODCASTS IN RSL TEACHING: SELECTION OF MATERIAL AND
OPTIONS FOR PRACTICING IN THE CLASSROOM**

Abstract. The article is devoted to podcasting as an actively developing digital technology in teaching foreign languages. The article deals with the analysis of the principles and resources of the selection of material for classes in Russian as a foreign language. The author proposed a list of podcasts for RSL students, an algorithm for listening and some options for tasks when practice listening on podcasts in RSL lessons.

Keywords: teaching foreign languages, principles of multimedia, podcasting, listening skills, Russian language, RSL, modern teaching technologies

Ж.В. Петросян

lingvifitness@mail.ru

кандидат филол. наук, доцент кафедры перевода и профессиональной коммуникации РГФ Воронежского государственного университета (Воронеж, Россия)

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И НЕЙРОСЕТИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. Данная статья посвящена возможностям использования сервисов с встроенным искусственным интеллектом в преподавании иностранных языков. Рассматриваются основные преимущества и недостатки, как нейронных сетей в целом, так и отдельных сервисов и их возможностей в преподавании иностранных языков и разработке учебных материалов.

Ключевые слова: нейросети, искусственный интеллект, чат-боты, поисковые системы, Perplexity, GPT

В последние годы нейросети и искусственный интеллект стали широко применяться в различных областях, включая образование и преподавание иностранных языков. Использование этих технологий может значительно улучшить процесс обучения, сделав его более эффективным и доступным. В данной статье мы рассмотрим примеры применения нейросетей и искусственного интеллекта в образовании и преподавании иностранных языков, а также проанализируем их преимущества и недостатки.

В своей работе мы придерживаемся следующих определений.

Искусственный интеллект (ИИ) – это область информатики, которая занимается разработкой интеллектуальных компьютерных систем. То есть систем, обладающих возможностями, которые мы традиционно связываем с человеческим разумом, такими как ощущение, восприятие, память, представление, мышление, воображение.

«Искусственная нейронная сеть – это алгоритм ИИ, построенный по принципу организации и работы биологических нейронных сетей (то есть головного мозга животных), который можно использовать в обучении с

учителем, без учителя или с подкреплением» [Холмс и др. 2022].

Технологии искусственного интеллекта используются в образовании для решения сложных задач, создания персонализированных систем обучения, а также для внедрения цифровых сервисов и инструментов на основе ИИ в деятельность вуза, разработки и включения дисциплин и образовательных курсов по ИИ в учебные планы подготовки студентов различных направлений и специальностей.

В данной статье хотелось бы поделиться опытом применения в образовательном процессе нейронных сетей и систем с искусственным интеллектом.

Что можно делегировать ИИ и в чем его сильные стороны:

- обработка больших массивов информации;
- генерирование контента (например, создание текстов, изображений, музыки или видео);
- распознавание;
- классификация (например, нейросети могут классифицировать лексику из списка или из текста по заданным в запросе параметрам);
- безошибочность;
- прогнозирование;
- поиск закономерностей;
- аппроксимация;
- принятие решений на основе правил.

В отличие от ИИ, *естественное мышление* также имеет ряд преимуществ, а именно:

- понимание контекста;
- способность к эмпатии;
- способность синтезировать новые знания;
- способность разделять реальное и нереальное;
- возможность принятия решений на основе абстрактных ценностей.

Приведем примеры использования нейросетей для методической работы, преподавания и разработки учебного контента.

Использование ИИ для работы с текстом

ChatGPT-4 – это чат-бот, созданный на основе модели GPT-4, которая является последней версией модели GPT (Generative Pre-trained Transformer) от OpenAI.

ChatGPT-4 является более продвинутой версией Chat GPT, которая была создана на основе модели GPT-3.5. ChatGPT-4 имеет более продвинутые возможности по сравнению с ChatGPT, такие как мультимодальность, возможность использования изображений в качестве входных данных.

Возможности:

- может быть использован для автоматического ответа на электронные письма, анализа тональности и настроения текста, генерации контента и создания автоматических чат-ботов, создания текстового контента (например, для написания песен, сценариев, сказок, статей, диалогов, эссе, игр, таблиц с лексикой и т.д.);
- может выступать в роли собеседника и общаться с учеником, вести с ним диалог, исправлять ошибки и усложнять вопросы по мере поступления правильных ответов;
- способен поддерживать диалог, писать текст, а также обрабатывать изображения;
- справляется с творческими заданиями по написанию рассказов, стихов, общения от лица виртуального персонажа;
- ChatGPT имеет уникальную возможность преобразовывать ответы в таблицы, списки, блок-схемы, фрагменты кода и многое другое (например, если в запросе привести пример: «|Столбец №1 | Столбец №2 | Столбец №3 |», тогда результат будет оформлен в виде таблицы);
- создает тесты с разными типами заданий.

Недостатки:

- не указывает источник;
- может давать ложную информацию;
- платный;
- недоступен в России.

Perplexity ai – бесплатный поисковой бот, который разработан на

базе языковой модели GPT-3.5, GPT-4 и Claude 2 в платной версии.

Возможности:

- может быть использован для генерации контента, создания текстового контента (например, для написания песен, сценариев, сказок, статей, диалогов, эссе, игр, таблиц с лексикой и т.д.);
- может быть использован для проверки статьи на наличие фейков;
- использует в ответах внешние ссылки, которые ведут на источники, относящиеся к тематике запроса;
- может работать с загруженными документами;
- бесплатный, доступен в России;
- работает в браузерной версии без регистрации, как мобильное приложение, расширение Google Chrome, а также в десктопной версии;
- может преобразовывать ответы в таблицы, списки, разбивать текст на абзацы, выделять заголовки и подзаголовки;
- создает диалоги;
- может выступать в роли собеседника и общаться с учеником, вести с ним диалог, исправлять ошибки и усложнять вопросы по мере поступления правильных ответов.

Недостатки:

- уступает ChatGPT в создании виртуального собеседника;
- в формате собеседника может переходить на монолог.

Использование ИИ для создания аудиоконтента

Murf.ai – универсальное программное обеспечение для преобразования текста в речь, которое позволяет создавать голосовые комментарии на разных языках, выбирая голос с различными акцентами (такими, как британский, австралийский или американский, подходящий для темы и содержания видео).

Возможности:

- трансформация текста в голос;
- трансформация текста в голос + видео из открытых источников / свое видео;
- трансформация текста в голос + презентация из открытых источников / своя презентация;
- создание диалога с разными голосами;
- предоставляет быстрый и простой способ создания голосовых

- комментариев для видео или презентаций;
- предлагает разнообразие акцентов для выбора, что может помочь сделать контент более привлекательным и интересным;
- может сэкономить время и усилия по сравнению с записью голосового комментария вручную;
- дает возможность добавлять фоновую музыку и видеоряд как из загруженного видеофайла, так и по ссылке с сайта <https://www.youtube.com>.

Недостатки:

отсутствие возможности скачивать созданный аудиоконтент в бесплатной версии.

Литература

1. Холмс У., Бялик М., Фейдел Ч. Искусственный интеллект в образовании: Перспективы и проблемы для преподавания и обучения. М., 2022.

Zhanna Varazdatovna Petrosyan

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Translation and Professional Communication, Voronezh State University, Voronezh, Russia

lingvofitness@mail.ru

+79202181088

**ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND NEURAL NETWORKS
FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

Abstract. This article is dedicated to the possibilities of using services with artificial intelligence in teaching foreign languages. The main advantages and disadvantages are considered, both of neural networks in general and of individual services and their capabilities in teaching foreign languages and developing educational materials.

Keywords: Artificial Intelligence (AI), Neural network, Perplexity, GPR

И.М. Фатеева

in_dog@mail.ru

кандидат филол. наук доцент кафедры русского языка и культуры
речи РЭУ им. В.Г. Плеханова
(Москва, Россия)

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ РУССКОЙ
ЖИВОПИСИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
НА ЗАНЯТИЯХ РКИ**

Аннотация: В статье рассматриваются возможности использования произведений русской живописи на занятиях РКИ, благодаря которым иностранные студенты получают сведения из информационного поля изображения, способствующего развитию этнокультурной компетенции. Живопись русских художников обладает высокой степенью этнокультурной информативности, которая позволяет использовать её лексический состав в качестве развернутой вербальной интерпретации практически во всех изучаемых темах в соответствии с уровнями А2 – В1. С лингвокогнитивной точки зрения сценарные механизмы обработки информации, связывающие содержание и формат визуализированного сообщения, объективируются новой, созданной в пространстве вербализации этнокультурной содержательностью. Использование произведений живописи на занятиях по РКИ также позволяет стимулировать коммуникативно-познавательные потребности иностранных студентов, обеспечив их этнокультурной информацией.

Ключевые слова: русский как иностранный, русский язык, русская живопись, экстралингвистический и лингвистический объекты, стереотипы и коды родного языка, исследования нейрпсихологии, коммуникативные структуры, этнокультурная компетенция

В современном мире культурного разнообразия формирование этнокультурной компетенции иностранных студентов является одной из целевых задач, включенных в учебный процесс. Использование на занятиях РКИ произведений искусства, в частности, русской живописи, можно назвать эффективным инструментом для достижения соответствия содержания обучения современной образовательной траектории. Когнитивная лингвистика предоставляет нам возможность рассмотреть применение произведений живописи в контексте формирования этнокультурной компетенции иностранных студентов.

Вспомним о многочисленных исследованиях, проведённых нейрopsихологами и когнитивными лингвистами, которые экстраполируют следующую модель восприятия мозгом произведений живописи: в момент рассматривания картины мозг продуктивно использует визуальные образы / модели, активизируя правое полушарие, которое даёт толчок для запуска креативного мышления, но одновременно с этим процессом включается левое полушарие, отвечающее за обработку учебного дискурса.

Рассматривая произведения живописи в качестве экстралингвистического и лингвистического объектов, авторы статьи соглашаются с утверждением исследователей в области системной антропологии в том, что сегодня формой репрезентации мира так же, как базовой формой существования современной культуры, является визуальность и визуальные модели. Антропоцентрическая парадигма методики обучения РКИ экстраполирует взаимодействие коммуникативной, когнитивной, прагматической, культурологической и др. подходов, активизирующих участки мозга, отвечающих за погружение мыслительных сценариев в единый паттерн, объективируемый, с одной стороны, внешней рефлексией, а с другой – эмоциями, возникновение которых предоставляет необходимые условия для продуктивной интеллектуальной деятельности. Стоит отметить, что активация эмоций является катализатором взаимосвязи, вербализированной на стыке идей и чувств, которые невозможно отразить, используя стереотипы и коды родного языка, но можно выстраивать на основе собственного, субъективного отношения к изображенному, опираясь на новые коммуникативные структуры.

Благодаря мыслительным механизмам обработки информации, объединяющим в единый понятийный контур содержание и формат сообщения, на занятиях РКИ создаются условия для быстрого, продуктивного, а зачастую интуитивного понимания вербальных и невербальных смыслов, встроенных в визуальные образы живописи. Русскоязычный дискурс, содержащий семантически обусловленное описание произведений живописи, обладает как типологическими характеристиками, сходными с родным лингвокультурным кодом студентов, так и национально специфическими чертами, реализующимися в вербально декодированных и лингвистически обработанных моделях, которые транслирует преподаватель, формируя коммуникативную компетенцию иностранных студентов. Преподаватель представляет студентам произведения русской живописи, которые *«выступают как бы хранителями визуального опыта. Они являются не просто наглядными культурно-историческими свидетельствами особенностей зрения, видения, но и продуктами визуального сознания»* [Кинцанс 2016, с. 33]. При этом он использует знание о том, что визуальные модели в узком смысле являются коммуникативными значениями, обусловленными национальным нарративом.

Однако при этом необходимо помнить следующее: язык изобразительного искусства универсален и транскультурен, так как узнаваем представителями многих национальностей, и, как показывает практика, одинаково «прочитываем» подавляющим большинством иностранных студентов. А это подтверждает мысль о том, что *«глаз видит мир и то, чего недостает миру, чтобы быть картиной, и то, чего не хватает картине, чтобы быть самой собой»* [Мерло-Понти 2002]. То есть *«мы видим гораздо больше, чем то, ...о чём мы можем рассказать»* [D'Aloisio-Montilla 2017].

Стоит вспомнить и о том, что с психозволюционной точки зрения одну из главных ролей в познании мира играют эмоции, которые, являясь основным элементом личностного развития, отражают концептосферу другой культуры. И в этом смысле они выступают посредником между реальным миром и его отражением в искусстве. Эмоциональная сфера, являясь основой моделирования когнитивности, априори становится маркером становления и регулирования коммуникативной компетенции

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ РУССКОЙ ЖИВОПИСИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ иностранных студентов. Мы можем говорить о том, что визуальные модели, предоставляемые произведениями искусства, развивают эмпатию, которая проявляется в процессе роста интеллектуального потенциала целостного человека, реализуясь в его поведении и реакциях, и позволяет ему адекватно реагировать на явления инокультурной реальности, дифференцировать и интерпретировать культурно обусловленный дискурс.

Таким образом, обращаясь к данным современной науки о человеческой психике, сознании, восприятию в их языковых коррелятах, можно заключить следующее: визуальные модели живописи, предоставляемые для анализа на занятиях РКИ, реализуют для иностранных студентов возможность когнитивной переработки содержащихся в них культурно ориентированных концептов и идей. Так, визуальные модели произведений искусства комплексно реализуют экстралингвистический текст, который кроме того, что выполняет информационно-поясняющую и описательную функции, является источником понимания национально-культурного кода, так как *«язык не существует вне культуры»* [Верещагин, Костомаров 1990], становясь инкультуральным ресурсом, формирующим этнокультурные компетенции иностранных студентов.

Из вышеотмеченного можно заключить следующее: формирование этнокультурной компетенции иностранных студентов оказывается процессом, потенциально связанным с осознанием и признанием духовных и материальных ценностей другой культуры. Особенно учитывая тот непреложный факт, что формирование общей с носителями языка культурной компетенции – неотъемлемая часть комплексного обучения иностранному языку [Тер-Минасова 2000]. В данной статье мы соглашаемся с мыслью о том, что *«живопись – это искусство плоскости и одной точки зрения, где пространство и объём существуют только в иллюзии»* [Виппер Электронный ресурс]. А значит, художник, используя метаязыковые средства выражения своей позиции, взаимодействует с миром, реализуя свой замысел в контексте конструирования визуальных образов.

Акцентируя важность системы визуальных моделей русской живописи, основанных на поливариантности языка изобразительного искусства, эмоций и собственно познания, автор статьи считает, что

«культурный код как набор основных понятий, установок, ценностей и норм... позволяет перейти от значения к смыслу» [Меркулова 2015, с. 194], обеспечивая познавательное развитие личности студентов.

Русская живопись, реализуясь в визуальных моделях, взаимодействует со зрительными образами, которые уже имеют языковые значения в родном языке иностранных студентов, но становятся понятными и определяются ими как система, способная порождать и вербализовать смыслы, соответствующие изучаемой ментальной форме концепта. Визуальные модели, предоставленные преподавателем на занятиях РКИ, кроме того, что содержат в себе огромный познавательный исторический, страноведческий и этнокультурный потенциал, безусловно, проявляются в качестве источника формирования вторичных текстов, так как, рефлексировав увиденное, иностранные студенты приобретают прагматическую компетенцию – способность понимать культурный контекст и порождать иноязычный дискурс.

Таким образом, объединяя и обогащая совокупность визуальных образов, созданных на основе понимания и осмысления увиденного в соответствии с национальным представлением, способным интегрировать когнитивные модели мышления студентов, преподаватель, используя в качестве учебного материала живописные иллюстрации, помогает вынести из внутреннего во внешний план множество смыслообразов, порождённых механизмом ассоциативной проекции.

Визуальные модели, реализующиеся в живописи русских художников, обладают такой степенью коммуникативной информативности, которая в процессе вербального предъявления порождает качественно новый продукт интеллектуально-умственной деятельности. Кроме того, они позволяют преподавателю использовать лексические корреляты как возможность развернутой языковой интерпретации в различных учебных темах, в зависимости от условий учебного процесса самостоятельно варьируя их сложность в соответствии с уровнями А2 – С1.

Всё вышеперечисленное убеждает нас в том, что привлечение произведений живописи в качестве учебного материала для обучения иностранных студентов может стать реально мотивирующим фактором

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ РУССКОЙ ЖИВОПИСИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ обогащения лексического запаса и овладения речевыми умениями и речевыми средствами. Обращение к живописи на уроках РКИ может стать приоритетом в контексте обучения студентов адекватному использованию исторических и современных реалий, конкретизируя и расширяя знания о стране изучаемого языка, фоновых знаний; формируя новую картину мира на основе реалий другой культуры, ситуативно обусловленных форм общения; активируя эмоции сопереживания ситуации.

Литература

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М., 1990. С. 8
2. Виппер Б.Р. Введение в историческое изучение искусства [Электронный ресурс] // Библиотека Максима Мошкова. URL: <http://lib.ru/TEXTBOOKS/ART/vipper.txt> (дата обращения: 23.09.23)
3. Кинцанс В. Визуальная культура: анализ и пути формирования // International Scientific and Practical Conference / World Science. 2016. № 7(11). С. 33
4. Мерло-Понти М. Око и дух / Пер. с фр. А.В. Густыря. – М.: Искусство, 1992. – 63 с.
5. Меркулова Н.Г. Менталитет – культурный код – язык культуры: к вопросу о корреляции понятий // Регионоведение. 2015. № 2 (91). С. 188-196
6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.

Fateeva Inna M.

PhD in philological sciences,

Associate Professor of the Department of Russian language and culture speech

The Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia

e-mail: in_dog@mail.ru

THE USE OF VISUAL MODELS OF RUSSIAN PAINTING IN THE PROCESS OF DEVELOPING THE ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS

Abstract: The article discusses the possibilities of using works of Russian painting in RFL classes, thanks to which foreign students receive information from the information field of the image, which contributes to the development of ethnocultural

competence. The painting of Russian artists has a high degree of ethnocultural information content, which allows its lexical composition to be used as a detailed verbal interpretation in almost all topics studied, in accordance with levels A2 - B1. According to the linguocognitive point of view, scenario mechanisms of information processing that connect the content and format of a visualized message are objectified by new ethnocultural content created in the space of verbalization. The use of paintings in Russian classes also allows us to stimulate the communicative and cognitive needs of foreign students, providing them with ethnocultural information

Keywords: Russian as a foreign language, extralinguistic and linguistic objects, stereotypes and codes of the native language, neuropsychology research, communicative structures, ethnocultural competence

А. Р. Гильманова

alina@gilmanov.com

директор Образовательного центра «Аист»

(Дубай, ОАЭ)

НЕЙРОПЕДАГОГИКА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В ДУБАЕ

Аннотация: Данная статья основана на результатах исследования, проведённого в школе «Аист» в г. Дубай (ОАЭ), и посвящена роли нейропедагогики в обучении детей русскому языку в условиях многонациональной и мультиязыковой среды. В этом образовательном центре Дубая использование нейроподхода к обучению успешно интегрировано в образовательный процесс, доказав свою эффективность в повышении мотивации, концентрации внимания учащихся и улучшении их когнитивных способностей. Практические примеры из опыта работы образовательного центра «Аист» подтверждают успешность этого метода обучения, особенно в случае обучения русскому языку билингвальных и мультилингвальных учеников.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, нейропедагогика, нейролингводидактика, нейроаспекты, дети-билингвы

За пределами России всё большее количество людей проявляет интерес к изучению русского языка. Культурное разнообразие Дубая и наличие множества смешанных браков обусловили необходимость сохранения и развития русской культуры и языка. Опыт показывает, что сохранение родного языка и культурной идентичности при необходимости ассимиляции в условиях другой страны имеет огромное значение как для индивидов, так и для социума в целом.

В последние десятилетия мы наблюдаем повышенный интерес к русскому языку и русской культуре во многих странах мира. Это играет важную роль в сохранении и развитии русскоязычных сообществ за границей, а также способствует погружению иностранцев в ценности русской культуры и Русского мира и в целом – продвижению русского языка за рубежом. Многие учебные заведения в разных странах предлагают программы по изучению русского языка, литературы и искусств. Этот интерес не ограничивается только учащимися различных учебных заведений и академической средой. Многие иностранцы читают произведения русских классиков, участвуют в культурных мероприятиях, посещают Россию.

Дубай как культурный и экономический центр Востока привлекает людей со всего мира, и русскоязычные мигранты, естественно, не исключение. Смешанные браки и многонациональная среда создают потребность в сохранении и развитии русского языка и культурных традиций среди детей и молодёжи. Для детей, рождённых в смешанных семьях, русский язык становится частью их идентичности и даёт возможность сохранять связи с родственниками в России. В ОАЭ, как и в других арабских странах, проживает значительное количество русскоязычных мигрантов, для которых важно сохранить связь с родным языком и культурой. Согласно данным на 2023 год, только в самом Дубае проживает от 60 до 80-ти тысяч русскоязычных [Интернет-ресурс].

Тема сохранения родного языка особенно актуальна для родителей детей-билингвов (и мультилингвов), которые живут за пределами Российской Федерации. А поскольку мы находимся в Дубае, то нас эта тема коснулась не

раз, заставив заняться этим вплотную и начать помогать таким родителям. Этим вопросом в образовательном центре «Аист» мы занимаемся уже восемь лет.

В Дубае часто встречаются межнациональные семьи. В основном это смешанные браки между носителями русского, английского и, конечно, арабского языков. Поэтому наши специалисты говорят и работают иногда не только на двух, но и на трех языках. В этих семьях родители часто не понимают, что в такой ситуации ребенок не выбирает один из нескольких языков, на которых говорят в семье, – он их просто смешивает. И родители делают ошибку, разрешая ребёнку говорить в таком формате смешения двух или трёх языков и общаться таким же образом со своими родственниками и друзьями.

Поэтому из-за внешних воздействий (включая доминирование в Дубае английского языка) сохранение и развитие русского языка требует особых, часто специфических усилий. В этом контексте возникают сложности в продвижении русского языка, повышении интереса к нему и привлечении детей и молодежи к его изучению. Эти вызовы требуют инновационных методов, одним из которых является использование в процессе обучения весьма востребованного сегодня **нейроподхода**.

Нейрообразование – это междисциплинарная отрасль педагогической психологии, которая объединяет нейронауки (нейробиологию, нейрофизиологию, нейропсихологию), когнитивные науки (теорию познания, когнитивную психологию, когнитивную лингвистику, теорию искусственного интеллекта) и педагогическую психологию и ставит своей целью повышение эффективности обучения. Основы нейрообразования заложили в свое время Л.С. Выготский и А.Р. Лурия.

Нейрообучение – это метод, который базируется на знаниях о функционировании мозга и его способности к адаптации. Одной из главных целей нейрообучения является улучшение процесса обучения и повышение усвоения знаний. Этот метод позволяет оптимизировать образовательные процессы, делая их более эффективными и интерактивными. Нейрообучение способствует развитию многих навыков, включая критическое мышление, умение решения возникающих проблем и задач, способностей к анализу, а

также творческое мышление. Эти навыки играют важную роль в личностном и профессиональном развитии. Нейрообучение может помочь учиться быстрее и более эффективно, что особенно важно в современном быстро меняющемся мире. В образовательном центре «*Ауст*» в Дубае данный метод используется для повышения эффективности процесса обучения русскому языку.

Теоретико-прикладные основания нейрообразования были рассмотрены Л.С. Выготским в работе «*Развитие высших психических функций*» [Выготский 1960] и А.Р. Лурия в его фундаментальном труде «*Основы нейропсихологии*» [Лурия 2013].

Факторы, которые влияют на формирование нейрообразования, включают в себя ряд ключевых функций мозга и нервной системы:

1. **Нейропластичность.** Эта функция мозга позволяет развивать универсальные учебные навыки, способствуя адаптации и предварительной подготовке обучающихся к быстро меняющемуся учебному контенту и методикам. Она также поддерживает их самостоятельное развитие и самореализацию, особенно в условиях неопределенности целей обучения.

2. **Саморегуляция эмоциональных состояний.** Присутствие в мозгу нейронов, которые регулируют эмоциональное состояние обучающихся, играет важную роль в преодолении психического напряжения при выполнении сложных учебных задач.

3. **Когнитивные способности.** Когнитивные способности мозга и нервной системы, опирающиеся на высшие психические функции, имеют большое значение в нейрообразовании.

Интеграция этих факторов формирует персонализированные метапредметные результаты нейрообучения. При определении состава и содержания этих результатов мы ориентируемся на цели нейрообразования, мотивацию обучающихся и учет их индивидуально-психологических особенностей, а также персонализацию учебной деятельности.

В современном мире дети все чаще подвергаются длительным периодам сидячей активности, что может негативно сказываться на их внимании и способности к запоминанию. Нейротренажёры, используемые в образовательном центре «*Ауст*» с учетом индивидуальных особенностей обучаемых (*лабиринты*, «*восьмёрки*», *балансир*, «*ладошки*» и *нейро-*

лупы), способствуют поиску лучших подходов в обучении, оптимизации запоминания материала.

- **Лабиринты** представляют собой специальные задачи или головоломки, которые требуют анализа, планирования и логического мышления учащихся. Они способствуют развитию пространственных навыков и абстрактного мышления.
- Упражнение с **ладошками** включает различные движения и ритмические паттерны рук. Оно способствует развитию моторики рук, улучшению концентрации и развитию ритмического чувства.
- **«Восьмёрки»** позволяют учащимся развивать оба полушария мозга благодаря одновременной активации кинестетических и когнитивных способностей.
- **Нейро-лупы** используются учениками для улучшения навыков чтения, в частности, благодаря развитию навыка понимания слов из контекста.

Для проведения исследования в образовательном центре **«Аист»** были подготовлены несколько групп детей разных возрастов. В каждой группе проводились специально разработанные уроки, в которых использовалась **крупная моторика**, что включало в себя упражнения на балансирование, физические игры, а также различные виды активности, требующие координации движений. Во время выполнения этих упражнений детям предлагались задачи на **запоминание материала**, такие как считалочки и стихи.

Результаты показали, что дети, участвовавшие в уроках с использованием крупной моторики, проявили значительное улучшение своих способностей запоминать материал и удерживать внимание на задачах. Они также демонстрировали более высокий уровень активности и интереса к обучению.

В рамках данного исследования, проведенного на базе двух групп пятилетних детей, мы ставили цель оценить воздействие нейротренажёров на **концентрацию** детей, а также влияние на их **мотивацию к обучению**. Одна из групп в течение месяца участвовала в занятиях, включающих использование нейротренажёров, в то время как другая группа занималась без них. В результате мы наблюдали заметное улучшение у детей первой

группы способностей и концентрации во время занятий. Эти дети проявляли более высокую степень внимания и интереса к учебным задачам в сравнении с детьми из контрольной группы. Более того, исследование выявило, что у детей, которые использовали нейротренажёры, значительно повысилась мотивация к обучению. Эти результаты подчеркивают потенциальную эффективность использования данной технологии для стимуляции когнитивных процессов и мотивации детей в раннем детском возрасте.

В.А. Сухомлинский писал: *«Истоки способностей и дарований детей – на кончиках их пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли. Чем больше уверенности и изобретательности в движениях детской руки, чем тоньше взаимодействие руки с орудием труда, чем сложнее движения, необходимые для этого взаимодействия, тем ярче творческая стихия детского разума, тем точнее, тоньше, сложнее движения, необходимые для этого взаимодействия»* [Сухомлинский 1974, с.135-136]. Результаты исследования в образовательном центре *«Ауст»* подтверждают это глубокое высказывание. Гимнастика с использованием мелкой моторики (*«пальчиковая гимнастика»*) была отмечена педагогами как эффективное средство для переключения внимания во время занятий, способствующее усвоению нового материала и повышению интереса к образовательному процессу.

В Дубае в системе обучения ИВ в большинстве школ используют **метод проектов**. По мнению У.Х. Килпатрика, этот метод открыл новые возможности для изучения гуманитарных дисциплин, причём не связанных с практикой иностранных языков. Он обратил внимание на то, что использование данного метода положительно влияет на развитие инициативности учащихся, их творческих способностей, которые важны при обучении любому предмету. У.Х. Килпатрик подчёркивает необходимость наличия *сильной мотивации* обучающегося к созданию какого-либо конечного продукта, называемого в процессе обучения «проектом» [Килпатрик 1928]. Таким образом, в данной ситуации преподаватель на уроке становится помощником, организатором учебной деятельности учащихся. Или, если говорить современным языком, ментором/наставником (что, безусловно, отвечает требованиям личностно-

ориентированного и компетентностного подходов к обучению).

Метод проектов направлен на самостоятельную деятельность учащихся с целью развития их познавательных способностей, критического мышления, творческих возможностей, а также умений самостоятельно получать знания и ориентироваться в информационном пространстве (что особенно важно в настоящее время, в условиях огромных информационных потоков). Образовательный центр «*Аист*» вот уже третий год успешно реализует эту программу, причём в расширенном формате (за год обучаемые изучают десять тем).

Проектное обучение, внедрённое в образовательный процесс в центре «*Аист*», представляет собой методику, при которой учащиеся активно участвуют в создании и реализации **учебных проектов**. Обучаемые берут на себя ответственность за создание и выполнение определённого проекта, что развивает их самостоятельность и организаторские способности. Проекты требуют группового подхода к решению задач, что способствует развитию навыков сотрудничества и коммуникации, а стимуляция творческого начала развивает креативное мышление.

При проектном подходе происходит глубокое погружение в материал и расширение языковых возможностей учащихся (что, в частности, способствует *развитию речи*). Ученики, обучающиеся с использованием этой методики, демонстрируют высокий уровень мотивации, активное участие в учебном процессе и показывают выдающиеся результаты. Кроме того, этот подход позволяет им глубже понимать изучаемый материал и развивать практические навыки, которые они могут применить в будущей профессиональной деятельности.

В первые же месяцы нового 2023/2024 учебного года проектный подход, а также введение в учебный план образовательного центра «*Аист*» уроков с использованием *нейротренажёров* показали значительное улучшение академических результатов по сравнению с тем же периодом прошлого года.

В **заключение** можно сказать, что проведенное исследование показывает эффективность занятий с нейротренажёрами для развития у детей **реакции, пространственной ориентации** и положительно влияет

на навыки *координации*. Результаты исследования свидетельствуют о том, что использование при обучении детей нейротренажёров повышает их *когнитивные способности*, способствует лучшему усвоению учебного материала, развитию навыков *письма* и в целом положительно влияет на усвоение учениками новой информации. Дополнительные исследования в этой области могут дать более глубокое понимание механизмов, лежащих в основе этих положительных изменений и помочь разработать эффективные методики использования нейротренажёров в образовательных практиках, в том числе применительно к области мультилингвального образования.

Литература

1. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Радянська школа, 1974. – 288 с.
2. Филлипова В.М. Лингводидактический потенциал проектов и его реализация в преподавании РКИ: Дисс... канд. пед. наук. Москва, 2019. – 208 с.
3. Зеер Э.Ф. Формирование персонализированных нейрообразовательных результатов учебной деятельности у обучающихся в профессиональной школе // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. – 2021. Т. 27, № 3. – С. 124-132
4. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций // М.: Педагогика, 1960. – С. 23-41
5. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. 8-е изд. – М.: Академия, 2013. – 384 с.
6. Килпатрик У.Х. Основы метода. – М.; Л.: Госиздат, 1928. – 115 с.
7. Интернет-ресурс. URL: <https://goldenbee.estate/ru/blog/zhizn-v-dubae-dlya-russkih> (дата обращения: 23.09.23)

A.R. Gilmanova

Director of the AIST Educational Center (Dubai, UAE)

E-mail: alina@gilmanov.com

Abstract. This article examines the role of neuro-aspects in teaching the Russian language in a multinational environment in Dubai, UAE. The neuro-approach, as an effective teaching method, has proven its value in increasing concentration, cognitive abilities and motivation of students. We will present the results of a study conducted in Aist educational center in Dubai, where the neuro-approach has been successfully integrated into the educational process. Practical examples in Aist educational center confirm the success of this approach, especially in the case of bilingual students learning Russian.

Key words: Russian language in Dubai, Russian as a foreign language, neuropedagogs, neuroaspects, bilingual education

Е.А. Картушина

eakasrtushina@gmail.com

кандидат филол. наук, доцент

преподаватель Учебного центра русского языка МГУ (Москва, Россия)

доцент Миланского государственного университета

(Милан, Италия)

УРОК ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ РУССКОЯЗЫЧНЫХ БИЛИНГВОВ: ПРАКТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Аннотация. В процессе обучения иностранным языкам большое внимание уделяется вопросам развития речи. Особенно это важно при обучении РКИ в начальной школе. Речь и говорение являются теми важными показателями, по которым и оценивают уровень обучения РКИ в русской школе за рубежом. В статье даются практические рекомендации работы с простыми текстами – такими, как вывески, объявления и некоторые рекламные тексты.

Ключевые слова: РКИ, русский язык как иностранный, методика преподавания иностранных языков, развитие речи, методика РКИ детям, обучение говорению

Обучение говорению в начальной школе представляет собой важную и зачастую весьма сложную задачу. Для русскоязычных билингвов, которые изучают русский как иностранный (РКИ), развитие навыков речи имеет первостепенное значение. Оно не только способствует успешному усвоению русского языка, но и формирует крепкую основу для развития общих коммуникативных навыков.

В данной статье мы рассмотрим важность обучения речи в начальной школе и предоставим практические и методические рекомендации для педагогов и родителей, работающих с русскоязычными билингвами.

Уроки по развитию речи, особенно в ситуации ограниченной языковой среды – это зачастую то, что требуют от педагога родители учеников. Важность развитию речи придает и то, что навыки говорения способствуют повышению самооценки и уверенности в собственных способностях. Однако именно работа над совершенствованием навыков говорения и вызывает большие затруднения, особенно у начинающих преподавателей РКИ. Какие рекомендации можно дать по этому непростому вопросу?

Прежде всего, стоит исходить из **теории речевой деятельности**, принятой в российской методике. Развитию навыков говорения способствует, помимо всего прочего, и развитие навыков аудирования, слуховой памяти. Работа над слуховой памятью способствует лучшему восприятию речи и пониманию иноязычных текстов. Игры и задания, связанные с аудированием, могут быть отличным средством развития этого навыка.

Другой вопрос, который волнует учителей РКИ – это какие учебные материалы стоит использовать для развития речи? Сложные тексты ученики могут не понять, а детские рассказы порой слишком длинны.

Для обучения говорению в начальной школе за рубежом мы можем применять не только сложные тексты, но и самые простые: вывески, объявления и даже рекламные тексты. Практические задания, основанные на таких текстах, помогают детям освоить языковые структуры и пополнить словарный запас.

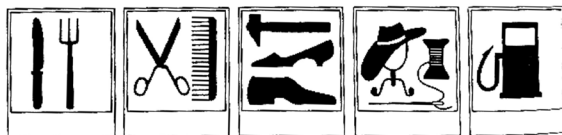
Вывески, объявления и рекламные тексты могут быть не только текстами, к которым разрабатываются методические упражнения, но и темой нескольких уроков. Учителю РКИ в начальной школе за рубежом при

работе с данной темой можно использовать и отрывки из художественных произведений: стихи, сказки, рассказы современных писателей.

I. Задания по теме «**Вывески**».

1. Представь, что к тебе в гости приехали друзья из России. Вы с друзьями пошли погулять, но друзья не понимают вывески. Расскажи им, какие вывески на твоей улице / в центре города / в твоём районе? О чем говорят вам эти вывески? (Вывески говорят о названии улицы, магазина. По вывеске мы можем понять, что продается в магазине. Если на вывеске написано «**Молоко**», значит, здесь можно купить молоко, кефир, масло, сметану.)

1. 1. Вариант задания: Люди всего мира хотят дружить друг с другом, поэтому они много путешествуют. В наш город тоже приезжает много иностранных туристов, хотя иностранного языка (русского) они не знают. Как же им ориентироваться в нашем городе? А вот как:



А как ты понимаешь, о чем говорят эти вывески-символы?

Варианты ответов учеников могут быть такими: *«Потому что на них изображены предметы, по которым мы можем догадаться, что это. Например, если мы видим ножницы и расческу, то это парикмахерская».*

Дополнительное задание, которое может быть использовано для работы в парах или в качестве домашнего: *«Какие бы рисунки-символы вы нарисовали, если бы вас попросил об этом булочник, аптекарь, портной, продавец цветов?»* Ученики показывают в классе свои вывески-рисунки, а другие дети рассказывают, что на них изображено и что это может быть за вывеска.

2. Скажите, можно ли жить без вывесок? Конечно, нет. Знаете ли вы, что раньше роль вывесок выполняли не слова, а рисунок предмета или сам предмет. Представьте, что в нашем городе могло случиться то же, что

произошло в сказке Г.-Х. Андерсена «*О том, как буря перевесила вывески*».
(Отрывок дан в сокращении.)

..Дедушка был совсем маленький, когда приехал в этот город, самый большой в стране. На вывеске портного было изображено платье. Были тут вывески с маслом и селедками. В первую же ночь, когда он приехал в город, здесь разыгралась страшная буря. Ветер срывал черепицу с крыши, трещали заборы. Вывеску цирюльника — большой медный таз — ветер забросил на подоконник советника полиции. А вывеска с нарисованной на ней вяленой треской перелетела на дверь редактора одной газеты. Меню ветер перенес к подъезду театра, в который редко кто заходил. Каково же было жителям этого города, а особенно приезжим! Они совершенно сбились с толку и ходили как потерянные.

Вопрос после текста: «*Что нужно сделать, чтобы в городе всё стало по-прежнему?*»

3. Знаешь ли ты, для чего на дверях каждого класса пишутся таблички: *1 «А», 3 «Б»*? Или, скажем, «*Кабинет химии*», «*Кабинет английского языка*»?

Примерные варианты ответа учеников могут быть такими: «*Чтобы ребята из других классов не заходили*»; «*Чтобы не заблудиться в школе*» и т. д.

4. Прочитай отрывок из книги Дж. Родари «*Джельсомино в стране лжецов*»:

Джельсомино направился к магазину, вывеска которого заманчиво гласила: «Продовольственные и другие товары». На витрине вместо ветчины и банок с вареньем красовались груды тетрадей, коробки с красками и стояли пузырьки с чернилами.

— *Это, наверное, и есть другие товары,* — сказал Джельсомино и доверчиво вошел в магазин.

— *Добрый вечер, синьор,* — любезно приветствовал его владелец магазина. — *Не могу ли я купить хлеба?*

— *Пожалуйста, дорогой синьор. Сколько бы вы хотели? Один пузырек или два? Красного или черного?*

— *А что, вы действительно продаете хлеб в пузырьках?*

Владелец магазина расхохотался. Он показал на полку, где пузырьки

с чернилами самых разных цветов стояли в ряд ровнее, чем солдаты в строю...

Вопрос после прослушивания текста: *«Легко ли жить в городе, где происходит такая путаница? Почему?»*

5. Прослушайте небольшой отрывок из сказки Е. Чеповецкого *«Непоседа, Мякиш и Нетак»*. Представьте себе, что вы с Мякишем вдыхаете все эти замечательные запахи. Подумайте, какое название можно придумать для пекарни-магазина? Нарисуйте, если сможете, символ-название этого магазина.

Неожиданно в нос Мякишу ударил ароматный и сладкий дух. Повернув нос по ветру, он уловил тонкие запахи ванили, корицы, меда и сдобного теста. Все эти ароматы неслись оттуда, где находился кондитерский магазин. У Мякиша сразу бодро застучало сердце и приятно закружилась голова. «Должно быть, это пахнет добрый дух из волшебных сказок».

6. Помните сказку К. Чуковского про доброго Айболита?

Добрый доктор Айболит!

Он под деревом сидит.

Приходи к нему лечиться

И корова, и волчица,

И жучок, и червячок,

И медведица!

Придумайте название городу, где живет доктор, название улицы, на которой находится его дом, аптеки, куда идут больные за лекарствами, и магазинам. Желательно, чтобы названия были не только сказочными и интересными, но и понятными всем жителям города. (Названия могут быть такими: *«Город добрых надежд»*, *«Айболитск»*, *«Добрая улица»*, *«Улица пилюль»*, *«Волшебный переулок»* и др.)

Для поддержания интереса и повышения мотивации учеников можно рассказать им о важности вывесок: *«Если вывески непонятны людям, они не выполняют своего назначения. В любом, даже незнакомом городе люди чувствуют себя уверенно, если в городе много вывесок и они понятны».*

7. В качестве материала для работы над развитием речи может использовать и короткие тексты типа объявлений. При этом знакомство учеников с такими текстами можно осуществить и через задание. Например, следующим образом.

Прочитайте текст, который был помещен на дверях школы:

«Собрание родителей первоклассников состоится 29 августа, в 14 часов, в комнате №26. Директор школы.»

Что это за текст? О чем он нам сообщает? Когда состоится собрание? Где оно будет проходить? Кого приглашают на собрание? Кто собирает родителей первоклассников?

Из этого небольшого текста объявления мы с вами узнали, *что*, *когда* и *где* будет происходить. А также *для кого* написано это объявление и *кто* его написал. Объявление очень краткое.

Каждое слово в нем имеет большое значение.

С методической точки зрения весьма логично использовать тексты объявлений и для развития письменной речи.

Так же, как и тексты вывесок, на уроке по теме **«Объявления»** можно использовать и некоторые отрывки из детской литературы. Ниже приведу пример подобного задания.

8. Прослушайте (или прочитайте) отрывок из сказки Эдуарда Успенского **«Меховой интернат»**.

Люся пошла бродить по пустым дачным переулкам... Какой-то меховой пузатый гражданин, дымя трубкой, отдирает ломиком щиты от окон...

— А вы по объявлению пришли? Или просто так? — спросил директор.

— По какому объявлению?

— Вон по тому. Которое висит у входа.

Люся вернулась ко входу на участок и прочла объявление на доске.

Оно было такое:

*Меховому интернату нужна учительница
хорошего поведения и письма.*

*Приглашаются девочки из третьего-четвертого классов.
Занимания будут по воскресеньям.*

Оплата хендриками, сколько договоримся.

Вопросы: Какое объявление прочитала Люся на доске? Куда и зачем приглашаются девочки третьего-четвертого классов? Что обещает

директор учительнице, если она согласится работать? Какую неточность допустил директор при составлении этого объявления-приглашения? Ведь Люся не сразу нашла это объявление?

(Ответы: Объявление висело только перед школой – его не все могли прочитать. И не указано, куда нужно обращаться девочкам, если они захотят работать учительницами в интернате. Нужно было написать адрес мехового интерната.)

Как показывает практика, использование коротких отрывков побуждает не только к говорению, но и к чтению полного текста художественного произведения. Дополнительные задания могут быть как письменные («*Люся решила переписать объявление. Помогите ей это сделать*»), так и устные («*Представь, что Люся вешает это объявление в месте, где очень много людей. Они остановились спросить Люсю, о чём это объявление. Какие вопросы они будут задавать?*»).

Короткие тексты объявлений можно использовать и для формирования интонации. Стоит отметить, что это одна из самых распространенных ошибок детей-билингвов. Их интонация зачастую неправильна и не соответствует содержанию фразы. Рассмотрим пример подобного рода заданий.

9. Прослушайте отрывок из книги С. Прокофьевой «*Не буду просить прощения!*» и отрывок из рассказа В. Драгунского «*Чики-Брык*».

9.1. *Слушайте! Слушайте! Слушайте! Передаем экстренное сообщение! Человек поссорился с мамой! Эта беда произошла в нашем городе. И теперь в наш город пришли Великие Холода! Граждане, берегите носы, уши и пальцы! Плотнее закрывайте двери и форточки. Внимание! Внимание!... В наш город пришли Великие холода!*

9.2. *Мы с Мишкой сразу отскочили от окна и уселись рядом на скамейке, потому что мой папа известный шутник, и мы поняли, что сейчас будет что-то интересное... А он как ни в чем не бывало продолжал:*

— *Уважаемые зрители! Сейчас перед вами выступит непобедимый мастер Черной магии, Сомнамбулизма и Катаlepsии!!! Всемирно известный фокусник-иллюзионист, любимец Австралии и Малаховки, пожиратель шпaga, консервных банок и перегоревших электроламп, профессор Эдуард*

Кондратьевич Кио-Сио! Оркестр — музыку!

Тра-би-бо-бум-ля-ля! Тра-би-бо-бум-ля-ля!

Вопросы после прослушивания: Какое из этих объявлений содержит предостережение от надвигающейся беды? Как надо произнести это объявление? Какое объявление нужно произнести весело, задорно, с юмором?

Найдите в обоих объявлениях обращения. («Граждане» – в первом объявлении и «Уважаемые зрители!» – во втором.)

Как ещё можно привлечь внимание слушателей?

Прочитайте те предложения, в которых содержатся призывы к определенным действиям («*Слушайте! Слушайте! Граждане, берегите носы, уши и пальцы! Плотнее закрывайте двери и форточки*» – в первом объявлении). Теперь найдите во втором объявлении часть текста-объявления, в которой содержится сообщение («*Сейчас перед вами выступит...*»).

Итак, какие части можно выделить в устных объявлениях? (Слова, привлекающие внимание публики – в том числе и обращение; сообщение о чем-либо; приглашение, предупреждение, запрет и т. д.)

Другим учебным материалом по развитию речи могут быть даже **рекламные тексты**. Эти виды текстов очень редко используются учителями в начальной школе. Конечно же, речь идет не о рекламе какого-то бренда или магазина канцтоваров. Дети могут составить устную рекламу и своего любимого мороженого.

Текст задания может быть и таким:

10. Вы пришли в кафе-мороженое «*Пингвин*», и глаза у вас разбежались... Сколько здесь разных сортов мороженого: и земляничное, и малиновое, и клубничное, и банановое! Ох! Всё не перечислишь! Но какое выбрать? Всё же не съешь! Придумайте веселую устную рекламу любому понравившемуся вам мороженому. Пусть все захотят купить только это мороженое.

Реклама как тема присутствует и в известном стихотворении С. Михалкова. Если при работе над говорением используется чтение (а не восприятие на слух), то стоит выделить некоторые слова и фразы. Пример

работы с текстом – ниже:

11. Веселая сказка Сергея Михалкова «Как старик корову продавал» вам поможет понять, что в торговле очень нужна и важна реклама. Обратите особое внимание на слова старика. Скажите, умеет ли он предлагать свой товар?

*На рынке корову старик продавал,
Никто за корову цены не давал.
Хоть многим была коровёнка нужна,
Но, видно, не нравилась людям она.*
— Хозяин, продашь нам корову свою?
— Продам. **Я с утра с ней на рынке стою!**
— Да много ли просишь, старик, за неё?
— **Да где ж нажиться? Вернуть бы своё!**
— Уж больно твоя коровенка худая!
— Болеет, проклятая. Прямо беда!
— А много ль корова дает молока?
— Да мы молока не видали пока...
*Весь день на базаре старик торговал,
Никто за корову цены не давал.*

Вопрос по первой части стихотворения: Если старик рассказал про свою корову только плохое – что она худая, все время болеет, не дает молока, что он с утра никак не может её продать... Может ли он найти для своей коровы покупателя?

Один паренёк пожалел старика:
— Папаша, рука у тебя нелегка!
*Я возле коровы твоей постою,
Авось продадим мы скотину твою.
Идет покупатель с тугим кошельком,
И вот уж торгуется он с пареньком:*
— Корову продашь?
— Покупай, коль богат!
Корова, гляди, не корова, а клад!
— Да так ли! Уж выглядит больно худой!
— Не очень жирна, но хороший удой.
— А много ль корова дает молока?
— Не выдоишь за день — устанет рука.

*Старик посмотрел на корову свою:
— Зачем я, Буренка, тебя продаю?
Корову свою не продам никому –
Такая корова нужна самому!*

Задания после текста: Понравилась вам эта веселая сказка? Почему вы смеялись, когда старик решил не продавать свою корову, а оставить её себе? (Паренек так хорошо расхваливал корову старика, что тот сам поверил, что у него замечательная, самая лучшая корова на свете!)

Как показывает практика, работа с текстами подобного рода на сегодняшний день является актуальной. Именно поэтому наша рекомендация (для развития навыков говорения использовать не только сложные тексты, а более простые форматы – вывески, объявления и рекламные тексты) видится вполне обоснованной. Такие тексты позволяют детям освоить языковые структуры и расширить словарный запас.

Предлагаемые практические задания и уроки, связанные с вывесками и короткими объявлениями, могут использоваться в учебной практике. Тексты подобного рода стимулируют детей описывать и понимать их значения, создают мотив к говорению. В случае если короткое объявление или реклама встречается в художественном тексте, работа с текстом не только стимулирует говорение, но и способствует развитию всех видов речевой деятельности.

E.A. Kartushina

Ph.D., Associate Professor

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

Associate Professor at Milan State University

e-mail: eakartushina@gmail.com

**A LESSON ON SPEECH DEVELOPMENT IN ELEMENTARY
SCHOOL FOR RUSSIAN-SPEAKING BILINGUALS: PRACTICAL AND
METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS**

Abstract: In the process of learning foreign languages, significant attention is paid to speech development. This is particularly important in teaching Russian as a Foreign Language (RFL) in elementary schools. Speech and speaking skills are essential indicators by which RFL education is assessed in Russian schools abroad. This article provides practical recommendations for working with simple texts such as signs, announcements, and some advertising texts.

Keywords: RFL (Russian as a Foreign Language), teaching methodology for foreign languages, speech development, RFL methodology for children, speaking education

Мавриду Наталия

natalia@zharptica-rki.ru

Автор учебно-методического комплекса РКИ “Жар-Птица”

Директор центра русского языка и культуры “Жар-Птица”

Координатор совета русскоязычных школ Греции

(Афины, Греция)

НОВЫЕ ПОДХОДЫ ИНТЕРАКТИВНОСТИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ ДЕТЯМ: ПРИМЕР ПЛАТФОРМЫ КООРДИНАЦИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАДАНИЙ В КЛАССЕ

Аннотация. Интерактивность — ключевой момент в современных методиках преподавания иностранных языков, особенно в отношении детской аудитории. Современные технологии позволяют преподавателю с относительной лёгкостью интегрировать интерактивные задания в процесс обучения, тем самым делая урок интереснее для целевой аудитории. Тем не менее, этот процесс может быть облегчен для преподавателя, снимая с него часть организационного процесса и автоматизируя его.

В данном докладе будет представлен пример такого инструмента — платформы, разработанной для интерактивных заданий УМК «Жар-Птица», позволяющей преподавателю автоматизировать процесс загрузки

интерактивного задания на устройства учеников, а также процесс мониторинга результатов выполнения ими данного задания.

Ключевые слова: интерактивность, современные технологии преподавания, РКИ, дети, подростки

Современные технологии всё больше становятся неотъемной частью учебного процесса. Интеграция в процесс обучения ИКТ, и в частности, интерактивных игр различных жанров, способствует стимуляции вовлечённости и интереса у учащихся к материалу, как уже было многократно доказано [Maribel, Morfin, Vilma 2007, pp. 50-51; Shadiev, Yang 2019, p. 14].

Тем не менее, на уроках с использованием интерактивных заданий и игр большое количество времени из учебного процесса часто уходит на подготовку к выполнению этих заданий. Речь идёт о процессах технического и организационного характера, которые прямо взаимосвязаны с технической составляющей интеграции данного типа заданий в учебный процесс, независимо от подхода к обучению, причём процессы эти имеют весьма конкретные, повторяющиеся характеристики и в большой мере могут быть автоматизированы.

В качестве эксперимента над сокращением времени, растрчиваемого на данные подготовительные и организационные процессы, в рамках учебно-методического комплекса РКИ для детей и подростков «Жар-Птица» находится в разработке онлайн инструмент для оркестрации и автоматизации выполнения интерактивного задания на устройствах учеников — «Панель преподавателя». Цель данного проекта — увеличить полезное время уроков русского языка как иностранного путём максимальной автоматизации повторяющихся процессов организационного и подготовительного характера. В данной статье будут описаны в общих чертах основные принципы работы такой системы на примере проекта «Панель преподавателя».

Подготовительные и организационные процессы интерактивных игр в разных подходах к обучению

Интерактивные игры, по своей природе, принадлежат к цифровой среде — это программы, алгоритмы, наборы инструкций, выполняемые на ЭВМ. Сегодня ЭВМ можно считать огромный спектр приборов — от

планшета до смартфона и от ноутбука до сервера. Сегодня интерактивные игры публикуются в основном в Всемирной сети Интернет. Преимущества данного подхода неоспоримы, но их перечисление выходит за рамки данной статьи.

Современные интерактивные игры доступны с любого устройства, подключённого к сети Интернет и Всемирной паутине (World Wide Web), и большинство из них зависит лишь от программы веб-обозревателя и –как и любое современное веб-приложение– её совместимости со стандартами W3C¹. При правильном планировании и разработке, одна и та же игра может быть запущена на многих видах устройств вне зависимости от размера экрана, т.е. на смартфоне, на планшете, на ноутбуке, на ПК, подключённом к белой доске или экрану телевизора и т.д.

Тем самым, интеграция интерактивных игр в процесс обучения приравнивается к интеграции веб-страницы — нужно открыть веб-обозреватель, ввести путь URL к ресурсу (в данном случае, игре) или прийти к ней другим способом (например, из поиска или с официального веб-сайта).

Тем не менее, в отличие от статичной веб-страницы (например, статье электронной энциклопедии), данному ресурсу присуща интерактивность в игровой форме. Это особенно следует учитывать педагогу, работающему не индивидуально, а с группой, так как задание можно решать как в групповом, так и в индивидуальном порядке. Выбор способа решения всегда зависит от цели задания — групповое решение задания показывает усвоение материала на уровне группы, индивидуальное — на уровне каждого ученика по отдельности.

Процессы, которые предшествуют и сопутствуют выполнению интерактивного задания как в группе, так и индивидуально, напрямую зависят от подхода к обучению, причём интерактивные задания не могут быть использованы при традиционном подходе к обучению, так как это противоречит принципу исключительной работы с *аналоговыми, физическими носителями информации* [Мавриду 2022, с. 184].

¹ **World Wide Web Consortium** (Консорциум Всемирной паутины) — организация, разрабатывающая и внедряющая технологические стандарты для Всемирной паутины.

Классный гибридный подход, основанный на физическом присутствии учителя и учащихся в одном помещении, а также интеграции современных технологий в процесс обучения, подразумевает наличие средств, способных воспроизводить цифровой материал, причём выполнение задания в групповом порядке подразумевает по крайней мере одно устройство на всю группу (в случае, если группа — это весь класс, то это может быть всего одно устройство — устройство учителя), а выполнение задания в индивидуальном порядке подразумевает наличие устройства у каждого члена группы. Каждое устройство в классе, перед началом выполнения задания, следует настроить соответствующим образом (запустить веб-обозреватель, открыть соответствующий URL-адрес интерактивной игры).

Во время выполнения задания, учителю, при выполнении задания в групповом порядке, предстоит наблюдать всего за одним или несколькими устройствами, при выполнении в индивидуальном же порядке — за числом, равным присутствующим на уроке ученикам.

Отталкиваясь от приведённой выше информации, можно определить две категории процессов:

- а) **подготовительные процессы**, которые заключаются в приведение к состоянию готовности всех устройств, участвующих в интерактивном задании;
- б) **организационные процессы**, которые заключаются в мониторинге выполнения задания на всех устройствах в классе, во время выполнения задания и/или после его завершения.

То же самое, с минимальными альтерациями, применимо и к индивидуальным не дистанционным занятиям.

Дистанционные подходы обучения основаны на использовании цифровой среды для проведения урока, что несколько облегчает процесс подготовки к выполнению задания. Для выполнения заданий в групповом порядке на уровне класса учитель может просто поделиться экраном своего устройства, на котором будет расположено интерактивное задание. Сложнее обстоят дела с его выполнением в индивидуальном порядке — учитель не имеет доступа к устройствам, которыми пользуются учащиеся, поэтому его настройка и подготовка лежит в руках учеников и их родителей и зависит, в том числе, и от их технологической компетенции. А проверка задания в индивидуальном порядке (без предварительной огласки ответов учениками)

представляется ещё более сложным. Самый частый сценарий в этом случае — отправка снимков экрана учителю в личном сообщении.

На фоне этих проблем был разработан прототип инструмента, который смог бы автоматизировать бóльшую часть повторяющихся процессов и облегчить настройку, организацию и мониторинг, упрощая их как для учителя, так и для учеников; как для занятий в одном помещении, так и для занятий дистанционных; как для занятий индивидуальных, так и для занятий групповых.

«Панель преподавателя»

На момент написания данной статьи «Панель преподавателя» представляет собой работающий прототип веб-сервиса из двух составляющих:

а) **Составляющая преподавателя** — используется для выбора интерактивного задания и мониторинга его выполнения;

б) **Составляющая ученика** — автоматически загружает выбранное интерактивное задание и отправляет данные о его выполнении преподавателю.

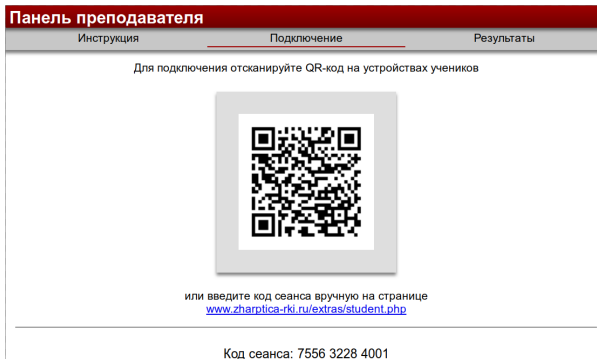


Рис. 1. QR-код для подключения устройств учеников

При первом входе составляющая преподавателя создаёт новый *сеанс* — объект в памяти веб-сервиса, сопоставимый с виртуальным классом. Каждому сеансу присвоен уникальный код (идентификатор), состоящий из 12 цифр, который также изображён в виде QR-кода (рис. 1).

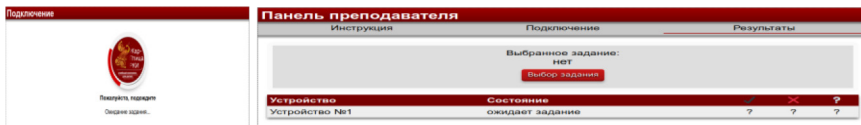


Рис. 2. Слева: Составляющая ученика, подключившись к сеансу, в ожидании задания. Справа: составляющая преподавателя, отображающая список устройств и кнопку выбора задания.

Ученикам предстоит отсканировать QR-код, после чего на их устройствах откроется в веб-обозревателе составляющая ученика. Каждому устройству, на котором загружена составляющая ученика, присваивается уникальный номер, обозначающий устройство, начиная с №1. Список подключённых к сеансу устройств и их состояние отображается в составляющей преподавателя (рис. 2). Преподаватель может выбрать требуемое интерактивное задание из списка, и оно будет автоматически открыто на устройствах учеников, а результаты каждого устройства будут отображаться в реальном времени в составляющей преподавателя в таблице, состоящей из пяти столбцов (номер устройства, его состояние, количество правильных и неправильных ответов, а также количество единиц, которые (ещё) не были решены (рис. 3).

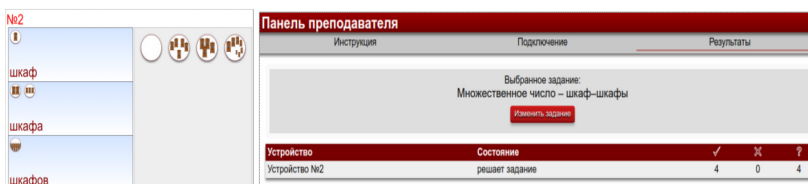


Рис. 3. Слева: Загруженное интерактивное задание. В левом верхнем углу идентификатор устройства «№2». Справа: результат выполнения задания в составляющей преподавателя.

Таким образом сокращается время на настройку устройств и упрощается мониторинг за выполнением задания, так как процесс ручного запуска веб-обозревателя, и открытия требуемой интерактивной игры заменяется простым сканированием QR-кода, а мониторинг выполнения задания в реальном времени даёт возможность быстрого и непосредственного ознакомления с

результатом выполнения задания и выборочной дидактической интервенцией в процесс выполнения интерактивного задания.

Ограничения

В данный момент «Панель учителя» находится в стадии бета-тестирования и может содержать ошибки и недочёты. В частности, в составляющей преподавателя пока нет возможности увидеть само задание в стадии выполнения, а только количество правильных/неправильных ответов. Эта возможность ещё больше упростила бы мониторинг процесса выполнения задания, особенно на расстоянии.

Эпилог

Новые технологии постоянно находят новые применения в разных сферах образования. Казалось бы, ещё совсем недавно обучающие интерактивные игры распространялись на компакт-дисках — а сегодня они уже доступны онлайн, с любой точки света. Постепенное преобладание онлайн интерактивных заданий, основанных на принципах разработки веб-приложений, создаёт небывалые возможности для инновации в сфере обучающих интерактивных игр. При этом, очень важно, чтобы инновации, в первую очередь, решали действительные, реальные проблемы, с которыми ежедневно сталкиваются преподаватели по всему миру. Представленный в данной статье веб-сервис, разработанный для УМК РКИ «Жар-Птица», пытается автоматизировать повторяющиеся процессы, связанные с использованием интерактивных игр на уроке. Автор данной статьи выражает надежду, что он станет важным инструментом в арсенале преподавателей РКИ, послужит основой для создания подобных сервисов и вызовет интерес к дотоле недостаточно затронутой теме автоматизации вторичных процессов в рамках урока.

Литература

1. Maribel M., Morfin, A., Vilma E. Interactive games in the teaching-learning process of a foreign language // *Teoría y Praxis*. 2007. № 4.
2. Shadiev R., Yang M. Review of Studies on Technology-Enhanced Language Learning and Teaching // *Sustainability*. 2020. № 12.

3. Мавриду Н., Инновация и классика на уроках РКИ: как их совместить при работе с детьми и подростками // Инновационное и классическое в РКИ. Теория и практика: вызовы, возможности, достижения М., 2022

Mavridou Natalia

natalia@zharptica-rki.ru

Author of the educational complex for Russian as a foreign language

“ZharPtica” Director of Centre of Russian Language and Culture “ZharPtica”

Coordinator of Council of Russian Language Schools in Greece

(Athens, Greece)

NEW APPROACHES TOWARDS INTERACTIVITY IN RAFL METHODOLOGY FOR KIDS: AN EXAMPLE PLATFORM FOR COORDINATING INTERACTIVE TASKS IN CLASS

Abstract. Interactivity is a key moment in contemporary methods of teaching foreign languages, especially towards a children audience. Modern technologies allow the teacher to integrate interactive tasks into the teaching process with relative ease, making the lesson more interesting to the target audience. Nevertheless, this process can be made easier for teachers, taking off of them part of the organizational process by automating it.

In this report an example of such an instrument shall be presented. It is a platform which was developed to be used with the interactive tasks created for the RaFL textbook complex “ZharPtica” and automates the process of loading an interactive task on students’ devices and the process of monitoring the results of each of them solving the task given to them.

Keywords: interactivity, new teaching technologies, RaFL, children, teenagers

Ю.П. Пташкина

up_ptashkina@student.mpgu.edu
магистрант 2 курса МПГУ
(Москва, Россия)
8 (967) 048-27-13

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТАБЛИЦ ШУЛЬТЕ НА ЗАНЯТИЯХ С
ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ**

Аннотация. Статья посвящена обучению детей-билингвов с точки зрения нейропедагогике. Приводится обоснование эффективности использования таблиц Шульте в работе с детьми-билингвами. Описываются упражнения на развитие навыков, способствующих эффективному обучению.

Ключевые слова: дети-билингвы, таблицы Шульте, концентрация внимания, расширение периферического зрения, развитие речи

В последнее складывается тенденция к увеличению числа детей, испытывающих трудности в обучении. Недостаток внимания даже у способных детей может стать причиной интеллектуальной неуспеваемости.

Для успешного обучения ребенку крайне важно умение концентрироваться на поставленной задаче и впоследствии сохранить в памяти полученную информацию. Концентрация включает в себя интенсивную умственную деятельность: когнитивную переработку, анализ и размышление. Ее проявлениями внимания служат напряженность мысли, ее усилие, а также интерес к деятельности, проявления удивления, восторга и пр. [Визель 2020, 155].

Зрительная сенсорная система является важнейшей из сенсорных систем человека, при помощи которой мы получаем до 90% информации, поступающей к коре головного мозга от всех рецепторов. Зрительные анализаторы головного мозга человека способны максимально воспринимать информацию, находящуюся в центре внимания, и терять концентрацию прямо пропорционально удалению от этого центра. Человеку трудно воспринимать и оценивать объекты, не находящиеся в центре его внимания. Эффективность внимания, включающая в себя: интенсивность,

концентрацию и объем внимания, а также скорость переключения, можно повысить при помощи тренировки с таблицами Шульте.

Таблица Шульте представляет собой таблицу, объекты в которой расположены случайным образом. Первоначально таблицы Шульте, созданные в 1960 г. немецким психотерапевтом Вальтером Шульте, заполнялись только цифрами и использовались как психодиагностическая проба для исследования внимания и оценивания уровня работоспособности. Со временем таблицы Шульте стали использовать для развития внимания, памяти, мышления, воображения, восприятия и речи.

Правила работы с таблицами Шульте:

- Таблицу следует расположить на расстоянии 30 – 35 см от глаз обучающегося и приподнять ее под небольшим углом;
- Перед началом работы нужно сфокусировать взгляд в центре таблицы и не сдвигать;
- В классической версии таблицы необходимо периферическим зрением находить и показывать числа в возрастающем порядке. При работе с другими разновидностями таблицы Шульте – необходимо следовать заданному алгоритму;
- Начинать работу следует с таблицы размером 3 x 3, постепенно увеличивая количество ячеек, при этом важно учитывать возраст обучающегося и его способности;
- Упражнения необходимо выполнять систематически, не меньше 2 раз в неделю по 10 – 15 минут.

Использование таблиц Шульте на занятиях с детьми-билингвами способствует не только развитию концентрации и вниманию за счет выполнения одновременно нескольких задач, но формированию лексических и грамматических навыков, а также связности речи и улучшению навыков чтения. Работа с таблицами может проводиться как на родном, так и на втором языке детей.

При работе с таблицами Шульте также важно учитывать цвет символов и изображений, расположенных в ячейках. Поле зрения для черно-белого цвета предметов (ахроматическое) больше, чем цветное (хроматическое), что обусловлено неодинаковым расположением палочек

и колбочек в центре и на периферии сетчатки. Хроматическое поле зрения зависти также от вида цвета (для зеленого цвета оно наименьшее, а для желтого, наоборот, наибольшее) [Ломтатидзе 2022,30]. Исходя из этого, на начальном этапе работы следует использовать черно-белое наполнение таблицы.

Начинать работу с таблицами Шульте можно с изучения алфавита.

Упражнение “Учим буквы”

На начальном этапе следует использовать таблицу Шульте размером 3 x 3, постепенно увеличивая количество ячеек и наполняемость. При выполнении упражнения (рис.1) ребенок фокусирует внимание на центре таблицы и показывает буквы в представленной последовательности. Для эффективного увеличения скорости обработки информации – искать буквы следует беззвучно.

У	К	Э
М	А	Т
И	С	О

Рис.1

При положительной динамике выполнения данного упражнения таблицу доводят до размера, позволяющего вписать в ячейки все буквы алфавита. Еще один вариант работы с таблицей Шульте по изучению алфавита является включение в нее чисел (рис.2). Выполнение данного упражнения предполагает одновременную работу двух рук. Задача ребенка одной рукой показывать в правильной последовательности буквы и другой рукой – цифры. При помощи такой разновидности таблицы Шульте идет активное формирование межполушарных связей, так как за обработку буквенной и числовой информации отвечают разные полушария головного мозга.

2	Ж	6	И	Г	17
Е	А	Л	5	12	Р
К	9	1	М	8	О
14	3	10	Б	11	18
3	В	7	Д	4	16
П	13	С	15	Т	Н

Рис.2

Упражнение “Учим слоги”

После изучения алфавита можно перейти к поиску слогов при помощи таблиц Шульте (рис.3). Алгоритм выполнения упражнения аналогичен вышеописанному. Работу с упражнением следует начинать с открытых слогов, впоследствии переходя к закрытым.

ки	та	су
тэ	ко	си
са	ту	ку

Рис. 3

Представленное упражнение можно усложнить, вписав в таблицу слоги, образующие слова (рис.4.).

ка	лад	та	ло
лу	га	ли	ба
ма	со	ко	жа
шо	па	но	на

Рис. 4

Ребенок фокусирует внимание на центре таблице и с помощью периферического зрения должен назвать зашифрованные слова (малина, шоколад, собака, лопата, нога, лужа). Данный вид упражнения способствует увеличению кратковременной памяти, за счет необходимости постоянно удерживать во внимании большое количество объектов и составлять слова из слогов.

Упражнение “Найди слово”

На следующем этапе работы с таблицей Шульте можно переходить к поискам слов (рис.5). Упражнение предполагает несколько вариантов работы. В первом случае, ребенок показывает слова в последовательности, названной ему педагогом. Во втором случае, ребенка просят сначала назвать все существительные, затем все глаголы и после – прилагательные.

обедать	искать	кошка
окно	добрый	хороший
покупать	шапка	красивый

Рис. 5 Найди слово

Систематическая работа с таблицами Шульте с детьми-билингвами способствует не только увеличению скорости чтения, но и улучшению качества чтения за счет расширения периферического зрения, благодаря чему ребенок видит все слово целиком еще до момента прочтения и тем самым правильно прочитывает окончания.

Для отработки рода прилагательных можно заполнять таблицу словами в разных родах (рис.6).

добрый	желтый	осеннее
желтая	осенний	добрая
доброе	желтое	осенняя

Рис. 6

Упражнение “Составь предложение”

Упражнение на составление предложений включает одновременную работу с двумя таблицами (рис.7). В одну таблицу вносятся цифры, обозначающие порядок слов в предложении, во вторую – слова, находящиеся в соответствующих цифрам ячейках. Так цифре 1 соответствует слово Маша, 2 – ходила, 3 – вчера, 4 – в, 5 – лес, 6 – за, 7 – грибами, 8 – и, 9 – ягодами. В итоге у ребенка должно получиться предложение: Маша ходила вчера в лес за грибами и ягодами.

3	4	7
1	9	2
5	6	8

вчера	в	грибами
Маша	ягодами	ходила
лес	за	и

Рис. 7 Составь предложение

Упражнение “Новая лексика”

На занятиях с детьми-билингвами таблицы Шульте можно также использовать для изучения новой лексики. Для правильного декодирования слов русского языка необходима речевая наслушанность [Ермолаева, Валиев 2023, 54]. Вначале ребенку предлагается прослушать несколько раз новое слово на втором для него языке, в нашем случае – на русском. Далее, проговариваем с ним это слово, формируя артикуляционную память. На следующем этапе работы показываем ребенку картинку этого слова, формируя непосредственно образ предмета и спрашиваем у него: “Что это?”. При ответе на вопрос ребенок вспоминает, что слышал ранее и соотносит предмет со словом. И только после всех этих этапов даем ребенку эквивалент слова на его родном языке. Так у ребёнка формируется образ слова на двух языках.

Для повторения и закрепления новой лексики формируем таблицы с названиями предметов на двух языках (рис.5 и рис.6) и таблицу с изображениями соответствующих предметов (рис.7). Работа проводится одновременно с двумя таблицами: вначале дается таблица с названиями предметов на русском языке и таблица с изображениями, после таблица с названиями предметов на родном (английском) для ребенка языке и таблица с теми же картинками.

груша	манго	слива
банан	яблоко	дыня
арбуз	персик	ананас

Рис. 8

pear	mango	plum
banana	apple	melon
watermelon	peach	pineapple

Рис. 9

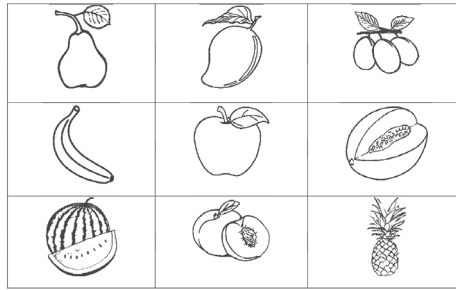


Рис. 10

Упражнение “Жизнь мышонка”

В работе с детьми-билингвами особое внимание следует уделять расширению лексического запаса и формированию связанной речи. Представленный вариант работы с таблицей Шульте дополнительно способствует:

- Формированию логических связей;
- Умению определять пространственные направления, освоение понятий: “вверх”, “вниз”, “влево”, “вправо”.

Ребенку показывают таблицу (рис.11), в центральной ячейке находится главный герой – мышонки, на котором фокусируется взгляд для дальнейшей работы. Задача ученика сказать, что произойдет с мышонком, если он побежит:

- На одну клетку вверх и на одну клетку вправо;
- На клетку вниз и на одну клетку влево;
- На одну клетку влево;
- На одну клетку вправо;
- На одну клетку вниз;
- На одну клетку вверх;
- На одну клетку вверх и на одну клетку влево;
- На одну клетку вниз и одну клетку вправо?

В ходе работы с данным упражнением ребенок осваивает не только новую лексику, но и развивает общий кругозор: узнает рацион мышонка, его врагов в природной среде, его жилище и опасность, исходящую от человека.

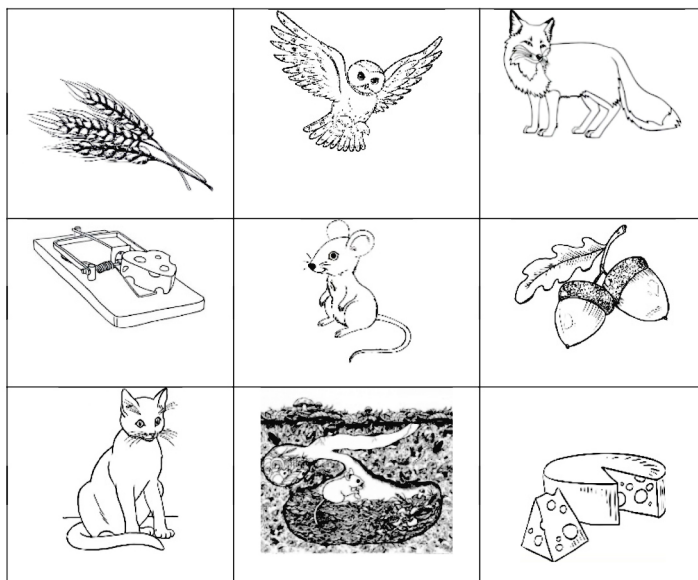


Рис. 11 Жизнь мышонка

Таким образом, использование таблиц Шульте на занятиях с детьми-билингвами является эффективным методом, способствующим развитию когнитивных навыков на обоих языках. Эти таблицы представляют собой интересный инструмент, помогающий билингвальным детям не только развивать концентрацию внимания, периферическое зрение, но и улучшать языковые навыки, развивать связную речь, формировать логические связи. Также благодаря опосредствованному запоминанию при использовании на занятиях таблиц Шульте происходит развитие памяти [Глоzman 2009,128].

Важно помнить, что использование таблиц Шульте должно быть в контексте общего педагогического подхода к обучению детей-билингвов, учитывающий уровень владения языком, возраст обучающихся, а также их языковые потребности.

Литература

1. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика. 2-е издание, переработанное, расширенное / Татьяна Григорьевна Визель. — Москва: Издательство АСТ, 2021. — 544 с.: ил. — (Высший курс).
2. Глозман Ж. М. Нейропсихология детского возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж. М. Глозман. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 272 с.
3. Ермолаева Ж.Е., Валиев Х.Ф. Использование данных психоакустики при преподавании русского языка как иностранного // Культура и безопасность. 2023. № 1. — С. 50-57.
4. Ломтатидзе О.В. Физиология сенсорных систем: учебно-методическое пособие/ О.В. Ломтатидзе, А.С. Алексеева; под общ. ред. О.В. Ломтатидзе; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина. — Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 2022. — 120 с.

Y.P. Ptashkina

up_ptashkina@student.mpgu.edu

2nd year Master's student of the Moscow State Pedagogical University

(Moscow, Russia)

8 (967) 048-27-13

USING SCHULTE TABLES IN CLASSES WITH BILINGUAL CHILDREN

Abstract. The article is devoted to teaching bilingual children from the point of view of neuropedagogy. The article substantiates the effectiveness of using Schulte tables in work with bilingual children. Skill-building exercises that promote effective learning are described.

Keywords: bilingual children, Schulte tables, attention span, peripheral vision expansion, speech development

И.В. Тимошенко

inessa77@inbox.ru

учитель-логопед, Ассоциация русскоговорящих соотечественников
«Россиянка» в г. Абу-Даби (ОАЭ), магистрант МПГУ факультета
филологии курса «Нейролингводидактика»
(Абу-Даби, ОАЭ)

БИОЭНЕРГОПЛАСТИКА ДЛЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В АСПЕКТЕ НЕЙРОПЕДАГОГИКИ

Аннотация. В статье говорится о применении в **логопедической работе** артикуляционной гимнастики с **биоэнергопластикой** для коррекции звукопроизношения у детей-билингвов, а также использование нейропедагогических приемов, которые помогают учителю-логопеду в процессе обучения. В статью включены исследования ученых, которые изучали психологические особенности ребенка и деятельность детского мозга, выделяя важное активизирующее значение функции руки. Даны практические упражнения для коррекции звукопроизношения с использованием метода биоэнергопластики.

Ключевые слова: логопедия, артикуляционная гимнастика, биоэнергопластика, нейроупражнения, дети-билингвы

В современном мире мы наблюдаем картину увеличения количества детей с нарушениями речи. А это значит, что такие направления, как **нейропедагогика** и включение нейропедагогических приемов в работу по обучению и коррекции речи детей-билингвов видятся весьма перспективными. Данное направление предлагает учителю-логопеду оптимальные методы обучения с учетом способностей и возможностей ребенка.

Нейропедагогический подход в обучении позволяет нам использовать знания по неврологии, психофизиологии, мозговой организации психических процессов в обучении и развитии детей. Также нейропедагогика позволяет решать такие задачи, как обучение детей с СДВГ (синдромом дефицита внимания и гиперактивности), дислексией, дизграфией и другими расстройствами и отклонениями. Рассматривая ребенка-билингва дошкольного и младшего школьного возраста, мы можем говорить не о качестве владения языком, а о процессе развития речи в целом. Мы смотрим на языковые способности данного ребенка и на влияние различных эталонов речи окружающей среды на процесс речеобразования самого ребенка.

По мнению исследователей в области билингвизма Л.И. Амосовой, Ю.Ю. Иншаковой, А.В. Харенковой, Е.О. Голиковой и других, нейропсихологические и психофизиологические механизмы развития функций речи в онтогенезе таковы, что ребенок четырех-пятилетнего возраста для того, чтобы его развитие происходило успешно и своевременно, должен ориентироваться только на одну языковую систему. При этом речевое развитие ребенка-билингва не может проходить без определенных особенностей.

В качестве логопедического метода коррекции звукопроизношения нами предложен метод биоэнергопластики. Сам термин включает в себя совмещение движений артикуляционного аппарата с движениями кистей рук. При выполнении артикуляционного упражнения рука показывает положение, которое в это же самое время принимают язык, губы или нижняя челюсть ребенка. За счет совмещения артикуляционной гимнастики и элементов биоэнергопластики у ребенка увеличивается мотивация, значительно возрастает желание к выполнению артикуляционных упражнений, отмечается повышение положительного эмоционального фона и формирование более устойчивого внимания во время работы над упражнением [Свиридова 2016].

Ученые и исследователи, которые занимались изучением деятельности детского мозга и психологических особенностей развития

ребенка, считали, что использование функции движения рук имеет важное стимулирующее значение. Невропатолог и психиатр В.М. Бехтерев писал: «Функция **движения руки** всегда **тесно связана** с функцией речи, и развитие первой способствует развитию второй». В своих работах ученый приводит доказательство того, что простые движения рук улучшают произношение многих звуков, снимают умственное напряжение и усталость, а также являются стимулирующими для развития речи ребенка [Бехтерев 1928].

М.М. Кольцова отмечала связь развития детской речи с развитием мелкой моторики пальцев рук и предлагала отнести кисть руки к речевому аппарату, а двигательную проекционную область кисти руки считать еще одной речевой областью мозга [Кольцова 1973]. Ученые Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филочева, Н.С. Жукова, которые занимались изучением деятельности головного мозга при общем недоразвитии речи, пришли к выводу, что уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук.

В работах А.В. Ястребовой и О.И. Лазаренко мы также находим подтверждение того, что движения тела, пальцев руки и артикуляционного аппарата в раскрепощенном свободном состоянии помогают распространять и активизировать распределение биоэнергии в организме естественным образом.

И.Ю. Зайцева в своих исследованиях с применением биоэнергопластики выделяет три основных этапа работы:

1. **Диагностический этап** (сбор сведений, обследование органов артикуляции, общей и мелкой моторики).

2. **Мотивационный** (создание у ребенка мотивированного настроения с помощью специальных упражнений).

3. **Основной этап** (постановка артикуляционной моторики с дальнейшим подключением ведущей руки; вторая рука вводится аналогичным образом) [Зайцева 2003].

К вышесказанному мы можем добавить: если стимулировать мелкую моторику и активизировать тем самым соответствующие отделы мозга, то

активно начинают работать и соседние зоны, которые отвечают за речь.

Р.Г. Бушлякова отмечает следующие особенности коррекционной работы с применением биоэнергопластики:

1. На *начальном этапе* мы проводим первичное знакомство с артикуляционным упражнением по стандартной методике. Упражнения выполняются перед зеркалом без использования руки. Учитель-логопед, когда показывает упражнение, помогает одной рукой.

2. На *следующем этапе* постепенно вводится в работу ведущая рука ребенка.

3. *Обязательным условием* считается плавность движения кисти руки ребёнка; артикуляционная поза выполняется без рывков.

4. На *заключительном этапе* в работу вводится другая рука. Ребенок старается научиться удерживать артикуляционную позу; при этом движения выполняются обеими руками, имитируя движения артикуляционного аппарата.

5. Для повышения *заинтересованности* ребенка и *мотивации* в выполнении упражнения возможно использование музыкального сопровождения, стихов, игр [Бушлякова 2011].

Что даёт включение в работу логопеда нейропедагогических приемов?

1. Укрепляются мышцы языка, губ, развивается гибкость речевого аппарата.

2. Развивается слуховое внимание, навык выполнения действий по инструкции.

3. У ребенка формируется координация движений мелкой моторики.

4. Развивается межполушарное взаимодействие, чувство своего собственного тела, плавность движений, память и внимание.

Использование в работе логопеда нейроупражнений и нейропедагогических приемов помогает нам в преодолении трудностей постановки звуков, их автоматизации, в развитии навыков письма; концентрации внимания; отработке лексико-грамматических конструкций и многом другом.

Чтобы занятия не казались ребенку скучными, мы используем в своей работе перчатку-язычок, различные варианты игрушек на руке. Вследствие этого у ребенка появляется дополнительная мотивация и желание выполнять **артикуляционные упражнения**, он делает это с удовольствием.

При выполнении упражнений с атрибутикой по биоэнергопластике важно использовать ритм и темп действий, ориентируясь на индивидуальные особенности ребенка.

Приведем примеры динамических упражнений, которые нормализуют мышечный тонус, переключаемость движений, делают их точными, легкими, ритмичными.

«Часики»

Рот приоткрыть, губы в улыбке. Кончик узкого языка двигать влево-вправо, касаясь углов рта. Ладонь в горизонтальном положении, пальцы сомкнуть. Кисть руки сгибать одновременно с языком в одну сторону.

«Вкусное варенье»

Приоткрыть рот и широким передним краем языка облизать верхнюю губу, делая движения сверху вниз. Нижняя челюсть остаётся неподвижной. Двигать ладонь в форме чашечки сверху вниз.

«Качели»

Рот открыть. Кончик языка поднимать к верхним зубам и опускать к нижним зубам. Ладонь с сомкнутыми пальцами в вертикальном положении двигается вниз-вверх.

«Футбол»

Ладонь сжата в кулак, указательный палец выдвинут вперёд, под счёт кисть руки поворачивается вправо-влево, язычок упирается поочередно в щёки.

Приведем также примеры статических упражнений, которые способствуют развитию мышечной силы, динамической организации движения, помогают ребенку принять правильную артикуляционную и пальчиковую позу.

«Улыбка»

Пальчики расставлены в стороны, как лучики солнышка. На счёт «один» пальчики расправляются и удерживаются одновременно с улыбкой 5 секунд, на счёт «два» ладонь сворачивается в кулак.

«Дудочка»

Ладонь собрана в щепоть, большой палец прижат к среднему. Губы дудочкой.

«Горка»

Согнутая ладонь опущена, язык упирается в нижние зубы.

«Чашечка»

Рот приоткрыть, губы в улыбке. Язык сделать широким. Кончик языка поднять за верхними зубами, боковые края прижать к верхним зубам. Показать ладонь в форме чашечки, пальцы прижать.

Не стоит также забывать о межполушарном взаимодействии, когда работа ведется двумя руками одновременно. Нейроупражнения помогают нам справиться с целым рядом коррекционно-логопедических задач, которые мы ставим в нашей работе по автоматизации того или иного звука у ребенка, отработке и закреплению правильных речевых навыков, слоговой структуры слова. Очень важно, чтобы ребенок нам доверял, это будет способствовать снятию нервно-психического напряжения и восстановлению психоэмоциональной сферы [Семенович 2018].

Что касается практической части и использования дополнительных материалов (мячики, карандаши, эспандеры и др.), то ими можно пользоваться в течение всего занятия, чередуя с другими видами деятельности. Не стоит забывать и об индивидуальных возможностях и особенностях детей, их моторной активности, координации движений.

Таким образом, делая выводы из описанного выше, можно сказать: применение в работе логопеда артикуляционной гимнастики с биоэнергопластикой является важным положительным моментом и способствует привлечению интереса детей к выполнению данного типа упражнений, что в конечном итоге значительно повышает эффективность работы по постановке звуков, способствует развитию пальчиковой мелкой моторики, совершенствованию координации движений, развитию внимания, памяти и мышления.

Литература

1. Бехтерев В. М. Мозг и его деятельность / Под ред. А. В. Гервера. – М.; Л.: Госиздат, 1928. – 327 с.
2. Бушлякова Р.Г. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой. – СПб.: Детство-Пресс, 2011. – 240 с.
3. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии / Учебник для студентов вузов. – М.: Секачев Ю.В., 2019. – 276 с.
4. Зайцева И.Ю. Влияние занятий биоэнергопластикой на речевое развитие дошкольников. 18.12.2003. URL: <http://festival.1september.ru/articles/103050/> (дата обращения: 23.10.2023)
5. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. – М.: Сов. Россия, 1973. – 122 с.
6. Свиридова Н.И. Использование биоэнергопластики в коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста // Педагогика: традиции и инновации / Материалы VII Междунар. научн. конф. (г. Челябинск, январь 2016 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2016. – С. 92-94.
7. Семенович, А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста – М.: Генезис, 2018. – 319 с.
8. Филочева Т.Б., Чевелева Н.А, Чиркина Г.В. Основы логопедии / Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1989.

I.V. Timoshenko

*Speech therapist teacher, Association of Russian-speaking Compatriots “Rossiyanka” (Abu Dhabi, UAE), Master’s student of the Faculty of Philology of the course “Neuro-Linguodidactics”, (Abu Dhabi, UAE),
e-mail: inessa77@inbox.ru*

BIOENERGOPLASTICS FOR BILINGUAL CHILDREN WITH SPEECH IMPAIRMENTS IN THE ASPECT OF NEUROPEDAGOGY

Annotation. The article talks about the use of articulatory gymnastics with bioenergoplastics in speech therapy to correct sound pronunciation in bilingual

children, as well as the use of neuropedagogical techniques that help the speech therapist in the learning process. The article includes studies by scientists who researched the psychological characteristics of the child and the activity of the child's brain, noting the important activating significance of the hand function. Practical exercises are given for correcting sound pronunciation using bioenergoplastics.

Keywords: speech therapy; articulation gymnastics; bioenergoplastics; neuro-exercises, bilingual education

О. Н. Балтак

olesyabaltak@gmail.com

руководитель частной языковой школы languagegarden,

преподаватель РКИ/TEFL

(Верона, Италия)

РАБОТА С КНИГОЙ ГРАДУИРОВАННОГО ЧТЕНИЯ «АЛЫЕ ПАРУСА» НА УРОКАХ РКИ

Аннотация. Работа с книгами градуированного чтения предполагает знакомство с русской культурой, привитие любви к чтению, развитие всех видов речевой деятельности, формирование внутренней мотивации и автономии учащихся. Подобные книги должны быть увлекательными, простыми для понимания, красочными, графически привлекательными и удобочитаемыми. Книга градуированного чтения «Алые паруса» издательства ELI является ярким примером реализации данного подхода.

Ключевые слова: адаптированное чтение, книги градуированного чтения на русском языке, экстенсивное чтение в РКИ, Алые паруса, Александр Грин, ELI

Знакомство с русской культурой является одним из важнейших элементов программы обучения русскому языку как иностранному. Продвижение позитивного образа нашей страны, развитие и поощрение интереса к русской истории и литературе особенно актуальны на начальном этапе обучения. Однако для учащихся начального и среднего уровня владения русским языком как иностранным работа с аутентичными произведениями будет достаточно непростой задачей. Аутентичные тексты создаются носителями языка и адресованы в первую очередь носителям этого языка, поэтому иностранный читатель неизбежно столкнётся с новыми историко-культурными реалиями, незнакомой лексикой, сложными синтаксическими конструкциями.

Одним из главных условий успешного овладения иностранным языком является уровневое соответствие изучаемых материалов. Книги градуированного чтения предлагают своего рода компромиссное решение: учащиеся начального уровня владения русским языком как иностранным могут ознакомиться с героями, сюжетной линией и текстом известного художественного произведения в адаптированном варианте, а также приобрести аутентичный опыт чтения [Nation, Waring 2020, p. 24-25].

Под аутентичностью многие современные учёные предлагают понимать не только аутентичность текста, но и аутентичность самого процесса чтения. Аутентичный опыт чтения появляется при чтении книг на родном языке и подразумевает эмоциональное и интеллектуальное вовлечение читателя, сопереживание героям произведения, получение удовольствия от чтения. Пол Нейшен утверждает, что работа с книгами, где уровень понятности текста достигает 95%-98%, позволяет иноязычным студентам получить аутентичный опыт чтения. [Nation, Bonesteel 2011]. Новозеландский лингвист также говорит о том, что следует различать цель и путь её достижения: если чтение аутентичных произведений представляется нам конечной целью, градуированное чтение поможет быстрее и эффективнее освоить иностранный язык и приблизиться к этой цели [Nation, Waring 2020, p.25].

Работа с книгами градуированного чтения призвана запустить механизмы усвоения иностранного языка и направлена на привитие любви к чтению, формирование внутренней мотивации и автономии учащихся,

а также знакомство с русской культурой. Подобные книги должны быть увлекательными, простыми для понимания, красочными, графически привлекательными и удобочитаемыми. Повесть-феерия Александра Грина позволяет успешно реализовать все вышеперечисленные условия. Рассмотрим отдельно каждое из них.

Увлекательность сюжета: главное в истории — это сама история. «Алые паруса» по праву считается одним из самых ярких произведений русской литературы. Эта повесть близка и понятна представителям разных культур. Бродячий сюжет сказки о Золушке в повести Грина становится историей о добре и зле, о вере в мечту, о верности самому себе и своим идеалам.

Простой и понятный текст: оригинальный текст повести пересказан с учётом ограниченного словаря и простых синтаксических конструкций. Здесь также используются дополнительные приёмы языковой поддержки, такие как обращение к когнатам, объяснение новых слов на каждой странице, постоянное повторение частотных коллокаций, визуальная поддержка при помощи иллюстраций и иллюстрированных словариков. Моя адаптация повести Грина представляет собой художественный пересказ по формуле Майкла Уэста: «Составитель хрестоматии должен обладать определёнными литературными способностями. Дело здесь не в том, чтобы предложить книгу с использованием другого словаря, а в том, чтобы написать её заново, как бы в миниатюре ... Для этой работы нужен человек, который мог бы писать с вдохновением, в то же время сохраняя правильное значения слова и избегая неидиоматических оборотов. Помимо всего, он должен уметь придерживаться построения книги ... Наиболее удачными книгами для чтения будут, по-видимому, такие, в которых пересказываются известные приключенческие рассказы для юношества, причем манера изложения и длина рассказа должны быть приемлемыми для современного читателя-иностранца» [Уэст 1966, с.44]. Художественный пересказ («книга в миниатюре») следует за сюжетной линией произведения и предлагает градуированный текст, соответствующий начальному уровню владения русским языком как иностранным (A1/A2). Для сравнения рассмотрим фрагмент первой главы: в левой колонке указан оригинальный текст

Александра Грина, а в правой — фрагмент книги градуированного чтения «Алые паруса» [ЕЛ1 2021]. Полужирным шрифтом выделены ключевые слова, которые я использую в моём пересказе:

Оригинальный текст А. С. Грина	Художественный пересказ текста для начального уровня (А1/А2):
<p>Лонгрен, матрос «Ориона», крепкого трёхсоттонного брига, на котором он прослужил десять лет и к которому был привязан сильнее, чем иной сын к родной матери, должен был, наконец, покинуть службу.</p> <p>Это произошло так. В одно из его редких возвращений домой, он не увидел, как всегда ещё издали, на пороге дома свою жену Мери, всплескивающую руками, а затем бегущую навстречу до потери дыхания. Вместо неё, у детской кровати — нового предмета в маленьком доме Лонгрена — стояла взволнованная соседка.</p>	<p>Лонгрен шёл домой. Дома его ждали жена и маленькая дочка. Вот уже десять лет Лонгрен работал матросом на бриге «Орион». Он очень любил свою работу и море. Каждый раз, когда Лонгрен возвращался домой, Мери ждала его на улице перед домом. На этот раз на улице никого не было. Лонгрен открыл дверь и вошёл в дом. В комнате, у детской кровати, стояла их соседка. Мери нигде не было.</p>
<p>— Три месяца я ходила за нею, старик, — сказала она, — посмотри на свою дочь.</p> <p>Мертвее, Лонгрен наклонился и увидел восьмимесячное существо, сосредоточенно взиравшее на его длинную бороду, затем сел, потупился и стал крутить ус. Ус был мокрый, как от дождя.</p>	<p>— Здравствуй, Лонгрен, — сказала соседка.</p> <p>— Здравствуй, — ответил Лонгрен. — А где моя жена? Где Мери?</p> <p>— Лонгрен, мне очень жаль. У меня для тебя плохие новости. Твоей жены Мери больше нет. Она умерла.</p> <p>На мгновение Лонгрену стало плохо. Он сел на стул. В его глазах были слёзы.</p>
<p>— Когда умерла Мери? — спросил он.</p> <p>Женщина рассказала печальную историю, перебивая рассказ умильным гульканьем девочке и уверениями, что Мери в раю ... Месяца три назад хозяйственные дела молодой матери были совсем плохи. Из денег, оставленных Лонгреном, добрая половина ушла на лечение после трудных родов, на заботы о здоровье новорожденной; наконец, потеря небольшой, но необходимой для жизни суммы заставила Мери попросить в долг денег у Меннерса. Меннерс держал трактир, лавку и считался состоятельным человеком.</p>	<p>— Когда умерла Мери? — спросил он.</p> <p>— Три месяца назад. После рождения дочери у твоей жены были проблемы со здоровьем, много денег ушло на врачей. Жить Мери было не на что, денег у неё не было. Твоя жена не знала, что ей делать. Она решила попросить Меннерса помочь ей.</p> <p>Меннерс был богатым соседом Лонгрена, он держал трактир и лавку. Люди говорили, что у него всегда было много денег.</p>

Анализ сложности градуированного фрагмента при помощи онлайн-инструмента определения уровня сложности текста [Лапошина, Лебедева 2021] лаборатории когнитивных и лингвистических исследований Государственного института русского языка имени А. С. Пушкина даёт нам следующие результаты: уровень текста А1 (элементарный уровень); лексический список А1 покрывает 87%, лексический список А2 покрывает 93%. Хотелось бы заметить, что Текстометр рассматривает имена героев повести Грина как не входящие в лексический минимум. Если имена Лонгрен и Меннерс заменить на простые имена, показатель понятности становится 89% на уровне А1 и 95% на уровне А2.

Эстетическая привлекательность книги и удобочитаемость: книга градуированного чтения «Алые паруса» — это не сборник адаптированных тестов, а самая настоящая книга («книга в миниатюре») с яркой обложкой, красочными иллюстрациями и аудиоприложением. Текст озвучен профессиональным актёром и записан в профессиональной студии звукозаписи. В аудиоприложении используется фрагмент «Танца Феи Драже» из балета П. И. Чайковского «Щелкунчик». Иллюстрации выполнены талантливой художницей из Италии Клариссой Коррадин.

Важность иллюстраций заключается в том, что они помогают читателю сформировать образ произведения и поясняют фрагменты текста. Красочное графическое оформление украшает книгу и заинтересовывает читателя, вызывает желание взять книгу в руки [Яковлева С.И., Депсамес 2019]. Однако следует заметить, что «современная книга, книжный дизайн — это не только иллюстрации, но и синтез работ, включающий в себя техническое редактирование, вёрстку и набор. Это разработки, при которых необходимым условием становится применение структурного подхода, соблюдения ряда условий и правил, применение которых может служить гарантией востребованности издания» [Яковлева С.И., Депсамес 2019].

Каждая книга издательства ELI имеет чёткую структуру и книжный дизайн, направленный на повышение уровня удобочитаемости: книга формата А5 разбита на 6 глав, в каждой главе 10 страниц (8-9 страниц текста и 1-2 иллюстрации), шрифт 12 пунктов, гарнитура Данте/Таймс, максимальная загрузка страницы — 22 строки, в каждой строке 5-7 слов (до 45 знаков, включая пробелы), в каждой главе до 1.300 слов (до 7.500 знаков, включая пробелы). Очень важно правильное расстояние между буквами и

словами, чтобы при чтении глаз плавно скользил по строчкам. Предтекстовые и послетекстовые упражнения занимают 1 разворот книги, всего в книге 7 двойных страниц (разворотов) с упражнениями. Каждое упражнение имеет чёткую структуру, фиксированное количество символов и строк, что способствует быстрому и эффективному восприятию послетекстовых заданий.

Многие лингвисты рекомендуют рассматривать работу с книгами градуированного чтения в рамках программы основного курса обучения и уделять чтению 10-15 минут на каждом уроке. [Nation, Waring 2020, p. 9-16]. Заметим, что чтение является важным связующим звеном между всеми видами речевой деятельности: работу с текстом можно начинать с прослушивания небольшого фрагмента (аудирование), последующее чтение позволяет получить более полное представление о тексте, обсуждение прочитанного будет прекрасным упражнением на развитие устной речи (говорение), домашнее изложение и творческие задания помогут закрепить новые лексико-грамматические конструкции и развить навык письма. Подобный подход гарантирует планомерное развитие всех видов речевой деятельности и позволяет добиться бóльшей вовлечённости учащихся в процесс работы с книгой. Здесь хотелось бы напомнить слова Конфуция: «скажи мне — и я забуду, покажи мне — и я запомню, вовлеки меня — и я научусь». Интерактивность и обращение к творческому потенциалу учащихся способствуют повышению мотивации и развитию коммуникативных компетенций учащихся.

Работу с книгой градуированного чтения «Алые паруса» можно разделить на следующие этапы:

- создание интереса к произведению;
- знакомство с главными героями;
- работа с новой лексикой;
- работа с предтекстовыми заданиями;
- работа с текстом; работа с иллюстрациями;
- работа с послетекстовыми заданиями;
- творческие проекты.

Рассмотрим отдельно каждый из этих этапов.

Создание интереса к теме: тема морских путешествий по праву считается одной из самых ярких и увлекательных, здесь присутствует ореол романтики, старинных карт и сокровищ, путешествий и бесстрашных капитанов. Подросткам будет интересна тема Великих географических открытий и великих мореплавателей (Колумб, Веспуччи, Магеллан, первооткрыватели Антарктиды Беллинсгаузен и Лазарев). Морю и морским приключениям посвящено огромное количество фильмов и книг, поэтому создать интерес к данной теме будет достаточно просто.

Создание интереса к книге: можно провести параллели с другими известными произведениями, обсудить обложку «Алых парусов» и постараться предугадать историю (возможные вопросы: почему у корабля алые паруса? Кто будет главным героем повести? Где и когда будут разворачиваться события?).

Знакомство с главными героями: описание внешности и характера героев. Презентация героев в книге очень театральная. Мы сознательно обратились к стереотипному изображению персонажей: положительные герои привлекательны, а отрицательные герои достаточно несимпатичны. Студенты могут постараться предугадать черты характера каждого персонажа.



Рис. 1. Книга градуированного чтения «Алые паруса», стр. 6-7.


Презентация главных героев

Работа с новой лексикой: новая лексика вводится через иллюстрированный словарь. Часть слов на рисунке уже известна, это

знакомые слова или когнаты (море, яхта, капитан, порт, ресторан, магазин). В первом упражнении учащиеся должны найти на рисунке новые, необходимые для понимания текста первой главы слова (пароход, лодка, холм, лес, ручей, дорога, берег). Во втором упражнении необходимо составить краткое описание картинки. Можно также обратиться к дополнительным интерактивным упражнениям на закрепление лексики: шарадам, сравнению двух похожих картинок, графическим диктантам (один студент описывает картинку, а другой студент слушает и рисует/делает небольшой набросок, затем студенты сравнивают рисунок с оригиналом).

Упражнение перед чтением

1 Найдите слова на рисунке:



1 море 11 порт
2 холм 12 ручей
3 яхта 13 лес
4 холмистый 14 ресторан (кафе)
5 кита 15 магазин (лавка)
6 море 16 порт (причал)
7 парусный 17 трамвайчик
8 яхта 18 рыба
9 берег 19 море
10 лодка 20 капитан

2 Посмотрите на рисунок и скажите, что делает в данный момент эта лодка.

3 Найдите, как их зовут:

Домгерт	Момерс	Мери	Ассоль	Хин	Эльз
1	Логгерн	старый матрос.			
2	мать Ассоль и жена Логгерна				
3	дочь Мери и Логгерна				
4	мать Домгерта и жены Ассоль				
5	сын Момерса				
6	писатель, автор сказок				

4 Поставьте сленги в выставочном времени:
Логгерн — старый матрос, он (1) **работает** (работает) матросом на бресте «Суровое» шесть лет. Логгерн отец (2) **судья** (судит) свою работу в море. Логгерн знает, кто жалу (3) **жалов** Мери Логгерн и Мери (4) **жалов** в Капитан, любивший приносить добро. У них много детей, но они счастливы. Логгерн и Мери (5) **судья** друг друга, у них родился сын Ассоль. Логгерн жалеет (6) **жалов** (работает), он часто плачет (7) **жалов** (жалов) в море. Мери (8) **жалов** (жалов) море.

После рассказа дочери у Мери нет детей. Желание (9) **определ** (определяет) Момерса и по имени. Момерс — большой человек Логгерна и Мери, он знает трагедию и лавки. Момерс жалеет, у него есть сын. Большой человек (10) **определ** (определяет) Мери в походе. Мери (11) **определ** (определяет) Логгерн и Мери жалеет. Смерть Мери — большая трагедия для старого матроса. Логгерн (12) **определ** (определяет) как растет маленькую Ассоль.

Рис. 2. Книга градуированного чтения «Алые паруса», стр. 8-9.

Иллюстрированный словарик к первой главе и предтекстовые упражнения



Рис. 3. Книга градуированного чтения «Алые паруса».

Дополнительные упражнения. Найдите 10 отличий

«Найдите 10 отличий» — это дополнительное упражнение на закрепление

новой лексики из иллюстрированного словарика и повторение родительного падежа при отрицании (конструкция нет + Р.п.). Студенты сравнивают два похожих рисунка (иллюстрированный словарик к первой главе) и находят 10 отличий. Возможные варианты ответов: на первом рисунке далеко в море плывёт пароход, на втором рисунке парохода нет. На первом рисунке есть лес и ручей, а на втором рисунке есть город (Лисс), лес и дорога, но нет ручья. На первом рисунке рядом с портом яхта, а на втором рисунке яхты нет и т.д.

Предтекстовые задания: работа в парах или маленьких группах. В первой главе предтекстовые упражнения помогают учащимся повторить имена главных героев и их роль в нашей истории, понять предысторию и попробовать предугадать, какие события произойдут дальше. В первой, второй и третьей главе присутствуют иллюстрированные словарики, начиная с четвёртой главы особое внимание уделяется устойчивым словосочетаниям. Шестая глава посвящена фразеологизмам со словом «сердце».

Работа с текстом: работа с книгами градуированного чтения направлена на развитие всех четырёх видов речевой деятельности. Чтение объединяет аудирование, говорение и письмо: аудирование позволяет сформировать первое впечатление от текста, чтение текста (в данном случае аудиоскрипта) позволяет полностью понять происходящее, на основе текста-образца учащиеся пишут изложение, устный пересказ будет прекрасным упражнением на говорение. Работа в парах или маленьких группах сделает учебный процесс более увлекательным, интерактивным и студентоцентричным. Текст каждой главы можно разбить на несколько фрагментов (например, первую главу можно разделить на 3 эпизода: смерть Мери и возвращение Лонгрена, смерть Меннерса, встреча Ассоль и Эгля). Каждый студент в группе из трёх человек читает свой фрагмент, работает над новой лексикой и затем пересказывает свою часть остальным учащимся. Далее студенты составляют единую историю и выполняют послетекстовые задания. Чтение целой главы можно оставить на домашнюю работу. Следующий урок можно начать с обсуждения прочитанного и повторения новой лексики (коллокаций) с помощью лексических игр, таких как «Табу», «Лото», «Снежный ком», «Четвёртый лишний», «Угадай слово»,

«Мимы»/«Крокодил». Возможно также чтение по ролям и подготовка собственного сценария для последующей театральной постановки.



Глава I



▶ 2 Лонгрен шёл домой. Дома его ждали жена и маленькая дочка. Вот уже десять лет Лонгрен работал матросом на бриге* «Орион». Он очень любил свою работу и море. Каждый раз, когда Лонгрен возвращался* домой, Мери ждала его на устье перед домом.

На этот раз на устье никого не было. Лонгрен открыл дверь и вошёл в дом. В комнате, у детской кроватки*, стояла их соседка*. Мери нигде не было.

— Здравствуй, Лонгрен, — сказала соседка.

— Здравствуй, — ответил Лонгрен. — А где моя жена? Где Мери?

— Лонгрен, мне очень жаль. У меня для тебя плохие новости. Твоей жены Мери больше нет. Она умерла*.

На мгновение* Лонгрену стало плохо. Он сел на стул. В его глазах были слёзы.*

— Когда умерла Мери? — спросил он.

— Три месяца назад. После рождения дочери у

бриг
возвращаться
назад
назвать
кроватка
сосед, соседка
человек,
кого-либо
живёт рядом

умереть
на мгновение
на секунду
слёзы

10

Рис. 4. Книга градуированного чтения «Алые паруса», стр. 10.
Адаптированный текст и глоссарий

Работа с иллюстрациями включает в себя описание иллюстраций, графический диктант, создание собственных иллюстраций, использование иллюстраций для создания диалогов и пересказа повести.



Рис.5. Книга градуированного чтения «Алые паруса».

Дополнительные упражнения. Глава 6. Поставьте иллюстрации в правильном порядке. Перескажите историю.

Работа с послетекстовыми заданиями: работа в парах или маленьких группах. Послетекстовые упражнения помогают проверить понимание прочитанного и закрепить коллокации.

Упражнения после чтения

1 Поставьте фразы по порядку:

- а Лонгрен ушел в море.
- б Лонгрен вернулся домой.
- в Мери родила дочь.
- г Лонгрен тяжело переживал смерть жены.
- д Мери заболела и умерла.
- е После рождения дочери у Мери были проблемы со здоровьем.
- ж Лонгрен решил сам растить маленькую Ассоль.
- з Богатый сосед отказал Мери в помощи.

2 Напишите, верно ✓ или неверно ✗:

- 1 Лонгрен был открытым и приветливым человеком.
- 2 Во время шторма злодей Лоприна утонул в море.
- 3 Лонгрен помог Менцере.
- 4 Шарлотт «Луркерно» привез Лонгрену домой на шестой день после шторма.
- 5 Менцер был тяжело болен.
- 6 Перед смертью Менцер рассказал всем о том, что Лонгрен отказал ему в помощи.
- 7 Рассказ Менцера порастил всех жителей Каперны.

3 Напишите слова в тексте в необходимом падеже:

царский корабль привил море берет страна музыка

Ассоль, я должен рассказать тебе одну (1) историю. Не знаю, когда это будет. Ты будешь большой, Ассоль. Однажды утром ты увидишь в (2) корабль под алыми парусами. На (3) будет много звезд, все будут смотреть на этот (4). Ты тоже будешь стоять там. Корабль подойдет к берегу под звуки прекрасной (5). На корабле будет царский красненький (6). «Здравствуй, Ассоль!» — скажет он. — И пришел, чтобы унести тебя навсегда в мою (7) !»

Упражнения перед чтением

1 Найдите слова на рисунке:

2 Посмотрите на рисунок и скажите, что делают в данный момент эти люди.

- 1 читают рассказы
- 2 старые книги
- 3 играли
- 4 чертил
- 5 картина «Шторм»
- 6 картина «Распятие Христа»
- 7 дверь
- 8 библиотека
- 9 лестница
- 10 гостиная
- 11 кухня
- 12 стол
- 13 стул
- 14 картина
- 15 диван
- 16 новар
- 17 слуга
- 18 комната
- 19 алтарь погреб
- 20 бочка с шном

Рис. 6. Книга градуированного чтения «Алые паруса», стр. 20-21.

Послетекстовые упражнения к первой главе и иллюстрированный словарь к второй главе.

Проектная работа направлена на развитие творческого потенциала учащихся, формирование творческого мышления и самостоятельности. Сочинения, дневник читателя, рекламный анонс книги можно отнести к достаточно простым, но эффективным письменным заданиям. Создание коллажа, комикса, буктрейлера требует дополнительных технических знаний и способствует реализации концепции обучения через практическую деятельность (learning by doing). Работа над виртуальной экскурсией по залам дома-музея А. С. Грина поможет освоить азы профессии экскурсовода. Создание собственных материалов, посвящённых литературе (Серебряный век, биография А. С. Грина) или истории России начала XX века позволит учащимся попробовать себя в роли журналиста, писателя или блогера.

Театральная постановка может рассматриваться в рамках отдельного проекта. Многие методисты выделяют три этапа организации процесса: подготовительный, основной, заключительный. Во время подготовительного этапа учащиеся создают текст постановки, распределяют роли и обязанности в группах. Преподаватель обеспечивает необходимую языковую и дидактическую поддержку. Во время основного этапа учащиеся проводят репетиции, работают над созданием музыкального сопровождения, костюмов, декораций, афиш и программ спектакля. Преподаватель консультирует учащихся в ходе репетиций. Заключительный этап включает в себя выступление, создание фото- и видеоматериалов, оценку проделанной работы. Преподаватель помогает с решением организационных вопросов, поддерживает студентов во время выступления и даёт оценку деятельности творческого коллектива в целом [Мотырёва 2019]. Подобное вовлечение учащихся в творческий процесс помогает разностороннему развитию, самореализации, воспитанию любви к нашей культуре, позволяет прикоснуться к прекрасному и увидеть чудеса в самых простых вещах — «улыбке, веселье, вовремя сказанном, нужном слове». Не забывайте делать чудеса своими руками!

Литература

1. ELI. Серия адаптированных произведений русской классики. А. С. Грин, книга градуированного чтения «Алые паруса», пересказ О. Н. Балтак. Реканати, 2021. Фрагмент книги для ознакомления и дополнительные материалы: <https://www.eligradedreaders.com/russian/alye-parusa>
2. 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
3. Мотырёва Л. А. Театральная деятельность как ресурс повышения качества иноязычного образования // Педагогическое обозрение. 2019. № 6. С. 8–9
4. Уэст, М. Обучение английскому языку в трудных условиях. М.: Просвещение, 1966. С. 44

5. Яковлева С.И., Деспамес Л.П. Роль графического оформления книги в восприятии произведений художественной литературы // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-4. С. 265-268.
6. Nation I.S.P and Waring R. Teaching Extensive Reading in Another Language, Routledge, 2020
7. Nation I.S.P and Bonesteel L. The Authentic Reading Experience: Building Reading Comprehension and Fluency http://www.pearsonlongman.com/tertiaryplace/pdf/authentic_reading_experience.pdf (accessed: 27.09.2023)

O. N. Baltak

TEFL/TRFL teacher, languagegarden school, Verona, Italy

e-mail: olesyabaltak@gmail.com

+(39)3332678435

**ELI READERS: USING ‘SCARLET SAILS’ IN THE RUSSIAN
LANGUAGE CLASSROOM**

Abstract. The main purpose of using graded readers in the classroom is to develop the four language skills, encourage autonomous learning and intrinsic motivation in students, and promote a love of reading and a profound interest in Russian culture. Graded readers should be engaging, easy to understand, colorful, visually appealing and easy to read. ELI ‘Scarlet Sails’ is a vivid example of the implementation of this approach.

Keywords: Russian graded readers, ELI Russian readers, extensive reading in Russian, Russian culture, TRFL, A. Grin, Scarlet Sails

О.А. Жилина

zhilina_olga@mail.ru

профессор Университета Таммасат

(Бангкок, Таиланд)

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ СОЗДАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ УЧЕБНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена созданию национально ориентированного учебника как базового компонента учебного процесса. Учебные тексты, составленные с учётом фоновых знаний о реалиях родной страны, помогают студентам психологически раскрепоститься, что является успехом в развитии иноязычной речевой компетенции. Сформированная благодаря национально ориентированному подходу коммуникативная компетенция успешно реализуется в различных видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме.

Ключевые слова: национально ориентированный учебник, неязыковая среда, базовые знания о родной стране, коммуникативная компетенция, виды речевой деятельности.

В настоящее время в связи с развитием прагматического подхода к изучению иностранных языков усилился интерес к коммуникативной функции языка, поэтому главной целью коммуникативно-ориентированного обучения является формирование коммуникативной компетенции. Сформированная компетенция реализуется во всех видах речевой деятельности: чтении, письме, аудировании и говорении. При функционировании языка в общении реализуется не некая абстрактная норма или система, а те их варианты, которые представлены в повседневном общении, поэтому важно рассматривать речь во всей совокупности факторов её порождения: кто, с кем, каким образом и с какой целью общается. Коммуникативно-ориентированный подход нацелен именно на возможность общения, в связи с этим повышенное внимание уделяется прежде всего восприятию речи на слух и созданию собственного

высказывания. Развитие коммуникативной культуры студентов направлено на формирование у них компетенций, позволяющих стать партнёрами в межкультурном общении на русском языке в бытовой, культурной и профессиональной сферах. Изучаемый язык, таким образом, как инструмент познания в условиях коммуникативной-ориентированного обучения становится также средством социокультурного образования.

Такие цели обучения являются исходным пунктом при отборе содержания, методов и средств обучения, при определении стратегии и тактики в преподавании русского языка как иностранного. Одним из основных компонентов процесса обучения, безусловно, является учебник, который содержит образцы устной и письменной речи, языковой материал, отобранный с учётом его функциональной нагрузки в разных формах обучения и видах речевой деятельности. Структура учебного пособия, способ презентации нового материала, методические рекомендации, система заданий и иллюстрации – всё это определяет методику преподавания русского языка как иностранного.

При обучении студентов-иностранцев русскому языку вне российской реальности очень важно искусственно создавать на уроках РКИ коммуникативные ситуации, которые способствуют развитию языковой и речевой компетенции. При этом принцип учёта родного языка студентов, на наш взгляд, является одним из важнейших в методике преподавания. Сопоставительный анализ родного и изучаемого языка позволяет найти, с одной стороны, различия в языковых системах, которые дают возможность предвидеть потенциальные ошибки студентов, а с другой стороны, сходство, на которое следует опираться для интенсификации учебного процесса.

В процессе обучения русскому языку иностранных, в том числе и тайских, студентов в условиях неязыковой среды следует обратить особое внимание на формирование произносительных навыков при формировании коммуникативной компетенции как в социокультурной, так и в профессиональной сфере общения и на формирование навыков и умений в области аудирования и говорения. Ситуации, предлагаемые в учебниках,

должны быть близки к реальному общению учащихся и непременно обеспечены аудио- и видеоприложениями, так как значительные трудности для тайских студентов вызывает овладение фонетической системой русского языка. Ошибки в произношении объясняются наличием существенных различий в фонетической системе русского и тайского языков.

Тайский язык очень своеобразный, тональный и относится к тайской группе тай-кадайской языковой семьи. В тайском алфавите 44 согласные буквы (и 2 согласные вне основного алфавита), 28 гласных форм и 4 диакритических знака для обозначения тонов. Согласные пишутся горизонтально слева направо, а гласные располагаются сверху, снизу, слева или справа от соответствующего согласного. В отличие от кириллицы в тайском алфавите не различаются строчные и прописные буквы. Пробелы между словами, как правило, не ставятся, но чтение не вызывает затруднений, потому что тайские слова обычно односложные. Пробелами разделяются только предложения. Таким образом, слитное произнесение многокомпонентных русских слов представляет значительные сложности для тайских студентов и затрудняет коммуникацию.

Формирование произносительных навыков при изучении русского языка является важнейшим аспектом деятельности в процессе формирования коммуникативной компетенции многих азиатских студентов. Особую сложность для тайцев представляет усвоение русского ударения, которое является разноместным, то есть может находиться на любом слоге слова, и подвижным, то есть не привязанным к определённой морфеме в слове. Неразличение ударных и безударных позиций препятствуют формированию у тайских студентов прочных слухопроизносительных навыков и умений в области говорения и аудирования и приводит к тому, что при хорошей ориентации в письменном тексте студенты с трудом воспринимают русскую речь на слух. В связи с этим важной задачей в курсе русского языка является формирование умений и навыков в области аудирования и говорения.

Восприятие на слух звучащей речи традиционно считается одним из самых сложных аспектов при формировании коммуникативной компетенции

у иностранцев. Отсутствие языковой среды требует особого внимания к обеспечению учебного процесса необходимыми аудио- и видеоматериалами и активного использования данных приложений в учебном процессе. С самого начала изучения русского языка студенты должны слышать речевые образцы и стараться их воспроизводить в максимально точном соответствии с услышанными фразами. Это помогает научиться устной речи и увеличить словарный запас. Для того чтобы словарный запас применялся студентами постоянно и активно, следует создавать на занятиях соответствующие живые речевые ситуации. Необходимо учитывать повторяемость слов в разных сочетаниях и таким образом накапливать слова и словосочетания по изучаемым темам. Важно, чтобы новые слова не выпадали из речевой практики студентов на протяжении нескольких уроков подряд (2-3-4 урока), только тогда слова из пассивного запаса переходят в активное употребление и закрепляются прочно в памяти.

Многолетняя практика преподавания русского языка как иностранного в Университете Таммасат подтвердила, что одним из ключевых моментов в работе по подготовке русистов в условиях тайских реалий является создание собственных учебных пособий, учитывающих основные нюансы восприятия и изучения русского языка тайскими студентами. Были созданы учебные пособия по аудированию и говорению для студентов 2, 3 и 4 курсов (на первом курсе студенты изучают русский язык только с тайскими преподавателями). Предмет «Аудирование и говорение» на 2 курсе сопровождается учебным пособием «Интенсивный курс разговорного русского языка для начинающих» (О. Жилина, С. Хутим). Пособие даёт возможность научиться базовым и наиболее востребованным разговорным фразам русского языка в основных ситуациях общения. Авторы исходили из того, что первые контакты с русскоязычными людьми будут происходить в Таиланде, поэтому диалоги представлены с учётом тайских реалий. Такой лингвострановедческий подход, опирающийся на знакомый культурный фон названий городов, улиц и достопримечательностей, а также и имён героев диалогов, позволяет облегчить процесс усвоения новых слов и фраз изучаемого языка. Авторы старались сделать процесс обучения

лёгким и результативным и с этой целью подготовили диск с аудиозаписями всех диалогов, текстов и заданий. В каждом уроке к каждой новой теме предлагаются короткие песенки для отработки фонетических навыков и усвоения новых грамматических форм и конструкций. Предлагаем небольшие фрагменты из этого учебного пособия:

6) Антон – турист อันตน – นักท่องเที่ยว

Тим – гид ทิม – ไกด์

Антон – Извините, какая это улица? ขอโทษครับ นี่ถนนอะไรครับ?

Тим – Это улица Силом. นี่คือถนนสีลม
ค่ะ

Антон – Большая улица. Это центр? ถนนใหญ่จัง นี่คือใจกลาง เมือง หรือครับ?

Тим – Да, это деловой центр. ใช่ค่ะ
นี่คือศูนย์กลางธุรกิจ



Антон – А где здесь торговый центр «Сиам-Парагон»? 📍

แล้วศูนย์การค้า "สยามพารากอน" อยู่ที่ไหนครับ?

Тим – Торговый центр «Сиам-Парагон» не здесь. Нужно ехать. Автобус номер 25 (двадцать пять), 40 (сорок), 508 (пятьсот восемь) с кондиционером. 📍

ศูนย์การค้า "สยามพารากอน" ไม่ได้อยู่ตรงนี้ค่ะ ต้องนั่งรถเมล์สาย 25, 40 หรือรถเมล์ปรับอากาศหมายเลข 508 ค่ะ

4. Поём песню. Слова из урока, мелодия песни «Крутится, вертится шар голубой».

(Мелодии помогают быстрее запоминать слова и фразы. Постарайтесь петь вместе с диктором. Это поможет вам выработать правильное произношение) เราม

ร้องเพลงกัน คำศัพท์นำมาบอกปหรือสน ทานเองเพลง«Крутится, вертится шар голубой» (ทานเองเพลงจะช่วยให้

คำศัพท์ และประโยคได้เร็วขึ้น จงพยายามร้องไปพร้อม ๆ กันผู้ให้เสียง สิ่งนี้จะช่วยให้พวกคุณออกเสียงได้ดียิ่งไปอีก)

Какая экскурсия и какой храм? การเที่ยว (ทัศนศึกษา)ประเทศไทย และ วัดอะไร?

Какие здесь здания и кто был там? อาคารลงนี้เป็นอย่างไร และใครเคยไปที่นั้น?

Какие вопросы у вас ещё есть? คุณยังมีคำถามอะไรอีก?

Какие туристы уже были здесь? นักท่องเที่ยวอะไรเคยมาที่นี่?

Учебное пособие «Беседка» (О. Жилина) для студентов, обладающих знаниями на уровне В1, ориентировано на расширение лексического запаса студентов, на развитие навыков аудирования и разговорной речи, а также на отработку типичных речевых ситуаций в условиях искусственно созданной языковой среды. Книга сопровождается необходимыми аудио- и видеоматериалами для активного использования их в учебном процессе.

В пособии представлены наиболее значимые, по мнению автора, и интересные для бесед темы: «Знакомство», «Языки и национальности», «Семья», «Здоровье», «Свободное время», «Внешность», «Характер», которые позволят студентам чувствовать себя более уверенно при встрече с носителями русского языка. Изучаемые темы расположены по принципу постепенного усложнения материала.

Все части пособия представлены по одной схеме: сначала предлагаются основные реплики участников типичных разговоров с переводом на тайский язык, затем даны разнообразные диалоги и материал для аудирования, потом лексико-грамматические задания, далее – тексты и видеосюжеты. Все учебные материалы сопровождаются QR-кодами, содержащими аудиозаписи, и ссылками на видео в YouTube. Предполагается, что такая организация учебного материала должна помочь студентам активизировать их навыки устной, ситуативно обусловленной речи.

Предлагаем ознакомиться с фрагментами из этого пособия:

	Я немного понимаю русскую речь. ฉันเข้าใจได้เล็กน้อย
Вы знаете русский язык? คุณรู้ภาษารัสเซียไหม	Да, знаю. ใช่ ฉันรู้
Ты знаешь русский язык? เธอรู้ภาษารัสเซียไหม	Нет, не знаю. ไม่ ฉันไม่รู้ Немного. นิดหน่อย Я только начинаю изучать русский язык. ฉันเพิ่งจะเริ่มภาษารัสเซีย Я начинал(а) изучать русский язык, а потом бросил(а). ฉันเริ่มเรียนภาษารัสเซีย แต่ก็เลิกเรียนไปแล้ว
Какой язык Вы ещё знаете? นอกจากนี้ คุณรู้ภาษาอะไรอีกบ้าง	Я хорошо говорю на английском (языке). ฉันพูดภาษาอังกฤษได้ดี
Какой язык ты ещё знаешь? นอกจากนี้ เธอรู้ภาษาอะไรอีกบ้าง	Я знаю корейский. ฉันรู้ภาษาเกาหลี Я говорю по-испански. ฉันพูดภาษาสเปน
Вам (тебе) нравится русский язык?	Да, конечно. ใช่แน่นอน

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ СОЗДАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ УЧЕБНИКОВ



- Из России. А ты?
- Из Кореи. Кто ты по национальности?
- Я татарин/татарка. А ты?
- Я кореец/корейка. Ты татарин/татарка, а так хорошо говоришь по-русски. Твой родной язык русский?
- Нет, мой родной язык татарский, но русский – это мой второй родной язык, ведь Татарстан – это часть России. А твой родной язык корейский?
- Да, корейский. Но по-английски я тоже свободно говорю, потому что я начал(а) изучать английский ещё в детском саду.
- Здорово! А я плохо знаю английский язык, хотя и изучал его в школе.
- Хочешь, я помогу тебе в английском, а ты мне – в русском?

- Отличная идея! Но ты уже хорошо говоришь по-русски. А зачем тебе русский?
 - Как зачем? Мне нравится изучать языки, поэтому я хочу говорить по-русски более свободно.

17. Посмотрите видео «Первый поцелуй»:
<https://1drv.ms/v/s!AIHEQ8aSSZ0cgdMC8eTvlzuFXbZrA>

18. Прочитайте текст «Первый поцелуй» и напишите вопросы к нему.

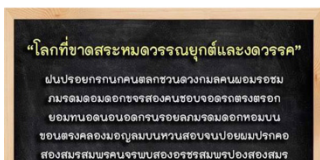
ПЕРВЫЙ ПОЦЕЛУЙ (текст к видео)



Рассказывают, что в середине прошлого века в купе вагона первого класса встретились четверо путешественников: немец, англичанин, француз и русский. Зашёл разговор о языке.

- Немецкий язык есть язык науки и техники, есть язык точных инструкций и команд. На немецком языке писали

19. Перескажите по своим вопросам этот видеосюжет и расскажите о своих впечатлениях от просмотра.



20. Прочитайте текст и скажите, в чём его особенность.

Для студентов, которые выбрали специализацию в области туризма, было создано учебное пособие «О Таиланде по-русски» (О. Жилина), в котором представлены тексты о культурных традициях и национальных особенностях Таиланда с систематически повторяемым наиболее важным языковым и страноведческим материалом из текста в текст для постепенного расширения речевых возможностей студентов, осуществляемых в условиях иноязычной коммуникации, и реализации их потребности обмена мнениями по поводу знакомой по сути, но незнакомой по форме прочитанной информации. В таком случае общение перестаёт быть искусственным и становится естественным, насколько это вообще возможно в условиях неязыковой среды.

В основе такого общения лежит текст, содержащий известную для студентов информацию, полученную ими когда-то на их родном языке. Культурологическая ценность, типичность, общеизвестность и ориентация на современную действительность являлись важнейшими критериями отбора страноведческого материала, при этом все тексты основаны на изученных лексических и грамматических темах, чтобы чтение и понимание основной информации было доступно. Кроме того, автор стремился к тому, чтобы тексты служили источником новой лингвистической информации для расширения речевых возможностей студентов, обогащения их словарного запаса.

Обсуждение информации, изложенной в тексте, предполагается организовывать таким образом, чтобы она многократно повторялась, но в различных видах речевой деятельности: 1) в аудировании (ответы «да» и «нет» на ключевые фразы, связанные с содержанием текста, но несколько иначе составленные, без зрительной опоры на текст; 2) в диалогической речи (беседы в разных вариантах: преподаватель – студенты (ответы на вопросы преподавателя), студент – аудитория (ответы на вопросы одного из учащихся), аудитория – студент (ответы одного студента на вопросы других), студент – студент (беседы в парах, ответы на вопросы друг друга); 3) в монологической речи (пересказ данного текста или создание собственного варианта высказывания, расширяющего и дополняющего информацию,

изложенную в тексте), при этом для других студентов это прекрасная возможность отработать ещё раз навыки аудирования.

Многоаспектная, разнообразная работа над основным текстом обеспечивает его полное усвоение и расширяет речевые возможности студентов. Такой способ расширения словарного запаса учащихся, а вместе с тем и их речевых возможностей не допускает забывания предыдущего материала, демонстрирует его разноплановое употребление, наглядно показывает учащимся увеличение объема их речевых умений при стабильном сохранении их качества.

При работе по пособию параллельно корректируются и развиваются грамматические навыки, систематизируются и углубляются ранее полученные студентами знания и умения в области грамматики русского языка. Каждый текст насыщен конструкциями, соответствующими изучаемой грамматической теме. Такое предъявление текстового материала связано с практической необходимостью и обусловлено социальным заказом. Пособие состоит из двух частей: 1 часть – История и культура Королевства Таиланд (грамматический комментарий к предложно-падежной системе русского языка); 2 часть – Жизнь современного Таиланда (грамматический комментарий к особенностям употребления глаголов и глагольных форм).

Все грамматические темы представлены схематически, в виде таблиц, которые, по мнению автора, помогут лучше усвоить предлагаемый материал. В таблицах даны образцы изучаемого материала и краткий комментарий к ним.

Каждая глава имеет одну и ту же структуру: текст, вопросы к тексту для проверки понимания содержания, таблицы с грамматическим материалом, тренировочные задания на отработку данной грамматической темы и итоговое письменное задание, которое представляет собой небольшой текст на повторение как культурологической, так и грамматической темы. Это итоговое задание может быть использовано и как материал для контроля. В конце каждой главы студентам предлагается выполнить творческую работу

– создать собственный аналогичный текст, расширив информацию любой части исходного текста более точными дополнительными сведениями.

Отсутствие принципа нарастающей трудности позволяет использовать тексты и задания в произвольном порядке, а также выборочно в зависимости от интересов и сложностей, возникающих у студентов при изучении лексико-грамматического материала на среднем этапе обучения.

Здесь представлены небольшие фрагменты из данного учебного пособия:

Задание 17. Замените простые предложения сложными по образцу.

จงเปลี่ยนประโยคง่ายที่ข้อนี้ให้เป็นประโยคความเดียว ดังตัวอย่าง

Образец: Находясь в Чианг Мае, мы купили прекрасные бумажные зонтики.
– Мы находились в Чианг Мае и купили прекрасные бумажные зонтики. / Мы купили прекрасные бумажные зонтики, когда (потому что / так как) находились в Чианг Мае.

1. В горах живут племена, сохраняя свой древний стиль жизни.
2. Город сохраняет своё историческое значение, считаясь культурной столицей Таиланда.
3. Защищая город от бирманцев, жители постоянно укрепляли его.
4. Землетрясение, частично разрушив башню и золотой купол, уменьшило высоту храма до 60 (шестидесяти) метров.
5. Положив на его спину ларец с мощами, король отправил слона в дорогу.
6. Поднявшись на гору Дон Сутхеп, слон сделал там три круга и лег отдыхать.

Задание 18. Допишите предложения, образовав деепричастия от нужных глаголов.

จงทำให้เป็นประโยคที่สมบูรณ์โดยใส่คำกริยาที่กำหนดให้ในวงเล็บข้างท้าย! ดеепричастие



Чианг Май – культурная столица Таиланда. (располагаться – расположиться) на севере страны среди красивой горной природы, город постоянно привлекает к себе туристов. Король Менграй, (основывать – основать) город, сделал его столицей королевства Ланна. (строить – построить) величественные дворцы и храмы, король назвал его «Розой северных гор». Соседи-бирманцы постоянно нападали на Чианг Май, поэтому жители укрепили город, (окружать – окружить) его каменной стеной.

Многие студенты планируют связать свою жизнь с работой в совместном тайско-русских предприятиях, поэтому охотно записываются на спецкурс «Бизнес-коммуникация по-русски», для сопровождения которого было создано одноименное учебное пособие. Предлагаемый материал предназначен для обучения иностранцев эффективному речевому взаимодействию в условиях бизнес-коммуникации. Объём материала рассчитан на 40-45 учебных часов занятий со студентами, владеющими русским языком как иностранным на уровне В1.

Пособие направлено на овладение умениями и навыками как устного, так и письменного делового общения и комплексное развитие их в четырёх видах речевой деятельности, поэтому учебные задания воспроизводят типовые ситуации с использованием наиболее употребительной лексики и клишированных синтаксических конструкций. У делового стиля речи есть очень важная особенность – наличие готовых речевых формул, с помощью которых можно выразить свою мысль ясно и точно и быть адекватно понятым. Знание таких формул и делового этикета поможет корректно и уважительно общаться с деловыми партнёрами, чтобы достичь приемлемого для всех результата переговоров.

Основной целью отбора тем, лексических единиц и подбора текстового материала является расширение активного и пассивного словарного запаса обучаемых и формирование устойчивой языковой компетенции в сфере бизнес-коммуникации. Пособие построено по принципу «от простого к сложному», поэтому предполагает последовательное изучение предложенных 7 тем, связанных с деловыми контактами: «Знакомство», «Презентация компании», «Реклама», «Телефонные разговоры», «Деловые встречи», «Деловые письма», «Ведение документации». Восьмая тема «Командировки», посвящённая ситуациям общения в деловой поездке, дана в качестве дополнительной и может быть использована на любом этапе работы с пособием. Каждую тему сопровождает небольшой словарь на 25-30 слов. Приложение с грамматическими таблицами и словарем устойчивых словосочетаний и оборотов деловой речи позволяет работать по пособию как с преподавателем, так и самостоятельно.

Ниже даны примеры диалогов и тренировочных заданий:

Задание 9. Дополните предложения глаголом «платить» с приставками и без приставок. Обратите внимание на разницу в значениях между этими словами.

- платить (что? + В.п.) деньги, зарплату
(куда? + В.п.) в кассу
(кому? + Д.п.) сотруднику, работнику
- оплатить (что? + В.п.) счёт, квитанцию, работу
- заплатить (за что? + В.п.) за работу, за услуги
- выплатить** (что? + В.п.) зарплату, дополнительные деньги
- недоплатить** (за что? + В.п.) за работу, за услуги
(кому? + Д.п.) сотруднику, работнику
(по чему? + Д.п.) по счёту
- переплатить** (за что? + В.п.) за работу, за услуги
(кому? + Д.п.) сотруднику, работнику
(по чему? + Д.п.) по счёту
- доплатить(что? + В.п.) деньги до полной суммы
(кому? + Д.п.) сотруднику, работнику
(за что? + В.п.) за дополнительную работу

- Наша фирма всегда _____ все счёта в срок.
- В конце года компания _____ премии сотрудникам.
- Мне кажется, что мы купили этот товар слишком дорого, мы _____.
- Покупатель сначала _____ деньги в кассу, а потом получает мебель.
- Из этой фирмы постоянно уходят работники, потому что им _____ за их работу.
- Для получения товара нужно сначала перевести на счёт завода 70% от общей суммы, а после получения товара _____ ещё 30%.
- Мы _____ деньги за билеты на выставку, но пойти не смогли, так как было много работы.

М. – менеджер
К. – клиент

К. – Добрый день!
М. – Здравствуйте. Проходите, садитесь, пожалуйста. *Что Вас интересует? Чем я могу Вам помочь?*

К. – Я бы хотел купить квартиру на Пхукёте, желательно около моря.

М. – Вы хотите жить в новом доме или предпочитаете жильё на вторичном рынке?

К. – Мне нужна удобная и недорогая квартира недалеко от моря. Вы можете рассказать мне о плюсах и минусах первичного и вторичного рынков?

М. – Конечно. С удовольствием. *Принципиальное отличие вторичного рынка от первичного* в том, что все деньги за квартиру нужно заплатить сразу и сразу после оформления договора. Вы можете поселиться в Вашей квартире. За квартиру в новостройке Вы можете платить в рассрочку 2-3 года, но должны ждать, когда построят дом.

К. – Можно ли назвать недвижимость вторичного рынка «бу/недвижимостью»?

М. – «Недвижимость, бывшая в употреблении»? Да, можно и так сказать, но только в неформальном разговоре, всё-таки это уже сниженный стиль речи.

К. – Вы можете показать мне каталоги и фотографии домов и квартир?

М. – Конечно. Вот, пожалуйста.

Рис. 6



К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ СОЗДАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ УЧЕБНИКОВ

Задание 14. Проверьте себя. Сделайте презентацию Вашей фирмы. Эти фразы помогут Вам:

Вступление (Начало):

Я хотел(а) бы рассказать вам о ... (+ Пр.п.) / Мне бы хотелось рассказать вам о ... (+ Пр.п.)

Средства передачи информации:

Начну с ... (+ Р.п.)

Сейчас я хотел(а) бы перейти к другому вопросу: ...

Средства контроля внимания:

Это понятно?

Есть (еще) вопросы?

Заключение (Конец):

Спасибо за внимание!

Словарь к теме:

№	по-русски	по-тайски	по-английски
1	аренда помещений	การเช่าที่พักอาศัย	rent of accommodation / rooms
2	ассортимент	การจัดประเภท	assortment
3	бывший в употреблении	มือสอง	formerly in use / second hand
4	входить в состав	เป็นส่วนหนึ่งของ	to be a part
5	гарантийное обслуживание	รับประกันการบริการ	guarantee maintenance

При обучении тайских студентов русскому языку на текстовом материале о Таиланде, его истории, культуры и современной жизни формируется устойчивая информативная компетенция в этих областях на изучаемом языке и создаются мотивирующие условия для естественной речевой коммуникации в искусственно созданной языковой среде. В результате говорение на русском языке носит уже не учебный, а реальный характер, так как проявляется внутренняя потребность учащихся продемонстрировать собственные знания, связанные с их родной страной.

Преодоление сложностей межкультурного общения, решение проблем взаимодействия и взаимопроникновения культур, изучение национальных менталитетов, укрепление культурно-языковых взаимоотношений между народами является ключом к решению многих политических и социальных вопросов. Именно поэтому так важна деятельность преподавателей РКИ и в учебном процессе, и в создании учебников нового типа.

Литература

1. Жилина О.А., Хутим С. Интенсивный курс разговорного русского языка для начинающих. Бангкок, 2020.
2. Жилина О.А. О Таиланде по-русски. 2-е изд, перераб. и доп. Бангкок, 2020.
3. Жилина О.А. Бизнес-коммуникация по-русски. Бангкок, 2023.
4. Жилина О.А. Беседа: Учебное пособие по аудированию и говорению. Бангкок, 2024 (в издательстве).

O.A. Zhilina

Assoc. Professor of Thammasat University

e-mail: zhilina_olga@mail.ru

+66-929-712-712

ON THE ISSUE OF CREATING NATIONALLY ORIENTED TEXTBOOKS

Abstract. The article is devoted to the creation of a national-oriented textbook as a basic component of the educational process. Educational texts, compiled with background knowledge about the realities of the native country, help students to psychologically liberate, which is a success in the development of foreign-language speech competence. The communicative competence formed by the national-oriented approach is successfully implemented in various types of speech activity: listening, speaking, reading and writing.

Keywords: nationally oriented textbook, artificial language environment, background knowledge about the native country, communicative competence, types of speech activities

О.Э. Чубарова

olchubaro@yandex.ru

кандидат пед. наук, доцент кафедры русского языка как иностранного
Московского лингвистического университета
(Москва, Россия)

ОБ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОМ КОМПЛЕКСЕ «ЗДРАВСТВУЙ, РОССИЯ!»

Аннотация. Статья представляет собой описание нового учебного комплекса для иностранцев, начинающих изучать русский язык – «Здравствуй, Россия!». Комплекс публикуется в издательстве «Русский язык. Курсы», авторы – О.Э. Чубарова, Е.К. Столетова, Ю.С. Капитанова и О.Н. Буцкая. Рассматривается структура учебника, содержание рабочей тетради и книги для преподавателя. Обсуждаются особенности последовательности и формы введения нового грамматического материала, в качестве отличительных черт учебника называется повышенное внимание к фонетическим особенностям русского языка, качество и разнообразие текстов.

Ключевые слова: Русский язык как иностранный, учебный комплекс, учебник, рабочая тетрадь, разделы, грамматика, тексты, задания

Учебно-методический комплекс *«Здравствуй, Россия!»*, который вышел в издательстве «Русский язык. Курсы» в 2023 году, адресован тем, кто начинает изучать русский язык. Комплекс включает в себя учебник, рабочую тетрадь и книгу для преподавателя (последняя в настоящее время готовится к печати) и рассчитан на 240-260 часов учебных занятий, объем лексического и грамматического материала соответствует уровню А1+.

Авторы стремились создать целостную систему разнообразных материалов и заданий, которая позволила бы формировать у учащихся грамматическую компетенцию и гармонично развивать все виды речевой деятельности, формируя прочные навыки аудирования, говорения, чтения

и письма. Эта система позволяет учащимся пройти путь от восприятия и имитации, репродукции и анализа языковых явлений – к продукции речи.

Рассмотрим подробнее структуру учебника, обращая внимание на некоторые его особенности.

Среди особенностей **вводного курса** можно назвать коммуникативный подход к порядку первичного предъявления звуков: вводятся в первую очередь звуки, встречающиеся в наиболее частотных словах. В то же время подача материала строго системна и в целом отвечает сложившейся в практике преподавания РКИ традиции: согласные вводятся в составе слогов, мягкие звуки появляются только после того, как учащиеся осваивают произношение парных им твёрдых.

Практически отсутствует лексика, необходимая исключительно для иллюстрации особенностей звукоряда.

Как во **вводном**, так и в **основном курсе** активно применяются элементы ритмико-динамической системы обучения РКИ, которая была разработана Галиной Васильевной Колосницыной [Колосницына 2010]. Еще одна особенность и вводного курса, и учебника целом – наличие транскрипции. Отказавшись от «классической» транскрипции в связи с ее очевидной сложностью для начального этапа обучения, мы обозначили гласные в безударных слогах относительно мелким шрифтом; безударные гласные в первом предударном слоге выделяются курсивом. Такие обозначения являются своего рода сигналом, ориентиром, зрительной опорой для учащихся. На фоне значительного числа заданий, предполагающих прослушивание и имитацию, такой подход позволяет добиться устойчивого результата: прочно усваиваются особенности ритмической структуры русского слова, минимизируется число ошибок при произнесении безударных слогов.

Из урока в урок основного курса повторяются определенные разделы.

Первый раздел – «**Музыка языка**», включающий задания, направленные на работу со звуками, интонацией, ритмикой слов. Как показывает опыт, после того как учащиеся усваивают основные навыки произношения и правила чтения, необходима последовательная,

регулярная работа по повторению полученных ранее знаний, закреплению сформированных навыков и ликвидации неизбежных лакунов. Несомненно, важна правильная артикуляция звуков. И ещё важнее – постоянное осознанное наблюдение за двумя системными явлениями:

- особенностями произношения твёрдых и мягких звуков и способами их отражения на письме;

- редукцией гласных в безударных слогах.

В связи с этим в разделе «Музыка языка» представлены озвученные профессиональными дикторами задания на противопоставление твёрдых и мягких согласных, на ритмику слова. При выполнении последних необходимо обращать внимание учащихся на редукцию гласных в безударных слогах. Мы также ввели подраздел «Фонетика грамматики», что позволяет сосредоточиться на особенностях произношения безударных окончаний.

В раздел «Диктанты» включены диктанты разных типов; все они предполагают – в той или иной степени – зрительную опору на текст. Без опоры пишутся отдельные слова, далее – отдельные словосочетания, и только в последних уроках – небольшие тексты.

Первые два раздела – «Музыка языка» и «Диктанты» – представлены в каждом уроке, в его начале, только один раз; все другие разделы могут повторяться неоднократно и в разном порядке в зависимости от целей и задач конкретного урока.

Раздел «Грамматика» содержит презентацию грамматического материала, а также задания, формирующие навыки употребления лексико-грамматических форм. Материал подается последовательно, от простого к сложному. Представлены как традиционные, логические способы презентации грамматики, то есть многочисленные и разнообразные таблицы, так и оригинальные, образные. Например, набор падежных форм и их значения воплощены в образах павлинов, каждое «перо» которых соответствует определенному значению того или иного падежа.

Раздел «Разговоры» развивает навыки устной речи. Этот раздел появляется после заданий или текстов, дающих учащимся лексический и грамматический материал, который является опорой для собственных высказываний на заданную тему.

Раздел «**Аудирование**» содержит задания для работы со звучащими текстами. Как уже отмечалось, значительное число заданий вводного и основного курсов озвучены профессиональными дикторами, прослушивание осуществляется через QR-коды. Материал звучащих текстов будет представлен в «*Книге для преподавателя*». Для аудирования предлагаются диалоги, короткие полилоги и монологические тексты, соответствующие тематике и грамматическому материалу урока.

В каждом уроке представлены **тексты** разных форм и жанров. Это неизбежные в учебнике диалоги (узуально-поведенческие тексты), представляющие собой образцы речевого поведения в определенных ситуациях; наполненные мягким юмором диалоги, полилоги и монологические тексты, в которых действуют сквозные персонажи; тексты культурологической направленности.

Ниже приводим полилог, представляющий собой иллюстрацию употребления одушевленных существительных мужского рода в винительном падеже. Беседуют сквозные персонажи – иностранцы **Паола** и **Хосе** и их русский друг **Александр Соколов**, студент лингвистического университета, молодой поэт.

Хосе: *Я не понимаю, почему русские так любят Пушкина. Вот, например, роман «Евгений Онегин». Татьяна любит Евгения Онегина. Евгений Онегин не любит Татьяну, потом любит Татьяну... но она уже замужем. Это очень грустно и неинтересно.*

Саша: *Пушкин – это наше всё! Ты не понимаешь Пушкина, потому что не очень хорошо знаешь русский язык.*

Хосе: *Я знаю Пушкина! Я знаю оперу «Евгений Онегин»!*

Саша: *Ну, опера – это не роман.*

Паола: *А ты любишь читать, Хосе?*

Хосе: *Да, я люблю читать! Я люблю Маркеса! Габриэль Гарсиа Маркес – гениальный колумбийский писатель!*

Саша: *Да, я тоже люблю Маркеса. А ты, Паола? Кого ты любишь?*

Паола: *Я люблю Пушкина, я люблю Шекспира, я люблю Бальзака, я люблю Булгакова... Я люблю Александра Соколова!*

Хосе: *Ты... ты что, серьёзно?*

Паола: Очень серьёзно, Хосе. Я очень люблю Сацу... как поэта.

Саиа: Как поэта? Только как поэта? Эх, жаль...

Авторы стремились создать систему сквозных персонажей, которая имитировала бы естественную среду существования студентов-иностранцев, с одной стороны, и обычной московской семьи – с другой. При этом система персонажей не ограничивается студенческой средой и семейным кругом – исключительно общительные братья Соколовы дружат и с преподавателем, и с футболистом, и с бизнесменом, что позволяет до бесконечности варьировать ситуации, на основе которых создаются тексты и задания.

Необходимо отметить, что вся работа по введению грамматического и лексического материала строится таким образом, что тексты, достаточно объемные для данного этапа обучения (например, полилог *2-го урока основного курса* – 230 слов), не вызывают у учащихся затруднений ни при восприятии, ни при репродукции. На основе прочитанных, пересказанных и/или разыгранных текстов учащиеся успешно строят собственные, в том числе и достаточно развернутые диалогические и монологические высказывания. Виды работы с текстами определяются системой сопровождающих их заданий. В то же время каждый преподаватель может творчески подойти к использованию текстового материала в учебном процессе.

В учебнике достаточно много ритмизованных текстов (стихов и песен), помогающих запомнить определенные грамматические формы. Ниже приводим фрагмент песни, иллюстрирующей употребление множественного числа существительных (*3-й урок основного курса*).

*Вы подруги мои, друзья,
Вы – и братья мои, и сёстры!
Это город, а это я.
Это наш Васильевский остров.
Это наша река Нева,
Это наши белые ночи.
Это люди, глаза, слова,
Это город – он спать не хочет.*

Ритмизованные тексты также могут стать отправной точкой для творчества учащихся, с удовольствием создающих собственные поэтические

тексты на русском языке.

Рабочая тетрадь содержит задания, ориентированные в первую очередь на развитие навыков письменной речи. Кроме того, именно в рабочей тетради размещены словари и задания, позволяющие вести работу с лексикой (традиционные задания на поиск однокоренных слов, синонимов и антонимов; кроссворды и сканворды).

«Книга для преподавателя» включает полные тексты диктантов, тексты для аудирования, игровые задания, контрольные работы, методические рекомендации и игры.

Учебно-методический комплекс создавался в первую очередь для слушателей подготовительных факультетов лингвистических университетов, но, как показала практика, он может быть рекомендован для курсовой формы обучения и для индивидуальных занятий с преподавателем.

Литература

1. Колосницына Г.В. Слушайте, повторяйте, пойте, говорите, пишите, читайте. Интерактивный фонетико-разговорный курс. Учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 96 с.
2. Чубарова О.Э., Столетова Е.К., Капитанова Ю.С., Буцкая О.Н. Здравствуй, Россия! Элементарный уровень (A0 – A1+): Учебник для иностранных учащихся. – М.: Русский язык. Курсы, 2023. – 376 с.

O.E. Chubarova

*PhD in Pedagogics, Associate Professor of the Faculty for International Students
of Moscow State Linguistic University*

e-mail: olchubarov@yandex.ru

**TYPES OF WORK WITH SMALL GENRES OF URBAN
COMMUNICATION AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A
FOREIGN LANGUAGE**

Abstract. The article is a description of a new educational complex for foreigners who are beginning to learn Russian - «Hello, Russia!». The complex is published in the publishing house «Russian language. Courses», authors — O.E. Chubarova, E.K. Stoletova, Y.S. Kapitanova and O.N. Butskaya. The structure of the textbook, the content of the workbook and the book for the teacher are considered. The features of the sequence and form of the introduction of new grammatical material are discussed, the distinctive features of the textbook are the increased attention to the phonetic features of the Russian language, the quality and variety of the texts.

Keywords: Russian as a foreign language, educational complex, textbook, workbook, sections, grammar, texts, assignments

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

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

Дизайн и вёрстка:
Н.В. Пронина

**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. – 252 с.

Формат издания: 150/210 мм.

Шрифт: Times New Roman

© 2023 Издательство «Учебный центр русского языка Московского
государственного университета»

ISBN 978_5_6040687_0_0