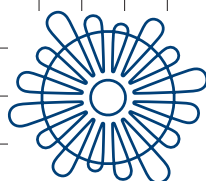


S a n d r a H a d Ź i h a l i l o v i ć
A n d r e a K n e Ź e v i ć

U Ć E B N I K
P O M E T O D I K E
P R E P O D A V A N I J A
R U S S K O G O J A Z Y K A
K A K I N O S T R A N N O G O

Ь
А
Т Е Х Н О Л О Г И Я И Ц И Н Е Т Е П М О К
Ц Г
 П Р И Н Ц И П
К У А Ь Т У Р А



Т
Е
О
Р
P R A K T И К А
J
A

NAKLADNIK
Sveučilište u Zadru

ZA NAKLADNIKA
Josip Faričić, rektor

POVJERENSTVO ZA IZDAVAČKU DJELATNOST
SVEUČILIŠTA U ZADRU
Lena Mirošević, predsjednica

RECENZENTI
Nataša Ajdžanović
Rafaela Božić
Irina Votyakova Chubukova

LEKTURA
Eugenija Ćuto

GRAFIČKO OBLIKOVANJE I PRIJELOM
Grafikart d.o.o., Zadar

ISBN (tisak) 978-953-331-636-9
ISBN (online) 978-953-331-637-6



Djelo je objavljeno pod
Creative Commons Autor-
stvo 4.0 međunarodnom

licencom (CC BY), koja korisnicima omogućuje čitanje, preuzimanje, kopiranje, dijeljenje, ispis, pretraživanje i povezivanje na sadržaj, kao i njegovo mijenjanje, prilagodbu i daljnju obradu te korištenje u druge zakonite svrhe, uz uvjet da se izvor propisno navede u skladu s CC BY licencom.

The work is published under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY), which allows users to read, download, copy, share, print, search, and link to the material, as well as to modify, adapt, and build upon it, or use it for other lawful purposes, provided that the original source is properly credited in accordance with the CC BY license.

CIP zapis je dostupan u nacionalnom skupnom katalogu knjižničnog sustava Bukinet (katalog.bukinet.hr) pod brojem 991006044804809366.

Odlukom Senata (KLASA: 032-01/25-02/75, URBR.: 2198-1-79-02-26-08) od 25. veljače 2026. dana je suglasnost da se ova knjiga objavi kao udžbenik Sveučilišta u Zadru

Sveučilište u Zadru
Odjel za rusistiku

Sandra Hadžihalilović
Andrea Knežević

**УЧЕБНИК ПО МЕТОДИКЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО
ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
(ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА)**

Zadar, 2026.

ПРЕДИСЛОВИЕ	7
I. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ЦЕЛЬ, ЗАДАЧИ	9
II. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ИСТОРИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	15
III. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ, ПОДХОДЫ И МЕТОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ (ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ, ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ, МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ)	29
IV. ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РКИ	37
1. Технологии обучения	38
1.1. Игровая технология	38
1.2. Дальтон-технология	39
1.3. Проблемная технология	40
1.4. Бригадно-лабораторный метод	41
1.5. Технология коллективного взаимообучения	42
1.6. Дидактическая эвристика	42
2. Технологии в обучении	43
2.1. Продуктивные инновационные технологии обучения	43
2.1.1. Проектная технология	44
2.1.2. Театральная технология	44
2.1.3. Кинотехнология	45
2.1.4. Экскурсионная технология	46
2.1.5. Технология работы с портфолио	47
2.2. Дистанционное обучение	49
2.2.1. Тандем	49
2.2.2. Обучение через вызов	51
2.2.3. Совместное международное онлайн-обучение	54
2.2.4. Игрофикация, или геймификация	55
2.2.5. Применение искусственного интеллекта в образовательном процессе	57
V. РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	60
1. Обучение аудированию	61
1.1. Виды аудирования	62
1.2. Трудности в обучении аудированию	63
1.3. Работа с аудиотекстом	66

2. Обучение говорению	67
2.1. Трудности в обучении говорению	68
3. Обучение чтению	70
3.1. Трудности в обучении чтению	71
3.2. Виды чтения	72
3.3. Работа с текстом	73
4. Обучение письму	73
4.1. Трудности в обучении письму	75
 VI. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	77
1. Язык и культура	77
2. Межкультурная компетенция	79
3. Составляющие коммуникативной компетенции	80
 VII. КОМПЕТЕНЦИИ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В РОССИЙСКОЙ И ЕВРОПЕЙСКОЙ СИСТЕМАХ. РЕКОМЕНДАЦИИ БУДУЩИМ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМ	82
1. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком в сравнении с системой компетенций в России	82
2. Рекомендации будущим преподавателям	85
 VIII. ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	87
1. Урок русского языка как иностранного	87
2. Конспекты уроков русского языка как иностранного	89
2.1. Конспект урока русского языка как иностранного 1	91
2.2. Конспект урока русского языка как иностранного 2	97
2.3. Конспект урока русского языка как иностранного 3	111
2.4. Конспект урока русского языка как иностранного 4	114
2.5. Анализ уроков русского языка	117
 IX. РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ЯЗЫК МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО И МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ	118
1. Русский язык в межнациональном общении	118
2. История русского языка как средства межнационального общения	120
3. Деятельность международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ)	124

3.1. Российское общество преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ)	127
3.2. Хорватская ассоциация преподавателей русского языка и литературы (ХАПРЯЛ)	128
4. Журналы «Русский язык за рубежом», «Вестник МАПРЯЛ», «Мир русского слова»	129
Х. ЛИТЕРАТУРА	132

ПРЕДИСЛОВИЕ

Учебник излагает содержание курса методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ¹) и предназначен для работы с учащимися разных национальностей на всех этапах обучения. Цель учебника – обеспечить теоретическую и практическую подготовку в области методики преподавания русского как иностранного и других иностранных языков.

Учебник написан на основе многолетнего практического опыта работы со студентами, обучающимися по специальности «Русский язык и литература» (педагогическое направление). Учебник адресован преподавателям РКИ, студентам, изучающим методику преподавания русского языка как иностранного и других иностранных языков.

В теоретической части учебника представлены методы обучения, применявшиеся в истории преподавания РКИ, современные методические принципы и подходы к обучению, технологии обучения и технологии в обучении РКИ, включая инновационные технологии в обучении и дистанционное обучение. Особое внимание в учебнике уделено речевой деятельности и её видам, роли межкультурной компетенции в обучении иностранным языкам и общеевропейским компетенциям владения иностранным языком. В первой главе сформулирована теоретическая база всего курса с акцентом на современном подходе к обучению, а также последовательной связи изучения языка с культурной составляющей. Исторический и теоретический обзор разработки термина *метод* в трудах российских и зарубежных методистов позволяет студентам увидеть различные интерпретации и подходы в развитии этой дисциплины. Вторая глава даёт исторический обзор становления методики преподавания русского языка как иностранного как научной дисциплины, прослеживает эволюцию методических концепций и чётко связывает теоретические идеи с конкретными образовательными и социальными контекстами. В третьей главе учебника рассматриваются классификации подходов к обучению

¹ РКИ – здесь и далее аббревиатура от «русский язык как иностранный».

иностранным языкам в российской и мировой литературе, включая современную ориентацию на студента, коммуникацию и культурное измерение в изучении языка. В четвёртой главе предлагаются иллюстративные примеры из педагогической практики в различных образовательных и культурных контекстах, свидетельствующие об успешном сочетании традиционных и современных подходов. Пятая глава обобщает трудности, с которыми сталкиваются преподаватели при обучении четырём основным видам языковой деятельности – аудированию, говорению, чтению и письму. В шестой и седьмой главах подчёркивается неразрывная связь между языком и культурой и объясняется важность межкультурной компетенции в преподавании иностранного языка, с акцентом на практическое применение в общении и определение ключевых компонентов языковой и коммуникативной компетенций.

В восьмой главе – практической части учебника – представлены конспекты уроков РКИ, проводившихся студентами кафедры русского языка и массовой коммуникации факультета филологии и журналистики Самарского университета (Россия) и отделения русистики Задарского университета (Хорватия). Особый акцент ставится на разницу в подходах к обучению РКИ у носителей языка, будущих преподавателей РКИ, и у студентов, будущих преподавателей РКИ, для которых русский язык является иностранным. Данная часть учебника предоставляет студентам возможность применить на практике теоретические знания из методики РКИ. Конспекты подготовки к занятиям подробно описывают деятельность, цели и методы, что позволяет проанализировать подход преподавателя. Сравнение уроков хорватских и российских студентов обнаруживает различия в стилях планирования. Разнообразие качества разработки уроков и ошибок в подготовке к занятиям служит основой для обсуждения и обучения на примерах.

Девятая глава учебника анализирует русский язык как средство межнациональной коммуникации, освещает его историческое развитие, социолингвистические факторы и работу объединений преподавателей РКИ. В качестве примера приводится деятельность МАПРЯЛ, РОПРЯЛ и ХАПРЯЛ, а также выпуск журналов для преподавателей русского языка как иностранного (неродного) и русской литературы, публикующих результаты научных исследований, учебно-методические разработки, актуальную информацию о состоянии и перспективах мировой русистики.

I. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ЦЕЛЬ, ЗАДАЧИ

Что такое методика обучения иностранному языку? Какова её цель? Какие задачи решаются на курсах русского языка как иностранного?

В рамках методики обучения иностранному языку как научной дисциплины исследуются закономерности, цели, содержание, средства, методы, приёмы и системы обучения. Предметом методики обучения иностранному языку являются также принципы обучения и воспитания на иностранном языке. Если в прошлом, с точки зрения классической методики, центральной фигурой в образовательном процессе являлся преподаватель, то в настоящее время процесс обучения переходит в процесс изучения, т. е. в центре внимания находится не процесс преподавания, а процесс познания, и таким образом учащийся становится центральной фигурой образовательного процесса. В связи с этим процесс познания (обучения) должен носить интерактивный характер. Интерактивность осуществляется с помощью новых образовательных технологий.

Хотя методика обучения РКИ является самостоятельной педагогической дисциплиной, занимающейся законами и правилами обучения русскому языку, способами (о)владения языком, особенностями образования и воспитания средствами языка, важно упомянуть, что она интердисциплинарна – узко сотрудничает с психологией, лингвистикой, культурологией, лингводидактикой, социологией, философией, педагогикой и т. д. Чему мы учим, преподавая РКИ? Обучение направлено на усвоение русской языковой системы, включающей грамматику, фонетику и лексику. С какой целью мы обучаем и какие задачи решаем? Чтобы обучить учащегося русскому языку как иностранному, преподаватель должен достичь цели учебного процесса и решить основные задачи: сформировать у учащегося навыки, составляющие умения речевой деятельности (продуктивные: говорение и письмо; рецептивные: аудирование и чтение). При этом обучение осуществляется на русском языке. Реализация данной задачи осложняется тем, что изучение языка одновременно предполагает и изучение культуры народа-носителя изучаемого языка.

Осуществить процесс обучения и изучения РКИ можно посредством заранее составленных учебных программ, учебников по РКИ и хорошей, т. е. качественной, подготовки к самому уроку.

Процесс обучения русскому языку как иностранному осуществляется с помощью правильно выбранного метода обучения. Сформулировав цель и задачи методики обучения РКИ, стоит определить термин *метод*², от которого произошло слово *методика*³. В дидактике этот термин чаще всего обозначает способ взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, направленный на решение задач образования, воспитания и развития учащихся (Бабанский 1983 в: Капитонова, Московкин, Щукин 2008). От правильного выбора метода во многом зависит эффективность учебного процесса, т. е. без применения соответствующих методов обучения невозможно достижение целей и задач обучения.

В литературе – как в российской, так и зарубежной теории преподавания и изучения языков – метод обучения, имея различное содержание в дидактике и методике обучения иностранным языкам, не имеет однозначного трактования. Рахманов дефинирует метод обучения как систему приёмов обучения (Рахманов 1947 в: Капитонова, Московкин, Щукин 2008); Б. В. Беляев – как систему принципов обучения (Беляев 1965); Ю. В. Ванников, Т. С. Кудрявцева – как концепцию обучения (Ванников, Кудрявцева 1980 в: Капитонова, Московкин, Щукин 2008); Т. И. Капитонова и А. Н. Щукин – как направление в обучении (Капитонова, Щукин 1987).

Термину *метод* в современной зарубежной литературе зачастую соответствует термин *подход*, а в некоторых справочниках термин *метод* заменяется термином *методология обучения*. В российской методике обучения иностранному языку (ИЯ⁴) термин *метод*, помимо обозначения всей системы или всего направления обучения, может называть отдельные элементы системы (метод обучения фонетике или грамматике и т. д.), что часто соответствует термину *приём* в зарубежной литературе.

Сегодня метод обучения ИЯ являет собой систему представлений о том, как обучать иностранному языку и одновременно обе-

² Греч. *methodos*, лат. *method* – в широком смысле представляет способ деятельности в любой её сфере, а в узком смысле – это путь исследования или познания, теория, учение.

³ Термин первоначально обозначал совокупность знаний о методах обучения.

⁴ ИЯ – здесь и далее аббревиатура от «иностраный язык».

спечить достижение целей обучения, т. е. какие именно методы связаны с конкретными действиями, выполняемыми преподавателем и учащимися на уроке. Все основные компоненты учебного процесса, определяющие отбор материала для занятий, формы его подачи, методы и средства обучения, а также способы его организации, взаимосвязаны.

Цель обучения должна быть реальной, т. е. осуществимой в определённых условиях обучения. В этом случае цель представляет заранее планируемый результат деятельности по овладению языком, достигаемый с помощью разных приёмов⁵, методов и средств обучения. Кроме основных трёх целей обучения в методике (практической, общеобразовательной и воспитательной), ведущей целью в преподавании ИЯ является коммуникативная.

В зависимости от цели обучения преподаватели пользуются одним или несколькими методами обучения иностранному языку. Перечислим их и сделаем краткий обзор.

Грамматико-переводной метод обучения с появлением в России в XIX и начале XX века доминировал в преподавании не только иностранных языков, но и русского языка как иностранного. Во второй половине XIX века в Западной Европе возникает потребность в овладении разговорной речью на ИЯ. Разрабатываются методы интенсивного обучения устной речи, получившие названия «натуральный», «прямой», «наглядный» и т. д., распространившиеся в конце XIX века и в России. В это же время в Европе на основе грамматико-переводного и прямого методов возникает смешанный метод обучения.

В России после Октябрьской революции применение прямого метода связано с массовым обучением иностранных студентов в комвузах, а с 30-х по 50-е годы XX века популярность набирают сознательно-сопоставительный и комбинированный методы обучения. Под влиянием зарубежной методики в 1960-е годы в СССР появляются новые методы обучения: устный, аудиолингвальный, аудиовизуальный, программированный, суггестопедический и другие.

⁵ Приём – это показ, объяснение, обобщение, имитация, анализ, наблюдение, моделирование, сопоставление. Выделяются приёмы преподавания (действия преподавателя, направленные на выполнение конкретной методической задачи) и приёмы учения (действия учащегося, направленные на выполнение конкретной учебной задачи).

Собственно российскими методами обучения РКИ являются сознательно-практический и коммуникативный, созданные на основе концепций прямого метода и его более поздних модификаций.

Сознательно-практический метод обучения (СПМО), автором которого является известный советский психолог и методист Б. В. Беляев, основывается на беспереводности, сознательности и практической направленности. Этот метод применялся в группах, неоднородных по языковому составу.

Коммуникативный метод, оказавший огромное влияние на современную методику, по идее Е. И. Пассова, В. Г. Костомарова и О. Д. Митрофановой, нацелен на формирование коммуникативной компетенции, это принцип активной коммуникативности и обучение иноязычному говорению.

В отличие от коммуникативного метода, интенсивные методы используются для усвоения максимального объёма учебного материала в минимальный срок. Его положительными чертами являются максимальная активизация учащихся в ходе занятий, мобилизация скрытых психологических резервов личности учащихся, использование всех средств воздействия на субъекта образовательного процесса. Хорошие результаты дают, например, ролевые игры. Этот метод является наиболее приемлемым на краткосрочных курсах в небольших группах. Однако недостаток внимания к работе над языковыми средствами чреват ошибками в речи учащихся. Применение интенсивных методик предполагает сосредоточение на усвоении большого количества лексических единиц и временную толерантность к нарушениям грамматических норм ради оперативного достижения порогового уровня владения устной речью. Стоит отметить, что в лингводидактике лексическая компетенция признаётся доминирующей, так как лексические девиации представляют более существенную угрозу для смысловой адекватности высказывания и реализации коммуникативной задачи.

Следующий – это суггестопедический метод, созданный в Болгарии в 60-е годы XX века Г. Лозановым. Этот метод обратил внимание на резервные возможности психики обучаемого, когда за счёт активизации его психической деятельности в процессе обучения удалось в значительной мере повысить его эффективность. В итоге Лозанов первым указал на важность неосознаваемой психической активности в обучении! Эффективность метода

закljučается в раскрытии резервов памяти, повышении интеллектуальной работы, развитии положительных эмоций, которые снимают чувство утомляемости и способствуют росту мотивации обучения. Перечисленные обстоятельства в своей совокупности способствуют значительному увеличению объёма усваиваемого материала за единицу времени, формированию прочных речевых навыков и умений, и способности включаться в различные ситуации общения. В 1970–1980-е годы появились разнообразные варианты суггестопедического метода, с целью ускорить обучение иностранным языкам. Обнаружились существенные недостатки, в частности, применение данного метода в работе с большими группами не обеспечивает индивидуального подхода к учащемуся, кроме того он уделяет недостаточно внимания развитию речевых навыков.

В конце 1970-х – начале 1980-х годов, по инициативе Г. А. Китайгородской, на основе российской психологической школы и суггестопедического метода возник метод активизации резервных возможностей обучаемого, а игра становится основным способом организации учебного процесса. Такой метод позволяет за короткий срок овладеть основами иностранного языка как средства общения в пределах тем и ситуаций, представляющих практический интерес для учащихся, в результате чего повышается мотивация обучения.

Психотерапевтический метод – это вариант интенсивного метода, разработанный на основе суггестопедического метода и предусматривающий использование на занятиях групповой психотерапии в форме психологических тренингов. Учащимся в том числе оказывается профессиональная психологическая помощь в решении возникающих у них проблем и затруднений, связанных с овладением и использованием изучаемого языка.

Интенсивный лингвopsихологический тренинг⁶ (ИЛПТ) – это комплекс упражнений и технологий их использования в учебном процессе. Метод рекомендуется использовать в группах взрослых учащихся, которые испытывают затруднения в овладении иностранным языком.

⁶ Ролевые тренинги, тренинги общения, тренинги сензитивности, тренинги перцептивности, тренинги ассертивности. Кроме перечисленных, к числу рекомендуемых тренингов относятся также музыкотерапия, хореотерапия, арттерапия.

Первая глава закладывает теоретическую основу для всего учебника. Особый акцент здесь ставится на современном подходе к обучению, а также на последовательной связи изучения языка с культурной составляющей. В этой главе мы познакомились с общими вопросами методики обучения русскому языку. Мы также постарались ответить на вопросы: Что такое методика обучения иностранному языку? Какова её цель? Какие задачи решаются на курсах русского языка как иностранного?

II. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ИСТОРИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

История преподавания русского языка как иностранного (РКИ) насчитывает много веков, хотя её формирование в виде самостоятельной научной дисциплины состоялось лишь в 40-е годы XX столетия, после окончания Второй мировой войны. В то же время история преподавания языков по существу является историей развития методов обучения, сторонники и противники которых находились либо в состоянии борьбы и противостояния⁷, либо мирного сосуществования, что характерно для наших дней. Термин *метод* присутствует и в названии дисциплины – *методики*. Это даёт основание утверждать, что методы обучения относятся к числу базовых категорий методики, а выбор метода, отвечающего цели и задачам обучения, обеспечивает наиболее эффективный и рациональный путь овладения языком.

К сожалению, в современной лингводидактике сохраняется двойственный подход к определению понятия *метод обучения в широком и узком значении термина*, что затрудняет понимание, в каком значении используется термин в литературе и педагогической практике.

В широком значении метод обучения – это направление в обучении, определяющее избранную преподавателем стратегию (концепцию) преподавания языка.

В узком – это способ обучения какому-либо аспекту языка (например, фонетике, лексике, грамматическому строю, виду речевой деятельности), с помощью которого определяется практическая сторона работы учителя в конкретных условиях преподавания языка. Известный методист **М. В. Ляховицкий** утверждал, что метод даёт представление об общей стратегии обучения, ибо в его основе «лежит доминирующая идея решения главных методических задач» (Ляховицкий 1981: 15). Сходной позиции в трактовке понятия *метод обучения* как «системы взаимообусловленных методических принципов, объединённых единой стратегической идеей и направленных на овладение каким-либо видом речевой

⁷ Достаточно вспомнить историю формирования грамматико-переводного и прямого методов в конце XIX и начале XX столетия.

деятельности», придерживается и наш современник Е. И. Пассов⁸ (2009: 50). Здесь речь идёт о понимании метода в широком значении термина. Именно ведущая идея, определяющая пути и способы достижения поставленной цели, является характерной особенностью метода как методического понятия. В то же время для преодоления существующего дуализма в трактовке понятия *метод обучения* в широком и узком значении можно было бы воспользоваться уровневый подходом к определению содержания этого понятия, впервые получившим обоснование в публикации английских методистов Д. Ричардса и Т. Роджерса (Richards and Rodgers 1986). Согласно такому подходу, который мы разделяем, можно говорить о трёх уровнях использования термина *метод обучения*.

Первый уровень (теоретический) характеризует метод как направление в обучении, определяющее стратегию обучения и овладения языком. Английские методисты называют его уровнем подхода к обучению (англ. *approach*).

Второй уровень (уровень разработки, англ. design) определяет тактическую сторону обучения языку. На этом уровне определяется выбор метода и способов достижения цели обучения с позиции концепции метода – направления.

Третий уровень (практический, англ. procedure) определяет способы применения избранного для работы метода в виде технологии труда учителя.

Совокупность таких приёмов (технологий) образует модель обучения языку. Таким образом, уровневая иерархия базовых категорий методики в контексте использования на занятиях различных методов обучения выглядит следующим образом:

- 1-й уровень (с позиции подхода к обучению): методы прямые, сознательные, комбинированные;
- 2-й уровень (с позиции разработки):
 - ▶ прямые методы (натуральный, прямой, аудиовизуальный, аудиолингвальный);
 - ▶ сознательные (грамматико-переводной, текстуально-переводной, сознательно-сопоставительный, национально-языковой ориентации (В. Н. Вагнер));

⁸ Пассов Ефим Израилевич – специалист в области методики иноязычного образования.

- ▶ комбинированные (метод чтения, коммуникативный);
 - ▶ интенсивные (суггестопедический, эмоционально-смысловой, метод активизации, метод погружения, речевой акклиматизации, интелл-метод и др.),
- 3-й уровень (с позиции применения): выбор приёмов обучения, совокупность которых образует содержание модели обучения, соответствующей избранному для занятий методу обучения.

Предлагаемая классификация методов обучения базируется на уровневом подходе к обучению. Принципиальное же различие между разными группами методов заключается в следующем:

1. Концепция метода опирается на интуитивное или сознательное владение языком.
2. В процессе занятий предусматривается опора на родной язык учащихся либо такая опора исключается.
3. Рекомендуются взаимосвязанное либо последовательное овладение видами речевой деятельности.
4. Используются приёмы активизации психологических возможностей учащихся, рассчитанные на сверхзапоминание материала и овладение языком в сжатые сроки, либо такие приёмы не используются.

Выбор метода обучения определяется целями обучения и зависит от конкретных условий преподавания иностранного языка. Некоторые интенсивные методы можно рассматривать в качестве оптимальных при установке на овладение языком в сжатые сроки и наличии соответствующих условий (пособия, квалификация преподавателя), а для пролонгированного обучения, рассчитанного на 3–4 года, оптимальным следует признать сознательно-практический метод. При этом идея создания универсального оптимального метода обучения, к которой стремились многие поколения методистов, вряд ли когда-либо будет реализована. Об оптимальности метода метко сказал известный английский методист П. Хэгболт: «Человек, утверждающий, что его метод является лучшим, научным и в то же время быстрее-шим методом овладения языком, схож с врачом, рекламирующим универсальное лекарство от всех болезней» (1963: 85). Такой ме-

тод может вызвать лишь снисходительную улыбку, ибо он напоминает крикливое объявление, помещаемое в каждой воскресной газете: «Обучаю французскому, немецкому и испанскому языку за двадцать часов» (там же).

Сходная мысль принадлежит и Л. Н. Толстому, который писал: «Нет ни одного метода дурного или хорошего; недостаток метода состоит лишь в исключительном следовании одному методу» (1989: 270). В истории преподавания РКИ на начальном этапе его становления господствовал **грамматико-переводной метод**. Одним из первых учебников русского языка, отразившим идеи метода, считается «Русская грамматика» (1696) Г. В. Лудольфа, опубликованная в XVII веке, хотя учёные обнаружили рукописные учебники и учебные пособия, написанные ещё в XVI веке, например, «Книгу русского языка» Т. Шrove или «Парижский словарь москвитов».

Первым учебным заведением в России, где русский язык как иностранный был включён в программу обучения, была Гимназия пастора Глюка, открытая в 1705 году. В 1704 году Иоганн Эрнст Глюк подготовил для своих учащихся «Грамматику русского языка» (на немецком языке), построенную на материале грамматики Мелетия Смотрицкого (Иевлева 1981). Для работы с учебниками рекомендовалось использовать грамматико-переводной метод, согласно которому предлагалось последовательно изучать буквы и звуки, грамматику в виде правил, практиковаться в чтении и переводе текстов. Урок, как правило, проводился на родном языке учащихся. К популярному учебнику XVIII века «Основы русского языка» (1768) Ж.-Б. Ж. Шарпантье было издано методическое пособие, раскрывающее особенности преподавания языка на основе грамматико-переводного метода. Это пособие можно считать первым изложением способов преподавания языка с использованием грамматико-переводного метода. Этот метод доминировал в преподавании иностранных языков в России в XIX – начале XX века. На его основе было разработано множество учебников русского языка для нерусских, в том числе и выдержавший 24 издания учебник русского языка для немцев В. Алексеева (1872).

Концепция метода сводилась к следующим положениям:

1. Цель обучения – овладение письменной речью, ибо считалось, что только она отражает подлинный язык.
2. Обучение проводилось на родном языке учащихся.

3. Занятия начинались с изучения букв и соответствующих им звуков, при этом постановка звуков осуществлялась при помощи имитации.
4. Затем учащиеся знакомились с языковыми средствами, которые предлагалось заучивать наизусть.
5. Основным способом раскрытия значений слов и грамматических форм являлся перевод на родной язык.
6. Чтение и перевод текстов на родной и иностранный языки рассматривались в качестве главных приёмов овладения иностранным языком.

Во второй половине XIX в. в странах Западной Европы и России в связи с потребностями в овладении разговорной речью на иностранных языках получили распространение различные варианты **прямого метода**.

Идеи прямого метода были воплощены в популярном учебнике **М. Д. Берлица**⁹, переиздававшемся многократно (Berlitz 1890). В России первая школа Берлица была открыта в Москве. В учебниках по методике Берлица грамматика отодвигалась на второй план, а грамматические формы были представлены в речевых образцах. Основной формой работы на уроке являлся диалог учителя и учащихся, ключевым моментом урока было комментирование учителем своих и выполняемых учащимися речевых действий. В настоящее время центры «Берлиц» продолжают свою деятельность во многих странах мира, в том числе и в России (Бондаренко, Иевлева 2004).

Концепция прямого метода, у истоков которого, наряду с М. Д. Берлицем (США), стояли такие выдающиеся методисты, как Ф. Гуэн (Франция), М. Вальтер (Германия), Г. Суит (Великобритания), О. Есперсен (Дания), сводилась к следующим положениям:

⁹ Берлиц Максимилиан Дельфиниус (1852 – 6 апреля 1921, Нью-Йорк) – немецкий и американский лингвист и педагог, разработчик популярной методики обучения иностранным языкам и основатель международной системы школ, использующих эту методику. Методика Берлица основана на полном погружении обучаемого в среду изучаемого языка. По легенде, в создании методики важную роль сыграл случай: однажды Берлиц заболел и попросил коллегу-француза по имени Николас Джоули заменить его на занятии по французскому языку. Коллега не знал английского языка, на котором говорили ученики, тем не менее урок оказался весьма эффективным.

1. Цель обучения – овладение устной речью.
2. Обучение проводится на изучаемом языке.
3. Учебный материал представляется посредством наглядности и толкования на изучаемом языке.
4. Содержание обучения – речевые образцы и модели предложения, отбираемые в соответствии с темами общения.
5. Основной вид учебной деятельности – устно-речевая практика, основу которой составляют: подражание речи учителя, построение предложений по образцу и участие в диалоге учащихся друг с другом и учителем.

В 1905 году в Хорватии было опубликовано пособие «Как мы можем выучить русский язык?» (хорв. *«Kako ćemo se naučiti ruski?»*) автора Степана Радича¹⁰. Степан Радич, известный хорватский политик, активно способствовал развитию хорватско-русских культурных связей до начала Первой мировой войны. Его пособие было направлено на практическое освоение языка хорватами. Пособие было предназначено для работы с хрестоматией «Русская речь», опубликованной в то время в России (Божич 2017: 167–168). В своих работах Радич выступал не только как политик, но и как методист и педагог, предлагая оригинальные подходы к преподаванию русского языка¹¹.

После Октябрьского переворота 1917 года в советской стране начинается массовое обучение иностранных студентов в рамках так называемых коммунистических университетов (всего к 1925 году работало 11 комвузов). Преподавание в них велось на русском языке, и поэтому перед кафедрами русского языка стояла задача – в сжатые сроки подготовить студентов к участию в учебном процессе и общению с носителями языка. Для этого использовались различные варианты прямого метода, ориентированные на интенсивное обучение устной иноязычной речи. Однако с се-

¹⁰ Радич Степан (хорв. *Stjepan Radić*, 1871–1928) – автор одного из первых хорватских учебных пособий по русскому языку.

¹¹ Исследование «Степан Радич как автор пособия „Как мы можем выучить русский язык?“» автора Рафаэлы Божич (хорв. *Rafaela Božić*), профессора Задарского университета, посвящено роли хорватского политического деятеля начала XX века Степана Радича как автора одного из первых хорватских учебных пособий по русскому языку.

редины 1920-х годов прямой метод стал постепенно вытесняться грамматико-переводным методом, с его установкой на чтение и перевод текстов, заучивание грамматических правил и выполнение письменных упражнений. В предвоенные годы были изданы и первые методики преподавания русского языка (Рыт 1930; Поливанов 1935). Работа С. И. Бернштейна стала первым пособием по обучению произношению в рамках преподавания русского языка иностранцам (Бернштейн 1937).

Вторая мировая война приостановила плодотворно начавшееся формирование методики РКИ, возрождение и дальнейшее развитие которой продолжилось лишь после окончания войны. В 1951 году в МГУ была создана первая кафедра русского языка для иностранных учащихся, в 1954 году открыт подготовительный факультет для иностранных граждан.

Методическая концепция послевоенных лет развивалась под влиянием идей Л. В. Щербы, сформулированных в книге «Преподавание иностранных языков в средней школе» (1947). В этой работе была изложена концепция сознательно-сопоставительного метода, получившего широкое применение на занятиях по языку. Учёным было сформулировано представление о методике как самостоятельной научной дисциплине, подчеркнута зависимость развития методики от состояния общества, выделены три аспекта языковых явлений, подлежащих изучению (язык – речь – речевая деятельность), обоснованы практическая, общеобразовательная и воспитательная цели изучения иностранных языков. Основные положения метода сводились к утверждению следующих положений:

1. Овладение языком через осознание его системы;
2. Учёт родного языка учащихся;
3. Использование правил при объяснении нового материала;
4. Параллельное обучение разным видам речевой деятельности на основе текста и речевых образцов.

В последующие годы **концепция сознательно-сопоставительного метода** получила развитие в трудах профессора РУДН В. Н. Вагнер¹², которая назвала свой вариант метода «методикой

¹² Вагнер Вера Николаевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка.

национально-языковой ориентации» (Вагнер 1995). С середины 1960-х годов, в связи с установкой на практическое овладение языком, распространение получил сознательно-практический метод, название которого и обоснование концепции, прежде всего с психологической точки зрения, было предложено известным психологом и педагогом Б. В. Беляевым в книге «Очерки по психологии обучения иностранным языкам» (Беляев 1965). Название метода отражало, с одной стороны, установку на сознательное усвоение учащимися языкового материала, а с другой стороны, на практическое овладение изучаемым языком. Беспереводность, сознательность и практическая направленность как главные особенности метода обусловили его применение и на занятиях по РКИ. Этот метод широко применялся в тех случаях, когда преподаватель не владел родным языком учащихся, а также при работе в группах, неоднородных по языковому составу. Концепция метода получила обоснование в первой методике преподавания РКИ (1967), подготовленной ведущими специалистами МГУ (Г. И. Рожковой, О. П. Рассудовой, Н. М. Лариохиной) и вышедшей под редакцией С. Г. Бархударова, одного из основоположников российской методики преподавания РКИ и сопоставительного изучения языков.

Вот основные положения сознательно-сопоставительного метода, который до сих пор остаётся ведущим методом в преподавании РКИ:

1. Решающим фактором обучения языку признаётся иноязычно-речевая практика (беспереводная и продуктивная), на которую, согласно рекомендациям Б. В. Беляева, необходимо отводить не менее 85 % учебного времени.
2. В работе следует переходить от устной речи к письменной и от пассивных форм овладения языком (слушания и чтения) к активным (говорению и письму). Это положение впоследствии получило развитие в концепции взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.
3. Ознакомление с системой языка рекомендуется проводить с опорой на родной язык учащихся, который используется в качестве средства объяснения трудных для понимания явлений языка и средства контроля. В то же время перевод не рассматривается в качестве основного средства обучения, предпочтение отдаётся беспереводным способам введения

и активизации материала, в том числе с использованием средств наглядности.

4. В работе следует вести учащихся от осознания ими языковых особенностей языка в виде знаний к формированию языковых навыков и развитию на их основе речевых умений. Для формирования навыков используются языковые упражнения, а речевых умений – речевые упражнения. Последние должны преобладать, ибо цель обучения – практическая, а она может быть достигнута лишь в результате обильной иноязычной практики с использованием речевых упражнений.
5. Языковые знания вводятся с помощью правил, использования моделей предложений и речевых образцов.
6. Обучение строится на синтаксической основе с выделением предложения в качестве минимальной речевой единицы общения.
7. Для овладения средствами общения создаются языковые минимумы, а концентризм в подаче учебного материала рассматривается в качестве условия обеспечения цельности и системности в овладении языком.
8. В процессе занятий рекомендуется учитывать особенности, присущие разным языковым стилям, что позволяет уже в рамках начального этапа обучения ориентироваться на профессиональные интересы учащихся.

Концепция сознательно-практического метода была реализована во многих учебниках русского языка, в том числе в одном из лучших курсов русского языка – учебном комплексе «Русский язык для всех» под редакцией В. Г. Костомарова, выдержавшем 14 изданий (1970–1990).

Наряду с сознательно-практическим методом в конце 1960-х – начале 1970-х годов распространение получил аудиовизуальный метод обучения (АВМО), интерес к которому объяснялся неудовлетворённостью многих преподавателей результатами обучения с использованием сознательно-практического и грамматико-переводного методов, стремлением усилить практическую направленность занятий и обучать языку в более сжатые сроки. АВМО возник во Франции в 1950-е годы, а популярность учебника «Го-

лоса и образы Франции» (1962), переведённого на многие языки, в том числе и на русский, способствовало тому, что этот метод стал одним из самых известных в мире. Энтузиастом АВМО в России был М. Н. Вятютнев, под руководством которого вышел аудиовизуальный курс для зарубежных школьников «Русский язык 1, 2, 3» (1971–1973). Концепция метода в её российском варианте базировалась на следующих положениях:

1. Коммуникативная направленность занятий;
2. Ситуативная обусловленность при введении и закреплении материала;
3. Устное опережение и отработка учебного материала в последовательности: слушание – говорение – чтение – письмо;
4. Практическое овладение языком на материале речевых образцов из сферы учебного и бытового общения;
5. Широкое использование средств наглядности при семантизации материала, его закреплении и выходе в речь.

АВМО, наряду с другими методами, позже получил научное обоснование и интерпретацию в учебном пособии «Современные методы обучения русскому языку иностранцев» (Капитонова, Щукин 1979; 2-е изд. 1987).

В 1970-е годы стал распространяться и другой метод коммуникативной направленности – аудиолингвальный метод (АЛМО), детище американской методической школы. Книга одного из создателей метода Чарльза Фриза «Преподавание и изучение английского языка как иностранного» была переведена на русский язык (1967) и с энтузиазмом встречена сторонниками коммуникативного обучения языку с использованием современных технических средств. В основу метода была положена популярная среди зарубежных методистов психологическая теория бихевиоризма, согласно которой овладение языком происходит в результате многократного восприятия тщательно отобранных речевых образцов, что приводит к их запоминанию и автоматизации. Язык же есть система навыков. Концепция метода утверждала приоритет устной речи над письменной, направленность занятий на формирование речевых навыков в результате выполнения тренировочных упражнений типа дрилл, широкое использование для этого технических средств (в то время магнитофона и обучающих машин)

и текстов социокультурной направленности. В России пропагандистом и энтузиастом метода стала талантливый преподаватель и методист УДН Галина Сергеевна Мисири. Ей принадлежал и первый изданный в России аудиолингвальный курс «Говорите по-русски» (1977; 2-е изд. 1986). Российский вариант метода получил обоснование в пособии автора «Использование наглядности на начальном этапе обучения русскому языку» (1981).

В 1970–1980-е годы в связи с поисками путей и способов обучения речевому общению в сжатые сроки повышенным вниманием стали пользоваться интенсивные методы, основы которых были разработаны ещё в 1960-е годы болгарским учёным **Георгием Лозановым**, создателем суггестопедического метода обучения. Этот метод в его первоначальном виде в российской методике преподавания не использовался, но на его основе были созданы различные варианты интенсивного обучения, в том числе:

- метод активизации резервных возможностей обучаемого;
- эмоционально-смысловой метод;
- суггестокибернетический интегральный метод ускоренного обучения взрослых;
- метод погружения;
- гипнопедия;
- ритмопедия;
- курс речевой адаптации и др. (Капитонова, Московкин, Щукин 2008).

Наибольшую известность среди перечисленных методов получил метод активизации Галины Александровны Китайгородской¹³ благодаря чётко разработанной автором концепции обучения и рекомендациям по работе с методом (Китайгородская 1986). С позиции метода был создан первый интенсивный курс русского

¹³ Г. А. Китайгородская – автор оригинальной концепции и созданной на её основе системы интенсивного обучения иностранным языкам. Разработанный ею метод «Активизация резервных возможностей личности и коллектива» вот уже на протяжении многих лет успешно используется в практике обучения на разных уровнях системы образования. В отличие от традиционных методик преподавания иностранных языков, система Китайгородской опирается на психологические резервы личности и коллектива при направленном управлении социально-психологическими процессами общения в группе, что позволяет обучаемым в сжатые сроки легко и эффективно перерабатывать огромные объёмы новой информации (<https://kitaygorodskaya.ru/> 18.11.2025).

языка для иностранцев «Русская речь – интенсивно» (Кирш и др. 1981) и курс «Мосты доверия» (Китайгородская и др. 1993) при участии разработчика метода. Интенсивные методы были направлены главным образом на **овладение устной иноязычной речью в сжатые сроки** при значительной концентрации учебных часов. Преподаватели в своей работе стремились опираться на не используемые в обычном обучении психологические резервы личности учащегося, привлекать суггестивные средства воздействия, такие как авторитет, инфантильность, двуплановость поведения, концертную псевдопассивность. Были рекомендованы оптимальные для работы с методом принципы обучения (принцип личностного общения, ролевой организации обучения, коллективного взаимодействия, концентризма в организации учебного материала) и разработана модель обучения.

От традиционного обучения интенсивное отличается, в первую очередь, способами организации и проведения занятий: повышенным вниманием к различным формам педагогического общения, социально-психологическим климатом в группе, созданием адекватной учебной мотивации, снятием психологических барьеров при овладении учебным материалом и участии в речевом общении.

Использование интенсивных методов требовало, однако, высокой профессиональной подготовки преподавателей, наличия соответствующих учебных пособий и условий для проведения занятий, что сдерживало широкое внедрение интенсивных методов в учебный процесс.

Окончание XX столетия и начало нового тысячелетия прошли под влиянием концепции коммуникативного обучения, получившей развитие на российской почве в работах В. Г. Костомарова и О. Д. Митрофановой, предложивших толкование принципа активной коммуникативности (Костомаров 1973), а также Е. И. Пассова, разработавшего концепцию коммуникативного метода обучения иноязычному говорению (Пассов 1985).

К принципам коммуникативного обучения большинство специалистов относят следующие положения:

1. Речевая направленность процесса обучения. В качестве конечной цели выдвигается обучение речевому общению в различных видах речевой деятельности, овладение коммуникативной компетенцией и формирование вторичной языковой личности.

2. Функциональность в отборе учебного материала и ситуативность в его представлении.
3. Индивидуализация процесса обучения с опорой на потребности учащихся при планировании и проведении занятий и психологические особенности овладения материалом (индивидуальные когнитивные стили и учебные стратегии учащихся).
4. Использование уже на раннем этапе обучения аутентичных материалов и коммуникативных заданий, способствующих формированию умений общения, адекватных условиям реальной коммуникации.
5. В качестве единицы коммуникативности рассматриваются речевые акты (утверждение, просьба, вопрос и др.), объединённые в единицы более высокого уровня – дискурсы.

Большинство отечественных и зарубежных методистов придерживаются толкования коммуникативного метода, в соответствии с которым процесс обучения должен разумно сочетать системный и содержательный подходы, опору на принцип коммуникативности и сознательности, включать в себя работу как над формой и правильностью речи, так и её содержательной стороной.

На современном этапе развития методики наблюдается интеграция различных методов обучения, при повышенном интересе преподавателей и методистов к обучению речевому общению в процессе диалога культур и использованию для достижения этой цели новейших информационных и телекоммуникационных технологий (Капитонова, Московкин, Щукин 2008). Идеи коммуникативности и принципы коммуникативного обучения оказали большое влияние на развитие методики в целом, которая выразилась в том, что все современные методы обучения стали в значительной степени коммуникативными. В этой связи трудно согласиться с имеющими место утверждениями, согласно которым концепция метода обучения устарела и не отвечает вызовам времени (Шляхов 2007). С подобной критикой методов трудно согласиться, ибо она не соответствует практике преподавания языка, в которой за последние годы наблюдается повышенный интерес как к современным методам обучения, так и к истории становле-

ния и развития методов обучения, получивший отражение в ряде заметных публикаций последних лет.

Одним из современных методов считается **метод** (методика) **национально-языковой ориентации**, создателем которой является В. Н. Вагнер. Её методика является современной модификацией сознательно-сопоставительного метода, появившегося в 50-е годы XX века, как реакция на его неэффективность. Основная идея метода Вагнер – обратить внимание преподавателей на специфику обучения РКИ в разных национальных группах, когда необходимо учитывать их национальные лингводидактические традиции. Особенностью метода Вагнер является отбор, организация, введение и закрепление языкового материала, а также развитие коммуникативно-речевых умений с учётом национально-языковой специфики восприятия и усвоения русского языка. Успешное сочетание метода национально-языковой ориентации с интерактивными методами обучения РКИ делает процесс овладения русским языком более эффективным. В отличие от сознательно-сопоставительного метода, эта методика ориентирована на обучение речевой коммуникации и близка к группе современных коммуникативных методов, а также хорошо подходит к работе с однородной группой, изучающей РКИ на начальном этапе.

Подводя итоги сказанному, следует отметить, что в данной главе представлен исторический и теоретический обзор термина *метод*, подкреплённый работами соответствующих авторов российской и зарубежных методик, что позволяет студентам получить представление о различных интерпретациях и подходах в развитии данной научной дисциплины.

III. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ, ПОДХОДЫ И МЕТОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ (ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ, ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ, МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ)

Современная методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ) основывается на синтезе классических дидактических правил и инновационных образовательных форматов. Современные принципы обучения РКИ включают как общедидактические, так и специфические лингводидактические основы. Подход определяет общую стратегию преподавания, а метод обучения – это разновидность методических концепций, используемых в образовательном процессе. Метод обладает следующими характеристиками:

1. Он непосредственно зависит от целей обучения, а также от условий обучения и личности преподавателя и учащихся. Неадекватность избранного метода цели обучения делает его не только недостаточно эффективным, но и затрудняет овладение языком.
2. Метод – это представление о том, как должен строиться процесс обучения для получения необходимых результатов. Другими словами, метод обуславливает протекание этого процесса. Разница между процессом обучения и методом состоит в том, что процесс обучения материален, поддаётся наблюдению и измерению; метод – явление субъективное, это принадлежащая преподавателю, методисту система представлений о том, как должна быть организована образовательная деятельность.
3. Метод реализуется в системе средств обучения. Метод должен получить отражение в учебниках и пособиях, а преподаватели должны быть убеждены в том, что использование именно этих учебников и учебных пособий сделает конкретный процесс обучения эффективным, обеспечит достижение поставленных целей.

В литературе по методике преподавания иностранных языков широко используются термины, близкие по значению к термину

метод обучения: подход к обучению, технология обучения и модель обучения.

Подход к обучению определяется как набор взаимосвязанных предположений относительно природы языка и овладения им (Anthony 1963, Lado 1964), как точка зрения на сущность предмета, которому надо обучать (Вятютнев 1984), как родовое обозначение группы методов обучения (Вятютнев 1984; Московкин 1999). Подход к обучению определяет стратегию обучения языку, тогда как методы обучения реализуют тот или иной подход (Глухов, Щукин 1993; Азимов, Щукин 1999).

Подход, как и метод, является одной из разновидностей методических концепций.

Термин **технология обучения** в литературе по педагогике и лингводидактике употребляется в двух разных значениях:

1. *Технология обучения* – это специально отобранные и расположенные в определённом порядке приёмы обучения, которыми пользуются преподаватели в своей работе. Такое понимание термина *технология обучения* появилось в российской методике в 70-е годы XX века под влиянием технических наук, где под технологией понимают совокупность наиболее рациональных способов научной организации труда, обеспечивающих достижение поставленной цели обучения за минимальное время с наименьшими затратами сил и средств.
2. *Технология в обучении* – это совокупность правил и приёмов использования технических средств обучения в учебном процессе. Это определение пришло в российскую методику преподавания иностранных языков в 90-е годы XX века из англо-американской методики. Его распространению в российской методике способствовало развитие теории использования информационных и телекоммуникационных технологий в обучении иностранным языкам.

Каждый из методов преподавания иностранных языков обладает своей технологией обучения.

Термин *модель обучения* используется для обозначения идеальной (образцовой) реализации основных положений метода обучения в учебном процессе. В модели обучения реализуется технология обучения, соответствующая этому методу.

Существуют разные модели обучения по прямому, сознательно-сопоставительному, сознательно-практическому и некоторым другим методам.

В российской методике принято рассматривать три компонента, определяющих подход к обучению: 1) лингвистические основы обучения; 2) дидактические и 3) психолингвистические основы обучения (Бекаревич 2012: 314). В связи с этим говорят о подходе к обучению в узком и широком смысле.

Подход к обучению в широком смысле означает наличие всех вышеназванных компонентов. Это направление в обучении, опирающееся на данные всех наук, базисных для методики.

Подход к обучению в узком смысле предполагает опору на один из его компонентов и позволяет выделить лингвистический, дидактический, методический и психологический подходы. В современной методике преподавания иностранных языков не существует единой классификации подходов к обучению. В зависимости от точки зрения на направление, в котором должно вестись исследование, существуют разные классификации подходов к обучению иностранным языкам:

1. С позиции психологии овладения языком;
2. С точки зрения объекта обучения, на основе лингвистических факторов;
3. С позиции дидактики, с точки зрения объекта обучения и способа обучения.

М. В. Ляховицкий вычленяет четыре общих подхода к обучению иностранным языкам:

1. Бихевиористский подход, ставящий во главу угла формирование навыков путём многократного повторения языкового и речевого материала.
2. Индуктивно-сознательный подход, когда овладение языковыми правилами достигается путём интенсивной работы над многочисленными примерами.
3. Познавательный (когнитивный) подход, на основе которого осуществляется прежде всего усвоение теории изучаемого языка в виде фонетических и грамматических правил и правил словоупотребления. Этот подход предполагает конструирование высказываний на иностранном языке.

Когнитивный подход к обучению основан на когнитивной психологии. Он опирается на принцип сознательности в преподавании, в котором учащийся является активным участником процесса учения, а не объектом обучающей деятельности преподавателя.

4. Интегрированный подход, который предусматривает органическое соединение в ходе занятий и сознательных, и подсознательных компонентов в процессе обучения, что проявляется в параллельном овладении знаниями и речевыми навыками и умениями (Ляховицкий 1981).

М. Н. Вятютнев¹⁴ выделяет несколько подходов, используемых для классификации современных методов обучения на основе учёта лингвистических факторов: грамматический, метод чтения, коллективный, коммуникативно-индивидуализированный (Вятютнев 1984: 128).

А. Н. Щукин¹⁵ предлагает свою классификацию подходов к обучению языку. Он систематизирует их:

- с точки зрения объекта обучения (язык, речь, речевая деятельность);
- с точки зрения способа обучения (Щукин 2003).

С позиции способа обучения языку А. Н. Щукин фиксирует прямой, сознательный и деятельностный подходы к обучению:

1. Прямой (интуитивный) подход предполагает овладение языком путём слушания и интуитивного усвоения единиц языка при исключении родного языка из системы обучения. Этот подход к обучению базируется на бихевиорист-

¹⁴ Вятютнев Марк Николаевич (1930–2002) занимался широким кругом проблем, связанных с методикой преподавания иностранных языков, внёс огромный вклад в теорию школьного учебника РКИ.

¹⁵ Щукин Анатолий Николаевич – один из известнейших специалистов в области преподавания языков, научные труды которого невероятно популярны не только в России, но и за рубежом среди преподавателей русского языка как иностранного. Важные лингводидактические наблюдения содержатся в следующих работах А. Н. Щукина: «Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному», «Методика преподавания русского языка как иностранного», «Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам» и др.

ской теории обучения, долгие годы считавшейся ведущим направлением в психологии.

2. Сознательный (когнитивный) подход к обучению базируется на теории стадильности развития навыков и умений. Эта теория определяет четыре стадии усвоения материала: ознакомление → тренировка → применение → контроль. Такой подход предлагает разнообразные виды упражнений, направленных на формирование речевых навыков, на развитие речевых умений, на контроль за уровнем владения языком. Данный подход получил реализацию в рамках сознательно-практического метода обучения.
3. Деятельностный подход. При этом подходе обучение языку носит деятельностный характер, реальное общение на занятиях осуществляется посредством речевой деятельности. Участники общения стремятся решать реальные и воображаемые задачи с помощью средств изучаемого языка.

В зарубежной методике одной из интерпретаций личностно-деятельностного подхода является концентрированный на учащемся подход, суть которого заключается в максимальной передаче инициативы на занятиях самому учащемуся. Центр обучения смещается на обучаемого. Задача учителя при этом состоит в раскрытии личностного потенциала учащегося, в помощи ему в выборе стратегий овладения языком, в наибольшей степени отвечающих индивидуальным особенностям обучающегося.

Ирина Борисовна Ворожцова рассматривает подход как образовательные программы периода перехода к новой парадигме образования, в условиях изменения ситуаций обучения в силу трансформации системы всего общества, элементами которой они являются. Исходя из данной характеристики подхода, исследователь выделяет четыре направления подходов к обучению, в соответствии с наиболее выраженной ориентацией на коммуникацию как сущность обучения (коммуникативные), субъектность обучения (личностно-ориентированные), деятельный характер обучения (деятельностные), социокультурный компонент (культурологические) (Ворожцова 2007: 19).

Все деятельные подходы, а именно: 1) личностно-деятельный подход (И. А. Зимняя и её школа: В. А. Малахова, О. М. Моисеева, С. В. Сюткина, Г. А. Овсянникова); 2) проблемный подход (Е. В. Ковалевская); 3) проектный подход (Е. С. Полат) – ориен-

тируются на деятельность субъектов обучения. В данном подходе деятельность рассматривается как основной механизм появления новообразований в формировании человека. Новообразования обращены к условиям, при которых деятельность выполняет эти функции (Бекаревич 2012: 316).

Одним из новых направлений в методике преподавания иностранных языков является культурологический подход. Данный подход трактуется учёными по-разному и представлен в лингвострановедческом (Е. М. Верещагин, Р. К. Миньяр-Белоручев, О. Г. Оберемко и др.), социокультурном (Е. М. Верещагин, П. В. Сысоев и др.), лингвокультурологическом (И. И. Халеева, М. А. Суворова) подходах. В данном подходе культура вводится как объект обучения иностранному языку и рассматривается как основное содержание обучения, наряду с языком.

Приведём примеры заданий:

Концепт «Гостеприимство»

Вместо усвоения списка продуктов или правил этикета, занятие строится вокруг изучения национальных особенностей приёма гостей.

- Работа с безэквивалентной лексикой и фразеологизмами:

Студенты разбирают слова, которые сложно перевести одним словом: *хлебосольство*, *посиделки*, *гостинец*.

Анализ пословиц: «Незванный гость хуже татарина» или «Гость в дом — Бог в дом». Обсуждение: почему они противоречат друг другу, и как это противоречие характеризует русского человека?

- Сравнение культурных сценариев (Диалог культур):

Ситуация: Вас пригласили в гости к 19:00.

Задание: Обсудите, что считается вежливым в вашей стране и в России. Можно ли прийти в 19:15? Нужно ли снимать обувь? Обязательно ли приносить подарок (торт, цветы)?

- Анализ художественного текста или видео:

Просмотр фрагмента мультфильма «Винни-Пух идёт в гости».

Задание: Почему мы считаем Кролика хорошо воспитанным? Какие фразы персонажей стали крылатыми (например, «Кто ходит в гости по утрам, тот поступает мудро»)?

- Лингвострановедческий комментарий:

Объяснение, почему в России принято дарить нечётное количество цветов, и в каких случаях это критически важно.

Основные цели данных примеров заданий:

1. Формирование лингвокультурологической компетенции: студент учится считывать скрытые смыслы и подтексты.
2. Снятие культурного шока: понимание реальных моделей поведения в российском обществе.
3. Обогащение речи: использование не просто слов, а культурно окрашенных единиц.

При изучении иностранного языка обучающиеся нередко сталкиваются с дилеммой. С одной стороны, им необходимы прочные знания грамматических структур, а с другой – возможность общения на иностранном языке, если появляется такая потребность. Лексический подход к некоторым коммуникативно значимым грамматическим явлениям «позволяет уделять одновременно равноценное внимание и форме, и содержанию» (Пронина 2009: 131). Под лексическим подходом к грамматическим явлениям мы понимаем «особенность обучения, при которой учащиеся усваивают грамматические явления как словоформы, сочетание слов, модели, т. е. как лексику, не занимаясь грамматическими правилами» (там же).

Преимущества лексического подхода в усвоении грамматических явлений очевидны. При нём достигается разгрузка грамматической части программы от излишних правил. Устная речь обогащается готовыми формами. Целесообразность подхода к работе над грамматическим материалом в школе и содержание самого подхода определяется следующими факторами:

1. Взаимопроникновением лексического и грамматического аспектов языка;
2. Целью обучения, речевой направленностью грамматического материала и учебного процесса в целом;
3. Необходимостью разрешения противоречий между отсутствием у учащихся речевого опыта использования иностранного языка и потребностью в усвоении правил для быстрого овладения речью на иностранном языке;

4. Развитием чувства языка;
5. Развитием языковой догадки.

Первый из факторов указывает на возможность и правомерность лексического подхода к обучению отдельным грамматическим явлениям. Второй и третий факторы доказывают необходимость такого подхода. Этот подход способствует достижению практических и коммуникативных целей обучения грамматическому строю в целом.

Приведём пример задания:

Тема «Знакомство / Личная информация»

Вместо того, чтобы учить спряжение глагола *работать* и падеж имён существительных, студент сразу учит целостные блоки.

– Презентация блоков:

«Я работаю в...» (+ название компании)

«Я родом из...» (+ город)

«Сколько лет, сколько зим!» (устойчивое выражение)

«Приятно познакомиться».

– Упражнение на сочетаемость:

Студенту предлагается найти, какие слова «дружат» друг с другом:

Заключить... (договор / сделку / контракт).

Принимать... (решение / гостей / лекарство).

Оказать... (помощь / влияние / услугу).

– В чём отличие от грамматического метода?

При лексическом подходе мы не объясняем, что во фразе *Я иду в гости* используется винительный падеж направления. Студент запоминает всю конструкцию целиком как один «кирпичик». Грамматика осваивается индуктивно: накопив много блоков с предлогом *в*, студент сам начинает чувствовать закономерность.

IV. ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ

Как было сказано раньше, процесс обучения иностранным языкам в настоящее время претерпевает изменения с точки зрения центральной фигуры образовательного процесса. В центре внимания до сих пор была область преподавания, т. е. обучения, и передача знаний преподавателем. Сегодня процесс обучения смещается в сторону познания, в том числе изучения. При этом центральной фигурой в современном образовательном процессе является учащийся, роль которого осуществляется с помощью образовательных технологий, ориентированных на его познавательную деятельность. Учащийся активно вовлекается в процесс познания, который всё больше ориентируется на развитие его индивидуальных познавательных способностей.

Технология обучения называется ещё педагогической или образовательной технологией, а также технологией в образовании или в обучении. Под термином *педагогическая технология* мы понимаем системный метод создания, применения и определения процесса преподавания и усвоения с учётом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, задачей которого является оптимизация форм образования (Кулибина 2015: 21). Стоит упомянуть, что педагогические технологии могут применяться в обучении всем учебным дисциплинам, которые в определённый период времени внедряются в обучение, а их распространение связано с развитием техники, появлением новых психолого-педагогических концепций.

Понятие «технология обучения» учёными-методистами рассматривается по-разному. Для методики преподавания РКИ актуальным является определение, предложенное в словаре Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина: «Технология (от греч. *technē* – ‘искусство, ремесло, мастерство’ + *lógos* – ‘учение’) обучения – совокупность наиболее рациональных способов научной организации труда, обеспечивающих достижение поставленной цели обучения за минимальное время с наименьшей затратой сил и средств» (2018: 350). Данный термин стал широко использоваться в литературе второй половины XX столетия из-за развития программированного обучения. В настоящее время термин включает два понятия:

технологии обучения (англ. *Technology of Teaching*) и технологии в обучении (англ. *Technology in Teaching*). Данное деление произошло вследствие дифференциации двух составляющих содержания. Первое понятие позволяет обозначить «приёмы научной организации труда учителя, благодаря которым наилучшим образом достигаются поставленные цели обучения», а второе – «приёмы использования в учебном процессе технических средств обучения и сами такие средства» (Азимов, Щукин 2009: 314). По словам Л. В. Московкина, технология обучения – это совокупность специально отобранных и выстроенных в определённой последовательности приёмов обучения (Капитонова, Московкин, Щукин 2008: 16). Перечислим некоторые из них, часто употребляемые в процессе обучения и/или изучения РКИ.

1. Технологии обучения

1.1. Игровая технология

Игровая технология как вид обучения языку всегда популярна. Игра – это вид познавательной деятельности в условиях ситуаций, моделирующих социальный опыт, мотив игры лежит не в её результате, а в процессе деятельности. Она удовлетворяет потребность в отдыхе, развлечении и обучении, формирует умения и навыки.

Что касается классификации игр в обучении иностранному языку, они подразделяются на следующие: языковые (фонетические, орфографические, лексические, грамматические); коммуникативные (ролевые, творческие); любые другие игры на изучаемом языке (познавательные, развлекательные, спортивные и др.). Приведём примерные темы ролевых игр в условиях школьного обучения (А. В. Конышева 2008):

- выбор места для семейного проживания (коттедж, квартира в городе, фермерский дом и др.);
- обсуждение места проведения отпуска / каникул;
- подготовка школьного праздника;
- обмен информацией о домашних питомцах.

Игровые технологии – один из видов активации деятельности учащихся, который может быть использован на всех уровнях образования для повышения его привлекательности для учащихся

школ и обучающихся в вузах. Долгое время считалось, что игра является частью дошкольного и начального образования, так как на этом этапе только происходит вовлечение в познавательный процесс, и необходимо сформировать ключевые навыки работы учащихся, такие как концентрация внимания, интерес, умение переключать внимание с одного вопроса на другой, абстрактно мыслить и т. д. Самым важным фактором игровых технологий является такая составляющая, как азарт, которая позволяет ощутить триумф и собственное превосходство над соперником. Это чувство даёт мотивацию и заставляет включаться в игровой процесс, а вслед за ним и в образовательный процесс с новым темпом и задачами, которые учащиеся выстраивают сами (Гедоло 2024: 414–423). Игры способствуют развитию таких направлений, как самосовершенствование, информационно-коммуникативная практика, социально-трудовая активность, а также культурно-просветительская ориентация. Методистами было выдвинуто предположение, что игровые технологии станут хорошей основой для работы с учащимися и на более высоких уровнях получения образования, так как позволяют мотивировать обучающихся в рамках реализации исследовательской (познавательно-творческой), научной и учебной деятельности, а также позволяют закрепить процессы формирования гражданско-правовой позиции (Степанов, Гергет 2025: 170). Как результат, на сегодняшний день игровые технологии принято относить к нетрадиционным, интерактивным формам обучения, но именно за счёт продвижения данных методик работы многие педагоги добиваются успеха в обучении самым различным дисциплинам.

1.2. Дальтон-технология

Эта технология основана на идее организации обучения самими учащимися. Учащиеся делятся на группы, а затем самостоятельно планируют и осуществляют учебную деятельность, учатся ориентироваться в материале, ставить цели, распределять обязанности в группе и время на каждый вид деятельности, сотрудничать друг с другом. Впервые эта технология была применена в Дальтоне (США), где американский педагог Хелен Паркерхёрст пришла к выводу, что в школах детей учат насильно, практически не учитывая их собственных желаний, дети не имеют возможности свободно высказывать свои мысли, задавать интересующие их

вопросы. С тех самых пор целью её работы стало найти метод, который позволит по-новому организовать жизнедеятельность детей в условиях учебного учреждения. Паркерхёрст разработала план, который помог бы учащимся жить в обществе, развивать ум, тело и дух. В основе её разработки лежала идея о том, что педагог и учащийся должны вместе ставить и достигать индивидуализированных целей обучения.

1.3. Проблемная технология

Проблемная технология предполагает организацию овладения языком в ходе самостоятельного решения учащимися теоретических и практических задач и моделирует процесс исследовательской деятельности. Проблемное обучение является разновидностью Сократического метода¹⁶, с помощью которого предполагается ставить вопросы, заставляющие слушателей думать и делать самостоятельные выводы. Идея обучения путём активизации мыслительной деятельности учащихся представлена в работах европейских учёных: И. Г. Песталоцци, А. Дистервега, и российских: К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, Л. Н. Толстого.

В XX веке Джон Дьюи разработал этапы решения проблемы: осознание затруднений, т. е. создание проблемной ситуации (являющейся единицей проблемного обучения), постановка проблемы (правильно описать – сформулировать проблему), анализ возможных путей её решения, выдвижение гипотез (индивидуальная работа; работа в группах: две группы участников – генераторы идей и критики; формулировка гипотез), сбор и систематизация фактов и аргументов, проверка гипотез (сбор доказательств правильности предлагаемого решения проблемы). Так как технология проблемного обучения определяется как создание на учебном

¹⁶ В журнале «Московские ведомости» из 1784 года была опубликована статья «О сократическом способе учения», по которой учитель должен быть соучеником, который вместе с учениками ищет истину. Необходимо использовать вопросы, чтобы заставить учеников думать, развивать их чувства, учитывать уже сформированные знания, обучать сравнению уже известных понятий и выведению новых; принимать любые ответы и направлять учеников к нахождению правильных. Учитель не должен принуждать учеников к учению. Его задача – возбуждать у них внимание, любопытство (Московский, Шамонина 2017: 68).

занятии проблемных ситуаций и организация активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению, результатом обучения является овладение коммуникативной компетенцией и развитие мыслительных, творческих способностей учащихся. В теоретические основы проблемного обучения включаются: Теории творческого развития учащихся (А. Дистервег, П. Ф. Каптерев, Дж. Дьюи), Теория проблемных задач (И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, А. В. Матюшкин), Педагогическая инноватика (А. В. Хуторской), Теория развития критического мышления учащихся (И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская).

Приведём примеры проблемных вопросов учащимся эстонской школы (Н. Замковая и И. Моисеенко)¹⁷:

- Почему учебный год в разных странах мира начинается в разное время?
- Нужна ли школьная форма?
- Можно ли Россию назвать богатой страной?
- Почему различаются правила поведения, символы, принятые в разных культурах?

1.4. Бригадно-лабораторный метод

Бригадно-лабораторный метод – одна из форм учебных занятий, применявшаяся в СССР в общеобразовательных школах, вузах и техникумах в конце 1920-х – начале 1930-х годов. Он основан на прагматических концептуальных направлениях педагогики Джона Дьюи. В дальнейшем бригадный метод обучения развивался его последователями. В советскую практику образования был внедрён Дальтон-план, который получил название лабораторного метода обучения, а затем стал именоваться бригадно-лабораторным методом. С 1925 года он активно вводился в советскую систему образования, применяясь на всех уровнях и этапах обучения. Учащиеся, объединённые в бригады во главе с бригадиром из их среды, самостоятельно работали по заданиям, рассчитанным на срок от двух недель до одного месяца. В заданиях указывались последовательность работы, учебная литература, приводились задачи и упражнения, ставились контрольные вопросы. Метод

¹⁷ Такие же приёмы используются и в хорватских школах и университетах.

представляет собой российский вариант Дальтон-технологии, с помощью которого преподаватели стремились изжить формализм в работе, зубрёжку, пассивность аудитории и т. д. Этот метод, в первую очередь, ориентировал учащихся на обучение письменной форме коммуникации, так как включал значительный объём самостоятельной работы над письменным текстом.

1.5. Технология коллективного взаимообучения

Технологией коллективного взаимообучения (КВО) называется технология, с помощью которой преподаватель обучает старших учащихся, которые затем передают полученные знания другим учащимся – «каждый учит каждого». Теоретическое обоснование методики А. Г. Ривина, которая имеет различные названия: организованный диалог, сочетательный диалог, талгенизм (от слов *таланты* и *гениш*), коллективное взаимообучение (КВО), коллективный способ обучения (КСО), работа учащихся в парах смешанного состава, в значительной мере – заслуга его учащихся и последователей: В. К. Дьяченко, М. Д. Брай-Термена, А. С. Соколова и др. Сегодня на технологию коллективного взаимообучения опирается, условно говоря, форма (вспомогательного) обучения, появляющаяся под названиями: кураторство, тьюторство, коучинг и менторство. Термин *менторство*, в значении метода организации учебного процесса, имеет широкое распространение в сфере высшего образования.

Все перечисленные технологии развивали исследовательские умения учащихся, их самостоятельность в работе, но при этом оказались неэффективными. Наиболее острой критике был подвергнут бригадно-лабораторный метод, по которому одни учащиеся работали, другие бездельничали, а оценки у всех были одинаковыми, результаты использования данного метода привели к снижению роли учителя в учебном процессе и к игнорированию индивидуальной работы.

1.6. Дидактическая эвристика

Это новое направление педагогики в России, автором которого является А. В. Хуторской. Данный метод представляет собой обучение учащихся поиску и созданию нового в их знаниях, уме-

ниях, способах деятельности, личностных качествах. Это новый этап развития теории проблемного обучения, акцентирующий внимание исследователей на развитии творческих способностей (креативности) учащихся.

Таблица 1. Технологии обучения

ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ	Игровая технология
	Дальтон-технология
	Проблемная технология
	Бригадно-лабораторный метод
	Технология коллективного взаимообучения
	Дидактическая эвристика

2. Технологии в обучении

2.1. Продуктивные инновационные технологии обучения

Это технологии, обеспечивающие овладение иностранным языком в процессе выполнения учащимися какой-либо продуктивной деятельности, осуществляемой на этом языке. Особенности продуктивных инновационных технологий обучения следующие:

1. Эта деятельность обучающихся направлена на создание осязаемого продукта, который получает общественное признание хотя бы и в рамках одной учебной группы;
2. Они соответствуют личностным интересам и потребностям учащихся и в силу этого обладают мощным мотивационным потенциалом.

Л. В. Московкин приводит в пример следующие продуктивные инновационные формы обучения:

- ученический (студенческий) театр,
- ученическое (студенческое) турбюро,
- ученическое (студенческое) рекламное агентство,
- ученическая (студенческая) исследовательская группа,
- ученический (студенческий) литературный кружок,
- ученическая (студенческая) киностудия.

2.1.1. Проектная технология

Проектная технология подразумевает организацию выполнения учащимися проекта на русском (иностранном) языке и публичного предъявления его конкретного результата. Теоретические основы проектной технологии лежат в теории проектов (Дж. Дьюи, Е. С. Полат и др.) и психологии исследовательской деятельности. Приведём несколько примеров проектов эстонских авторов Н. Замковой и И. Моисеенко:

- Как школьники могут заработать деньги?
- Как нужно преподавать иностранные языки в школе?
- Как привлечь в Эстонию побольше иностранных туристов?

По такой же модели мы можем привести следующие примеры проектов, касающихся Хорватии и жизни в ней, общественной, культурной, студенческой и др. На основе педагогического опыта Галины Шамониной, приведём темы студенческих проектов в Болгарии:

- У карты России.
- География России в цифрах.
- Там, где Европа встречается с Азией.
- Страна 11 часовых поясов.

2.1.2. Театральная технология

Театральная технология в обучении иностранному языку предполагает организацию овладения языком в ходе подготовки и проведения учащимися разного рода спектаклей. Считается, что история театральной технологии в России начинается с русских спектаклей в Новой лютеранской церкви в Москве в XVII веке, устроенных Юрием Михайловым и Степаном Чижинским. Продолжением истории театральной технологии считаются спектакли в духовных и военных учебных заведениях в XVIII веке, потом студенческие театры в коммунистических университетах в 1920-е годы и студенческие театры на подготовительных факультетах для иностранцев в 1960–1980-е годы. Сегодня в обучении русскому языку как иностранному распространение получает лингво-театральный подход, который способствует эффективному обучению всем видам речевой деятельности, а также создаёт лингво- и

социокультурную среду, способствующую пониманию учащимися русских культурных традиций.

2.1.3. Кинотехнология

Это технология создания любительских видеофильмов на русском языке, предполагающая активное участие учащихся в процессе производства фильма, где они выступают в качестве сценариста, режиссёра, оператора, актёра/ов. На основе опыта работы Татьяны Штадлер (Австрия) и Радки Швадлаковой (Чехия) можно в качестве примеров видеопрезентаций привести следующие темы:

- Особенности австрийской / чешской кухни.
- Достопримечательности г. Вены / г. Пардубице.
- Знаменитые театры г. Вены / г. Пардубице.
- Транспорт г. Вены / г. Пардубице: виды, часы работы, варианты и стоимость билетов.
- Свободное время в г. Вена / г. Пардубице: куда пойти вечером?
- Австрийский / чешский календарь: праздники.
- Календарь австрийских / чешских студентов: семестры, экзамены и каникулы.

Приведём примеры тем, над которыми могут работать хорватские студенты:

- Особенности хорватской кухни.
- Достопримечательности г. Задара / г. Загреба.
- Знаменитые театры г. Загреба.
- Транспорт г. Задара / г. Загреба: виды, часы работы, варианты и стоимость билетов.
- Свободное время в г. Задар / г. Загреб: куда пойти вечером?
- Хорватский календарь: праздники.
- Календарь хорватских студентов: семестры, экзамены и каникулы.

Примеры тем студенческих видеофильмов из опыта работы Светланы Марковой (Литва). Уровень В1:

- Личная жизнь (семья, конфликты в семье, взаимоотношения мужчины и женщины, воспитание детей, родители и дети, семья в России и на Западе).
- СМИ (телевидение, Интернет, радио, печатные издания).
- Медицина (здоровье, здравоохранение, здоровый образ жизни, проблемы питания, курение и употребление алкоголя, биоэтика – аборты, эвтаназия, клонирование, опыты над людьми и др.).
- Социальные проблемы (наркомания, алкоголизм, богатые и бедные, миграция).
- Религия (вера, религиозный фанатизм, секты).

2.1.4. Экскурсионная технология

Экскурсионная технология, или экскурсионный метод, предполагает организацию процесса овладения языком в ходе подготовки разного рода экскурсий, проводимых студентами (Московкин, Шамонина 2017: 18).

Экскурсионная технология как педагогическое направление возникло в России в середине XIX века, в Санкт-Петербурге, в котором был создан Педагогический музей военно-учебных заведений. Эта технология хорошо работает в обучении иностранным языкам обычно на II или III курсах. Учащиеся готовят экскурсию на иностранном (русском) языке прежде всего для себя, для овладения новыми знаниями и речевыми умениями. Процесс подготовки учебной экскурсии в преподавании иностранных языков включает: определение темы, сбор материала по теме экскурсии, определение маршрута экскурсии (длительностью не более 1,5–2 часов), составление текста экскурсии и проведение экскурсии. В этом случае экскурсионную технологию можно рассматривать как продолжение методики национально-языковой ориентации, основной идеей которой является развитие коммуникативно-речевых умений с учётом национально-языковой специфики восприятия и усвоения русского языка. Приведём примеры самых частых тем студенческих экскурсий в Санкт-Петербурге (по такой же модели мы можем придумать примеры тем студенческих экскурсий в других городах России или, например, в Хорватии): «По Невскому проспекту», «Санкт-Петербург – культурная столица России», «Архитекторы Санкт-Петербурга», «Ностальгия по Советскому Союзу в городской топонимике», «Петербург Достоевского».

2.1.5. Технология работы с портфолио

Это технология составления пакета документов или материалов и его дальнейшего использования для демонстрации своего уровня владения языком (Московкин, Шамонина 2017: 114). Данная технология, кроме того, является методом самоорганизации и саморазвития учащихся и педагогов. Языковой портфель обозначает личный пакет документов (материалов), собранных по определённым правилам накопления и обработки информации с целью демонстрации собственных достижений или способностей. Существуют два типа языковых портфелей: демонстрационный портфель (англ. *Show case*) и обучающий портфель (англ. *Language Learning Portfolio*). Термин портфолио, или портфель (а также европейский языковой портфель), в области образования появился в конце XX века и связан с распространением личностно ориентированного обучения, которое ставит учащегося в центр учебного процесса. Сам термин представляет собой традиционное резюме кандидата при приёме на работу. Портфолио содержит информацию о целях и результатах обучения и является важным средством документирования учебного процесса. Для каждого хорошо структурированного портфолио нужны определённые цели, задачи и этапы (ориентационный этап, этап запуска портфолио, этап создания и оформления портфолио и этап оценивания портфолио). Таким способом портфолио превращается в технологию обучения. Если портфолио создано без стандартов, целей и рефлексии, то оно не может считаться *портфолио*, не является технологией обучения. Существует также вариант портфолио – небумажное, электронное портфолио (цифровое портфолио, Е-портфолио, веб-портфолио).

По российским рекомендациям, используются три вида портфолио в бумажном виде: портфолио документов, портфолио работ и портфолио отзывов. Важно отметить, что в Европе существуют 53 национальных варианта Европейского языкового портфеля. В России же оперируют следующими разновидностями: Европейский языковой портфель для старших классов общеобразовательных учреждений (2001); Европейский языковой портфель для филологов (2003), Европейский языковой портфель для учителей и преподавателей педагогических факультетов (2003).

Европейский языковой портфель образуют языковой паспорт, дающий общее представление о языковых умениях, языковая биография, демонстрирующая пройденный путь в изучении языков,

достижения и перспективы, и досье – это доказательства, подтверждающие информацию, содержащуюся в языковом паспорте и языковой биографии.

Электронный языковой портфель – это набор папок и файлов, в которых сохраняются доказательства достижений и умений в области иностранных языков в виде сканированных документов, аудио- и видеозаписей, графиков и таблиц. Его недостатком считается применение только на английском и французском языках.

Общие черты продуктивных инновационных технологий обучения:

1. Овладение русским языком осуществляется в процессе выполнения учащимися какой-либо продуктивной деятельности.
2. Применение инновационных технологий обеспечивает непроизвольное овладение русским языком (непрямое обучение языку).
3. Инновационные технологии могут включать элементы прямого обучения языку.
4. Все инновационные технологии в обучении русскому языку – это не технологии формирования речевых умений, а технологии их развития.
5. Возможность использования инновационных технологий в обучении иностранному языку обусловлена психологической спецификой речевого общения (Жан Ласера: «Незачем учиться говорить, если нечего сказать».).
6. Успешность инновационных технологий во многом зависит от успешности той продуктивной деятельности, на фоне которой осуществляется непрямое обучение языку, и от мотивации учащихся – их интереса к этой деятельности или понимания ее полезности.
7. Чем больше степень использования языка в продуктивной деятельности, тем более эффективным средством обучения языку она станет.
8. Существует определённая специфика отбора, расположения, введения, организации усвоения и контроля учебного материала в условиях применения инновационных технологий обучения.

2.2. Дистанционное обучение

Дистанционное обучение, или дистанционное образование, в последнее время становится всё более популярным. В современном мире начинает всё больше цениться умение учащихся самостоятельно работать, приобретая знания, а всеобщая компьютеризация делает этот процесс доступным и интересным, позволяя учащемуся проявлять свои творческие способности. Очень важным стало в процессе обучения студентов прививать им навыки самостоятельных исследований, поиска необходимой им информации, развивать у них самоорганизацию и самоконтроль. Обнаружилась новая задача педагогов – поиск новых методов организации самостоятельной работы учащихся, где одним из удачных решений этой задачи стали электронное обучение и создание дистанционных образовательных технологий¹⁸ (Афанасьева, Захарченко, Могилёва 2016: 1617). Это позволяет как преподавателям из разных стран, так и всем, кто хочет изучать и совершенствовать свой русский язык, учиться с использованием дистанционных технологий.

2.2.1. Тандем

Тандем (англ. *tandem* – ‘велосипед для двоих или троих’), один из современных методов обучения иностранному языку, приобретает всё большую популярность в мире. **Тандем-метод** – это способ самостоятельного изучения неродного языка двумя партнёрами с разными родными языками, работающими в паре (Балыхина 2007: 39). Во время занятий каждый партнёр поочерёдно выступает то в роли учащегося, изучающего иностранный язык, то в роли учителя, являющегося экспертом своего родного языка.

Идея изучения иностранных языков в тандеме появилась в Германии в конце 1960-х годов в работе проектов по германо-французским молодёжным обменов. В начале 1970-х годов была основана «Рабочая группа по прикладной лингвистике французского языка», которая по заказу DFJG (нем. *Deutsch – Französisches*

¹⁸ В феврале 2012 года в России был принят федеральный закон «О внесении изменений в закон Российской Федерации „Об образовании“ в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий», в котором дистанционное получение образования приравнивается к очному.

Jugendwerk) разработала программу изучения французского языка в парах. Тогда же появился термин *тандем*, который обозначал встречи по утрам и в свободное время, на основе заранее подготовленных материалов (Кудрявцева 2013: 34). В 1980-е годы тандем получает распространение во многих вузах Европы. Многие проекты Европейского Союза, начиная с 1994 года, были посвящены исследованиям на тему этого метода обучения, и он успешно применялся на практике в более чем 30 европейских университетах, школах и других учебных заведениях. В период с 1992 по 1994 год международная *e-mail* сеть Тандем начала создавать дистанционное тандемное обучение (в частности письменное обучение в тандеме, с использованием электронной почты и других ресурсов Интернета), что способствовало появлению новых дидактических материалов для обучающихся и преподавателей иностранных языков. Сегодня тандем является альтернативной формой изучения иностранного языка, широко используемой во многих европейских и неевропейских странах. В России тандем до начала XXI века не использовался. Сейчас он применяется в некоторых вузах (Государственном институте русского языка имени А. С. Пушкина в Москве, где в период летних каникул проводятся тандемы при участии проф. А. Л. Бердичевского). Целями тандем-метода являются:

1. Повышение уровня языковой компетентности, совершенствование разговорного языка;
2. Развитие межкультурной компетенции, знакомство с носителями языка из других стран, с культурой страны изучаемого языка;
3. Развитие автономии и ответственности за обучение;
4. Преодоление страха перед ошибками и языкового барьера.

Применение метода тандемного обучения возможно на любом этапе изучения иностранного языка. На начальном этапе тандем может сыграть ведущую роль в формировании фонетических навыков, в постановке произношения и восприятия иностранного языка на слух. На более продвинутом этапе метод тандема помогает скорректировать возможные ошибки в изучении иностранного языка, сформировать дискурсивную компетенцию – способность построения целостных, связанных и логичных высказываний разных функциональных стилей в устной и письменной речи. На любом этапе изучения иностранного языка тандем-метод являет-

ся эффективным способом формирования социокультурной компетенции – знания культурных особенностей носителя языка, его привычек и традиций, норм поведения и этикета и умения их понимать и использовать в процессе коммуникации, а также социолингвистической компетенции – способности выбирать и использовать подходящие языковые средства в зависимости от ситуации и цели общения (Яковлева 2014: 8).

В качестве вспомогательного метода при изучении иностранного языка в вузе тандемный метод помогает восполнить пробелы в составляющих коммуникативной компетенции. Кроме того, при его воплощении происходит процесс применения усвоенных знаний на практике.

2.2.2. Обучение через вызов

Обучение через вызов (англ. *Challenge-Based Learning*) – это метод обучения, направленный на активное вовлечение студентов в образовательный процесс через решение практически значимых задач. На русский язык *Challenge-Based Learning (CBL)* чаще всего переводят как *обучение через вызов* или *обучение на основе вызова*. Это подход, при котором учащиеся решают сложные, реальные проблемы («вызовы»), что развивает их критическое мышление и навыки совместной работы.

Актуальность обучения через вызов (англ. *challenge*) состоит в том, что оно как образовательный формат направлено на развитие критического мышления, что позволит обучающимся в дальнейшем решать нетипичные задачи. В свете глобальных изменений необходимо принятие быстрых и нестандартных решений во всех сферах нашей жизни: образовательной, экономической, политической и военной. Умение быстро реагировать на поставленные задачи поможет сделать рывок в развитии любой страны.

Новый формат обучения требует от человека быть всё более самостоятельным. В отличие от проблемно-ориентированного обучения, где учащемуся сразу предоставляется готовая проблема для решения, в обучении через вызов учащийся изучает целую область и сам обнаруживает в ней проблему, которую считает нужным решить. Нехватка мотивации к обучению приводит к низкой эффективности образовательного процесса. По этой причине обучение через вызов мы можем считать проблемным.

Новизна приёма обучения через вызов определяется необходимостью разрешения противоречий между инновациями образовательного процесса и традиционными технологиями обучения учащихся.

Модель *CBL* была впервые предложена компанией *Apple* в 2008 году. Основная функция модели – мыслить нестандартно. Стадия вызова предполагает развитие критического мышления: не простое усвоение информации, а её осмысление. Студент должен научиться не воспринимать информацию как самодостаточную, а относиться к ней критически: анализировать, сравнивать, оценивать, выбирать и нести ответственность за свой выбор. Студенты оказываются максимально вовлечёнными в процесс обучения, а роль преподавателя сводится к роли координатора, который помогает советом, подсказывает направление, помогает открыть истину студенту самому. Основная идея инновационного образования – учить не мыслям, а мыслить.

Базовая модель в рамках технологии развития критического мышления имеет три стадии: стадию вызова (англ. *to engage*), стадию осмысления (англ. *to investigate*), стадию рефлексии (англ. *to act*). Стадия вызова призвана активизировать всех студентов. Задача преподавателя – помочь систематизировать уже накопленный опыт по данной теме, увидеть неясности, пробелы и определить круг вопросов, которые требуют разрешения. Задачи стадии вызова:

1. Актуализировать и обобщить имеющиеся у студента знания по данной теме или проблеме;
2. Вызвать устойчивый интерес к изучаемой теме, мотивировать студента к учебной деятельности;
3. Формулировать вопросы, на которые хотелось бы получить ответы; побудить студента к активной работе на уроке и дома.

Как подход может быть реализован на практике?

1. Рассматривайте реальные проблемы.
Примеры, проблемы с экологией, социальным неравенством или инклюзивным образованием. Как уже было сказано, задача *CBL* – попытаться решить нерешаемое.
2. Задавайте вопросы и стимулируйте студентов к дискуссии.
Чтобы было проще определить идею проекта, задайте себе

и своим студентам вопрос: «Какие проблемы влияют на наше общество и мир в целом?»

3. Определите тему и проведите исследование.

После определения темы идёт следующий этап: процесс исследования. Исследование в рамках *Challenge-Based Learning* помогает студентам глубже погрузиться в выбранную область и развивает исследовательские навыки. На этот этап можно дать студентам несколько дней, чтобы они подробно изучили выбранную проблему.

4. Составьте план решения проблемы.

После того как проблема была полностью изучена, важно составить план её решения. Это можно сделать, обсудив идеи вместе с другими студентами в формате дискуссии. Так каждый сможет рассказать о своей собственной точке зрения на решение проблемы.

5. Разделите студентов на группы.

У каждой команды будет своё задание по решению проблемы. Важно, чтобы каждый член команды принимал активное участие в проекте. Совместная командная работа развивает чувство ответственности.

6. Действуйте!

Реализация плана решения проблемы – самый интересный этап. Не бойтесь выходить из зоны комфорта, экспериментировать и реализовывать самые нестандартные идеи!

7. Подведите итоги.

После реализации проекта важно провести рефлексию и ответить на следующие вопросы: «Как ваши действия повлияют на мир, на людей вокруг? Что бы вы хотели улучшить в следующий раз? Что, по вашему мнению, вы сделали неправильно? Какой аспект процесса реализации оказался для вас наиболее привлекательным?»

Преимущество обучения через вызов заключается в решении нетипичных задач, поисках быстрых нестандартных решений, а это, в свою очередь, способствует повышению мотивации и позволяет увидеть результат, а не только оценку. Студенты приобретают навыки распознавания проблемы и умение работать в команде. Применяя различные приёмы обучения через вызов, мы активизируем мыслительную деятельность студентов, повышаем

уровень мотивации к предмету, чем добиваемся успеха в учёбе. Повышается качество образования по предмету, и это сказывается на показателях успеваемости учащихся. Обучение через вызов – это модель активного обучения, которая предполагает работу с проблемами, требующими инновационных, нестандартных решений. Студенты исследуют насущные проблемы, формулируют задачи, ищут, анализируют и внедряют в жизнь возможные решения, а затем оценивают эффективность предпринятых действий.

2.2.3. Совместное международное онлайн-обучение

Метод совместного международного онлайн-обучения (англ. *Collaborative Online International Learning (COIL)*) является эффективным ответом на вызовы дистанционного обучения, связанные с пандемией COVID-19. Большинство учебных заведений мира вынуждены были освоить новый формат работы – дистанционное обучение. Условия пандемических ограничений поставили перед руководством, преподавателями, студентами, сотрудниками вузов новые вызовы: обеспечение техническими средствами обучения онлайн, разработку новых моделей обучения, вывод существующих курсов на электронные платформы и т. д. (Robson 2017: 368). С точки зрения дидактики высшего образования, первые мероприятия *COIL* уже были реализованы во всем мире в 2014 году (Демарева, Еделева, Петрова 2021: 66). Однако, за исключением нескольких университетов, эта процедура интернационализации до сих пор не получила широкого применения в Европе.

COIL – это не технология или технологическая платформа, а скорее новая парадигма преподавания и обучения, которая развивает кросс-культурную осведомлённость в общих мультикультурных учебных средах. Она была разработана с учётом ограничений традиционных онлайн-подходов (Pischerskaya 2022: 2). Модель *COIL* объединяет преподавателей и студентов со всего мира для совместной работы в рамках академических дисциплин и в междисциплинарном поле в рамках совместного виртуального проекта. Преподаватели *COIL* создают среду обучения, в которой участники расширяют и углубляют своё понимание содержания курса, одновременно выстраивая межкультурные отношения через академическое и личное взаимодействие, усиливаемое знаниями и опытом их коллег со всего мира. Эти проекты, как прави-

ло, длятся от 3 до 10 недель и становятся частью существующих курсов, преподаваемых сотрудничающими преподавателями-партнёрами (Pishcherskayia 2022: 2). *СОИЛ*-программы стали по-настоящему сетевой моделью высшего образования. Они не могут существовать в одном вузе, они требуют интеграции и диалога между учреждениями в разных странах в широком диапазоне часовых поясов, с различными образовательными стандартами и структурами системы образования, различными академическими календарями и стилями преподавания. В некоторых университетах *СОИЛ* представляют как инновационную стратегию обучения и развития межкультурной коммуникации, вобравшую в себя все преимущества сетевой модели обучения. В качестве позитивных особенностей подчёркивается:

1. Сравнительно лёгкий способ привлечения студентов и преподавателей к международной активности;
2. Развитие институциональных отношений вузов-партнёров, открытие новых проектов;
3. Снижение затрат на научную коммуникацию;
4. Развитие межкультурных компетенций, стимулирование использования иностранных языков;
5. Необходимость «коренных изменений в работе преподавателей и сотрудников вузов для обеспечения студентов возможностями „глобального опыта“» (Демарева, Еделева, Петрова 2021: 67).

С точки зрения содержания, инновационность такого проекта заключается в придании курсам международного и прикладного характера (там же).

2.2.4. Игрофикация, или геймификация

Многие исследователи выделяют такой приём, как геймификация, который улучшает способности учащихся к планированию и решению проблемных задач. Геймификация также повышает творческий потенциал учащихся и служит опорой для формирования различных компетенций. Игрофикация, или геймификация, – особая форма организации занятия с использованием

игровых приёмов. Учащиеся всегда любят играть, и эти методы обучения действительно могут снять стресс от типичных уроков и требований выполнения домашнего задания. Игровые элементы, такие как значки, очки и достижения уровня, могут применяться для поддержания активности учащихся на протяжении всего занятия (Попова, Лосева 2023: 4–11). Классификация игр, которые применяются в учебном процессе, многообразна. Игровые элементы, такие как баллы и вознаграждения, являющиеся ключевыми элементами этого стиля обучения, повышают мотивацию учащихся. Важно подчеркнуть, что современные педагоги, обращаясь к игровым технологиям, опираются на техническое оснащение образовательного учреждения, так как в ряде случаев вопрос реализации игр предполагает либо использование инновационных технологий, либо воображение педагога. Игры можно разделить на пять основных групп: настольные игры, дидактические, мобильные, деловые, интерактивные. По мнению ряда учёных и экспертов, положительные стороны использования игровых практик в образовании заключаются в следующем:

1. Чтобы добиться успеха, компьютерная игра побуждает игрока-человека работать над ошибками.
2. Игры полезны в формате обучения в команде. Часто студенту скучно выполнять какие-либо задания дома или в учебном заведении в одиночку, а через игры развивается командное взаимодействие и командный дух, большая вовлечённость в изучение материала.
3. Игра как особая деятельность может приносить удовлетворение и радость, захватывая внимание обучающегося как на процессе, так и на результатах игры.
4. Игровые стратегии позволяют каждому человеку самостоятельно определять цели, временные и пространственные условия их достижения в режиме индивидуальной образовательной траектории.

Важно также отметить, что, с педагогической точки зрения, обучающие игры не должны распространяться на весь учебный процесс, они могут дополнять и компенсировать недостаток взаимодействия учащихся с реальными объектами обучения, но не заменять взаимодействия с учителем и одноклассниками, не отменять другие педагогические технологии. Использование игр

в образовании имеет большой потенциал, который в настоящее время используется не в полной мере. Использование игровых технологий – это инновационный способ передачи информации, который позволяет выйти за чёткие нормативные рамки в организации учебного процесса и принести в образовательный процесс творческие, оригинальные методы. Безусловно, использование игрового метода имеет ряд ограничений, с которыми стремится справиться правительство, финансируя материальное переоснащение и разрабатывая программы привлечения спонсоров в учебные заведения с целью их цифровизации. Однако для многих учебных заведений и педагогов необходимо:

1. Реализовать курсы повышения квалификации педагогического состава для развития цифровой компетенции;
2. Обновить материально-техническую базу;
3. Провести мастер-классы по ознакомлению с возможностями применения различных игровых технологий в рамках учебных дисциплин;
4. Предоставить возможности совместной работы педагогов и учащихся в области разработки игр (Степанов, Гергет 2025: 179).

2.2.5. Применение искусственного интеллекта в образовательном процессе

В последние годы искусственный интеллект (ИИ) стал неотъемлемой частью образовательного процесса, открывая новые возможности для преподавателей и студентов. Особенно это актуально в области изучения иностранных языков и преподавания РКИ, где ИИ может значительно улучшить качество обучения, сделать его более персонализированным и интерактивным. С точки зрения преподавателя РКИ, он оказывается важным помощником и берёт на себя автоматизацию рутинных задач, которые отнимают много времени при подготовке и проверке контрольных и учебных материалов. В ближайшее время нейросети и искусственный интеллект изменят традиционную и уже привычную профессиональную деятельность преподавателя и исследователя. ИИ-технологии в образовательном процессе помогут преподавателям и учащимся освоить методы автоматизированной проверки работ,

адаптации учебных материалов под уровень студентов и создания персонализированных заданий. Пользуясь ИИ-технологиями в обучении, учащиеся приобретут навыки интеграции ИИ-инструментов (чат-боты и голосовые помощники, корпусные технологии, нейросеть *ChatGPT*) в свою учебную практику, что позволит повысить качество обучения и сэкономить время. Особое внимание надо уделить этическим аспектам применения ИИ, что поможет педагогам находить баланс между новыми технологиями и традиционными методами.

После того, как учащиеся успешно освоят знания, они получают практические навыки работы с ИИ, а также понимание его возможностей и ограничений, что позволит им внедрять инновации осознанно и эффективно. Так, например, в Государственном институте русского языка имени А. С. Пушкина уже существует программа дополнительного образования¹⁹, предназначенная для формирования у преподавателей РКИ профессиональных умений по внедрению искусственного интеллекта в образовательную практику, что способствует повышению эффективности обучения.

Лингводидактический потенциал ИИ-инструментов позволяет студентам РКИ:

1. Продолжить на основе языковой практики с ИИ изучать аспекты русского языка, развивать виды речевой деятельности, изучать культуру России и её регионов;
2. Участвовать в иноязычной практике речевого общения во внеаудиторное время;
3. Получать возможность работы с языковым материалом;
4. Развивать умения обучения в сотрудничестве, участвуя в языковых проектах;
5. Развивать умения учебной автономии, которые в перспективе позволят выстраивать обучение РКИ по индивидуальной траектории в зависимости от профессиональных и личностных интересов, потребностей и способностей.

¹⁹ <https://www.pushkin.institute/dpo-program/primenenie-ii-v-obuchenii-rki/> (18.11.2025)

Таблица 2. Технологии в обучении

ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ	Продуктивные инновационные технологии	Проектная технология
		Театральная технология
		Кинотехнология
		Экскурсионная технология
		Технология работы с портфолио
	Дистанционное обучение	Тандем
		Обучение через вызов
		Совместное международное онлайн-обучение
		Игрофикация, или геймификация
		Применение искусственного интеллекта в образовательном процессе

V. РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Овладение иностранным языком подразумевает овладение всеми видами речевой деятельности, которые обычно делятся на продуктивные и рецептивные. Из их названия можно сделать вывод, что речь идёт о видах речевой деятельности, которые предназначены для восприятия и понимания иноязычной информации, т. е. для рецепции, и сюда включаются чтение и аудирование. С другой стороны, продуктивные виды речевой деятельности относятся к продукции, производству иноязычной речи в устном и письменном виде, и представлены как говорение и письмо.

Можно отличать виды речевой деятельности и по **форме общения**. Так, аудирование и говорение обеспечивают устную речевую деятельность, а чтение и письмо – письменную. В процессе изучения любого иностранного языка учащийся сначала воспринимает иноязычную речь на слух, а потом повторяет её устно и начинает говорить. После говорения обычно следует начальное чтение, на основе которого развивается письмо. Таким же способом ребёнок овладевает родным языком²⁰. Иными словами, сначала мы усваиваем устные формы общения, т. е. слушание и говорение, а лишь потом – письменные, т. е. чтение и письмо.

Современная методика изучения иностранных языков подчёркивает необходимость взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности. Такое обучение направлено на их одновременное формирование. Каждый вид речевой деятельности представлен с самого начала обучения, а развитие одного вида способствует развитию других, облегчает овладение ими. Таким образом, речевая деятельность является не только целью, но и средством обучения языку (Щукин 2014: 153). Конечной целью и результатом обучения сегодня является коммуникативная компетенция учащегося.

²⁰ Представители прямых методов обучения обучали таким же способом, как ребёнок овладевает родным языком, при помощи имитации, многократного повторения услышанного. Их занятия были полностью беспереводными.

1. Обучение аудированию

Аудирование относится к рецептивным видам речевой деятельности. Это процесс смыслового восприятия звучащей речи, включающий не только *слушание* как приём информации, но и *слышание*, т. е. понимание смысла высказывания.

На занятиях по иностранному языку на аудирование отводится 57 % учебного времени, что свидетельствует о его важности как средства овладения языком (Щукин 2014: 160).

Аудирование – это умение понимать иноязычную речь на слух, основанное на сформированных навыках и приобретённых знаниях. Сформированное умение аудирования обеспечивает возможность понимать содержание текста на уровне его значения и смысла, устанавливать логико-смысловые связи между фактами, событиями, явлениями, догадываться о значении незнакомых единиц языка, определять тему сообщения, следить за его развитием, различать главную и второстепенную информацию. Основу аудирования как речевого умения составляют *навыки* аудирования, в том числе: *фонетические* (с помощью которых обеспечивается различение звуковой стороны речи и способность правильно воспринимать услышанный звуковой образец – звуки, звукосочетания, ударение, ритмику, интонацию, мелодику – в соответствии с нормами языка); *лексические* (обеспечивающие понимание значения слов и словосочетаний из аудиотекста); *грамматические* (обеспечивающие распознавание морфологических и синтаксических форм высказывания и их соотнесение с определённым значением).

Занятия по аудированию проводятся на всех этапах обучения языку. В зависимости от уровня знания ИЯ, постепенно усложняется содержание и объём учебных материалов, текстов, целей и задач обучения и определяются следующие цели обучения аудированию:

1. Понимание высказывания собеседника в различных ситуациях общения;
2. Понимание учебных и аутентичных текстов с разной степенью сложности (Гальскова, Гез 2015: 200).

Чтобы аудирование на ИЯ было целесообразным, важно, чтобы учебный материал, предназначенный для аудирования, был интересен и информативен учащимся, одновременно соответствуя их возрасту, интеллектуальным возможностям и уровню

владения языком. Успешность аудирования зависит и от других факторов, таких как:

- психологические, предусматривающие уровень сформированности механизмов смыслового восприятия²¹ аудиотекста;
- лингвистические, включающие степень трудности аудиотекста с точки зрения языковой формы и структурной организации;
- экстралингвистические, предусматривающие уровень языковой подготовки учащегося, темп речи, количество предъявлений аудиотекста, социокультурное содержание текста и т. д.

1.1. Виды аудирования

А. Н. Щукин выделяет следующие виды аудирования:

В зависимости от *условий слушания* различают контактное и дистантное аудирование. **Контактное аудирование** предусматривает присутствие адресанта общения и невербальных опор (таких паралингвистических средств, как мимика, жесты, поза, контакт глаз и т. п.). **Дистантное аудирование** труднее из-за отсутствия адресанта. Такой вид аудирования требует достаточно высокого уровня владения языком. Понимание аудиотекста будет более лёгким, если слушающий пользуется вспомогательными средствами общения, как, например, текстом, таблицами, схемами, презентациями *PowerPoint* и пр. На начальной стадии обучения ИЯ контактное аудирование является основным средством овладения аудитивными навыками и умениями, так как на более

²¹ Механизм восприятия относится к приёму слухового сигнала. Успешность восприятия во многом зависит от развитости **речевого слуха** (интонационного и фонематического), благодаря которому происходит членение воспринимаемой речи на смысловые блоки, определяется значение каждой единицы языка и устанавливается связь между частями фразы и значение высказывания в целом. Чем более крупными блоками слушающий воспринимает речь, тем успешнее происходит понимание информации. В процессе занятий объём воспринимаемой на слух информации постепенно увеличивается: от слова к словосочетанию, предложению и к связному тексту (Щукин 2014: 172).

продвинутых этапах обучения в большей степени используется дистантное аудирование.

Учебное аудирование используется для формирования лексических и грамматических навыков, речевого слуха, умения понимать на слух и т. д., при этом допускается многократное прослушивание материала, анализ его содержания и языковой формы. С другой стороны, **коммуникативное аудирование** в большей степени направлено на восприятие и понимание иноязычной речи. На начальном этапе обучения чаще используется учебное аудирование, а позже оно заменяется коммуникативным.

В зависимости от характера взаимодействия между участниками общения различают аудирование монологической и диалогической речи. Более лёгким считается **аудирование монологического текста**, для которого характерна смысловая завершенность и грамматическая оформленность. Для **аудирования диалогической речи** типичны спонтанность высказывания, использование готовых речевых формул, наличие неполных предложений, быстрый темп речи и т. д. Более простым видом аудирования является понимание устной монологической речи в исполнении преподавателя, когда слушающий может опираться на невербальные (зрительные и слуховые) средства общения. Самый сложный вид аудирования – понимание устной диалогической речи в форме дистантного предъявления, без помощи опор (Щукин 2014: 162–164).

1.2. Трудности в обучении аудированию

Все согласны, что развитие умения аудирования в преподавании ИЯ является не менее важным в сравнении с развитием остальных видов речевой деятельности. И всё же в течение многих лет на аудирование отводилось мало учебного времени из-за разных причин. Считалось, что умение воспринимать речь на слух формируется само собой и таким образом является результатом практической направленности, т. е. развивается вместе с говорением на ИЯ и не нуждается в специальном обучении. Кроме того, развитие методики и разных методов обучения²², которые учиты-

²² Особенно здесь надо упомянуть развитие аудиовизуального и аудиолингвального методов обучения и бихевиоризм как их психологическую основу.

вали достижения психологии, привели к изменению статуса аудирования в процессе обучения ИЯ. Можно сделать вывод, что аудирование нужно целенаправленно развивать. Иными словами, не следует полагаться на то, что оно будет развиваться в результате стихийного слушания иноязычных текстов.

Восприятие иноязычной речи на слух сопряжено с рядом трудностей, и его успешность во многом зависит от педагогической подготовки преподавателя в использовании аудиотекстов в обучении ИЯ. Трудности аудирования могут касаться содержания аудиотекста, его языковой формы, понимания его структуры и условий восприятия аудиотекста.

Что касается содержания аудиотекста, затруднения могут возникнуть в связи с предметным содержанием аудиотекста, логикой изложения фактов и общей идеей текста. Имея в виду перечисленные трудности, при отборе материалов для аудирования следует учитывать следующие рекомендации:

1. Более лёгким считается текст, тема и содержание которого учащимся известны. На начальном этапе обычно для аудирования выбираются тексты, с которыми учащиеся познакомились на предшествующих уроках.
2. Трудный, но интересный текст понимается и запоминается лучше, чем лёгкий, но неинтересный. Рекомендуются выбирать такой текст, чтобы уровень его сложности был выше языковой компетенции обучающихся, поскольку он мобилизует их прогностические способности.
3. Текст должен соответствовать возрасту и интересам учащихся, потому что это положительно влияет на мотивацию слушания.
4. Избыток информации в тексте затрудняет его понимание.
5. Необходимо учащимся заранее сказать, на что следует обратить внимание при слушании. Установка на работу поможет учащимся сконцентрироваться на важных фактах в процессе слушания аудиотекста.

Языковая форма аудиотекста включает фонетическую, лексическую, грамматическую и экспрессивную стороны языка.

Фонетическая сторона связана с интонацией, акустическим обликом слова и неполным стилем произношения. Преодоление

трудностей иноязычного аудирования следует начинать с овладения фонологической стороной языка. С первых занятий надо научиться дифференцировать воспринимаемые звуки речи, что достигается по мере развития фонематического слуха одновременно с развитием артикуляционных навыков.²³ Это позволяет при аудировании различать звуки речи и идентифицировать их с соответствующими фонемами, а затем соотносить фонематические и семантические (смысловые) образы слов (Щукин 2014: 176).

Лексические трудности касаются наличия в тексте слов-омонимов, паронимов, многозначных слов, имён собственных. Чем больше текст содержит таких слов, тем труднее будет его понимание. Грамматические трудности могут быть вызваны неясным или незнакомым грамматическим материалом в аудиотексте. Все грамматические явления должны быть представлены учащимся заранее, до самого слушания аудиотекста.

Трудности, связанные с экспрессивной и стилистической окрашенностью речи часто являются причиной непонимания смысла текста и нуждаются в предварительном пояснении. Кроме того, включение социокультурной информации в текст может представлять затруднения в понимании смысла.

Условия восприятия аудиотекста относятся к темпу речи, объёму текста и количеству его предъявлений. Темп речи оказывает значительное влияние на процесс слушания, так как определяет быстроту, точность и качество запоминания информации. В практике обучения языку обычно используется средний темп речи, свойственный носителям языка.²⁴ Понимание текста во многом зависит и от его объёма и количества предъявлений. Этот выбор зависит от уровня знания РКИ. Рекомендуется предъявлять аудиотекст один раз, потому что это подходит к реальным условиям слушания иноязычной речи, но на практике чаще используется

²³ «Плохая развитость фонетического и фонематического слуха, отсутствие произносительных навыков, недостаточная сформированность акустико-артикуляционных образов отвлекает внимание слушающего на языковую форму сообщения, в результате чего не узнаются значения слов и синтагм как единиц восприятия» (Гальскова, Гез 2015: 198).

²⁴ Принято различать общий и средний темпы речи. Общий темп речи складывается из количества слогов (слов) в минуту и количества речевых пауз, в то время как средний темп речи измеряется количеством слогов (слов), произнесённых в минуту. Петрикова, Куприна, Галло (2015: 175) различают медленный (120 слогов в минуту), средний (250 слогов в минуту) и быстрый (400 слогов в минуту) темпы речи в русском языке.

двукратное предъявление текста особенно на начальном этапе обучения и в ситуациях, когда аудиотекст содержит трудности языкового или содержательного характера.²⁵

Чтобы преодолеть трудности в процессе обучения аудированию, часто используются различные опоры, т. е. средства и приёмы, используемые с целью облегчения понимания аудиотекста. Опоры могут быть вербальными, невербальными и художественно-изобразительными. Вербальные слуховые опоры – аудиотекст. Вербальные зрительные опоры – письменный текст. Невербальные слуховые опоры – темп, тембр, высота и громкость голоса, наличие пауз в речи, интонация. Невербальные зрительные опоры – жесты, мимика, поза, улыбка, взгляд. Художественно-изобразительные опоры – рисунки, фотографии, таблицы, слайды, теле-, видеоизображения.

На занятиях по аудированию используются аутентичные, частично аутентичные и учебные (адаптированные) тексты. Аутентичными являются тексты, созданные носителями языка для реальных условий общения. Они не предназначены для учебных целей и являются натуральными, естественными, оригинальными. Частично аутентичные – тексты, которые подвергаются какой-то адаптации или сокращению с целью лучшего понимания смысла высказывания. Учебные тексты предназначены преимущественно для учебных целей. Они составлены методистами или авторами учебных пособий и рассчитаны на определённый уровень владения языком и требования учебной программы.

1.3. Работа с аудиотекстом

Работа с аудиотекстом состоит из трёх этапов: предтекстового, текстового и послетекстового. На предтекстовом этапе активизируется мыслительная деятельность учащихся, их внимание сосредоточивается на поиске и запоминании содержащейся в тексте информации. Часто даётся и социокультурный коммента-

²⁵ По мнению авторов Петриковой, Куприной и Галло (2015: 174), аудирование является самым трудным видом речевой деятельности, потому что: 1) необходимо учиться понимать текст после одноразового прослушивания, так как в реальной жизни не всегда есть возможность услышать сообщение ещё раз; 2) слышимая речь отличается по стилю, по использованию образных выражений, и мы не можем это изменить; 3) разные посторонние звуки могут мешать при слушании.

рий к тексту, объясняется новый или незнакомый лексический и грамматический материал. После этого проходит однократное или двухкратное прослушивание аудиотекста, в зависимости от уровня владения языком учащихся. Послетекстовый этап включает в себя разнообразные упражнения, направленные на закрепление содержащегося в тексте лексико-грамматического материала, проверку понимания содержания текста и его обсуждение на уровне смысла и значения.

2. Обучение говорению

Говорение – это продуктивный вид речевой деятельности, с помощью которого происходит передача информации, устанавливается контакт между собеседниками и оказывается воздействие на участников общения в соответствии с коммуникативной целью говорящего.

Вместе с аудированием говорение осуществляет устное вербальное общение. Продуктом говорения является речевое высказывание, т. е. текст.

В основе умения говорения лежат следующие навыки:

- произносительные, обеспечивающие оформление высказывания в соответствии с фонетическими нормами языка;
- лексические, включающие выбор лексики в соответствии с целью общения;
- грамматические, обеспечивающие правильное употребление частей высказывания в соответствии с грамматической нормой.

В зависимости от формы речи говорение может быть диалогическим или монологическим. **Диалог** подразумевает общение двух лиц. Это устная форма общения, которая определяется краткостью, спонтанностью и экспрессивностью. Единицей обучения диалогической речи является диалогическое единство. Его составляют реплики собеседников по общению, связанных между собой по содержанию. Можно выделить бытовой разговор, деловую беседу, собеседование, интервью и переговоры как самые употребительные виды диалогов, с которыми учащиеся знакомятся на занятиях в зависимости от уровня знания языка. Чтобы диалог был

успешным, учащимся нужно овладеть определёнными умениями, например, как вступить в общение, поддерживать его и перейти к новой теме, как закончить общение.

Монолог предусматривает устное высказывание одного лица, целью которого может быть информирование слушателей, воздействие на их чувства или побуждение к конкретным действиям. В связи с этим выделяют три типа монологической речи: информационную, убеждающую и побуждающую. *Информационная речь* направлена на передачу знаний. Это может быть: сообщение, отчёт, доклад, лекция, выступление на собрании. *Убеждающая речь* отличается эмоциональной направленностью, при чём необходимо учитывать восприимчивость слушателей и их эмоциональную культуру. Сюда относятся торжественная, поздравительная речь, выступление с приветствием. *Побуждающая речь* направлена на стимулирование тех или иных поступков слушателей, таких как, например, политическое выступление.

Конечной целью обучения монологической речи является формирование коммуникативных умений, обеспечивающих способность мотивированно, логически последовательно и правильно излагать свои мысли в устной форме. Иными словами, монологическая речь представляет собой активный, организованный вид устного высказывания, включающий умение определить тему высказывания, умение построить высказывание логично и связно в единый текст. Кроме того, это экспрессивный вид речи, в котором широко используются повторы, вводные слова и т. п.

2.1. Трудности в обучении говорению

В процессе обучения говорению могут возникнуть трудности, связанные с содержанием высказывания, его языковым оформлением или условиями говорения. Содержание высказывания относится к теме и способам её раскрытия. Более лёгким для высказывания является текст, тема которого известна участникам общения и который построен на знакомом лексико-грамматическом материале. При таком условии можно сосредоточиться на содержании высказывания.

Что касается формы высказывания – диалогической или монологической, необходимо учитывать, что каждая из них обладает преимуществами и недостатками. Трудности диалогической

речи связаны с краткостью речи, её экспрессивностью, использованием разговорных клише и устойчивых словосочетаний, неполных предложений, смысл которых понятен лишь при понимании предшествующей реплики участника общения. С другой стороны, монологическая речь отличается чёткой организованностью, связностью, логичностью, смысловой завершённостью высказывания и грамматической оформленностью в соответствии с нормами языка. Вследствие этого, при работе над ней необходимо обучать определению темы общения, способам формулирования мыслей, включая сложные мыслительные процессы рассуждения, аргументации, обоснования собственного мнения и т. п. К средствам речи относятся звуковая и техническая сторона речи, в том числе: дикция, голос, интонация, темп речи, паузы.

Когда речь идёт о контроле в обучении говорению, надо учитывать трудности говорения. Иначе говоря, при контроле принимается во внимание отсутствие коммуникативно значимых и грубых лексических и грамматических ошибок. Таким образом, при контроле диалогической речи оценивается беглость речи, наличие и правильное использование речевых клише, соответствие реплик теме общения и т. п. Что касается монологической речи, при контроле её надо учитывать разнообразие используемой лексики и грамматики, связность и логичность высказывания, объём высказывания, общение в соответствии с темой высказывания.

Перечислим и некоторые недочёты, которыми зачастую чревата работа преподавателя при обучении говорению:

1. На говорение на уроках отводится мало времени.
2. Говорением нельзя считать воспроизведение выученного наизусть текста либо его чтение.
3. Объём времени, которое преподаватель отводит на своё говорение, превышает объём говорения учащихся, тем самым он делает их пассивными участниками общения.
4. Недостаточно используются аудиовизуальные средства в обучении говорению.
5. Слишком много используется родной язык учащихся на занятиях на среднем и продвинутом уровнях обучения РКИ.
6. Учебные материалы и тексты, предназначенные для развития устной речи, являются неактуальными, скучными и не мотивируют учащихся на использование иностранного языка.

3. Обучение чтению

Чтение – это рецептивный вид речевой деятельности, целью которого является восприятие и осмысление информации, содержащейся в письменном тексте.

На занятиях по языку чтение является и целью, и средством овладения языком. На начальном этапе чтение преимущественно используется как средство обучения языку, а на среднем и продвинутом этапах оно становится самостоятельной целью обучения.

Умение читать предусматривает его техническую и смысловую стороны. **Техническая сторона чтения** состоит из действий, совершаемых на уровне автоматизма, являющихся навыками чтения. Навыки чтения подразделяются на

- *навыки техники чтения*, включающие узнавание букв в тексте, их объединение в буквосочетания, потом их перекодирование в звуки и узнавание акустического образа слова и словосочетания;
- *навыки мыслительной обработки воспринимаемых единиц текста*, включающие соотнесение графического образа слова с его значением, догадку о значении слова, определение смысловых связей слов в предложении.

Кроме всего перечисленного, техника чтения включает навыки членения текста на синтагмы и их последующее объединение друг с другом в звучащей речи. Важным условием правильного чтения иноязычной речи является и соблюдение норм иноязычной интонации и паузации, после чего начинается обучение содержательной стороне речи.

Смысловое понимание текста подразумевает выделение в тексте опорных слов и наиболее важных фактов, обобщение отдельных фактов, выбор между ними главных и второстепенных элементов и установление взаимосвязи между отдельными частями текста. Что же касается осмысления содержания текста, читатель должен уметь делать выводы на основе содержащейся в тексте информации, оценивать изложенное и интерпретировать информацию из текста на основе фактов, имплицитно не назначенных или скрытых в тексте (Щукин 2014: 257).

Единицей обучения чтению является письменный текст. «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее

завершённостью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка), и ряда сверхфразовых единств, объединённых разными типами лексических, грамматических, стилистических средств, имеющее определённую целенаправленность и прагматическую установку» (Гальперин 2007: 18).

Что же касается отбора текстов для чтения, можно обращаться к учебным текстам, специально адаптированным, или аутентичным текстам разных стилей в зависимости от уровня владения иностранным языком учащихся. Первые создаются авторами учебных пособий и таким образом являются более простыми для чтения и изучения, так как содержат специально отобранный, адаптированный языковой материал, ориентированный на программу обучения. С другой стороны, аутентичные тексты являются естественным продуктом носителя языка, не предназначенным специально для учебных целей. Такие тексты могут подвергаться адаптации с целью незначительного уменьшения объёма или упрощения содержащегося текстового материала. На среднем и продвинутом уровнях овладения иностранным языком преимущество отдаётся именно аутентичным или частично аутентичным текстам.

3.1. Трудности в обучении чтению

Успешность обучения чтению может быть затруднена по разным причинам. Перечислим самые важные трудности в обучении чтению на иностранном языке (Щукин 2014: 258–259):

1. Недостаточное владение техникой чтения. Чтение вслух на уроке рассматривается как умение читать. Надо иметь в виду, что чтение вслух служит преимущественно средством обучения технике чтения. При нём внимание читающего сосредоточено на артикуляции, а не на смысловой обработке текста. Следует с первых занятий учащихся приучать к чтению про себя. Таким образом можно сосредоточиться на его содержании и последовательно успешно выполнять послетекстовые упражнения. На занятиях чтение часто считается усвоенным на начальном этапе, и поэтому ему не уделяется достаточно внимания на основном и продвину-

том уровнях, из-за чего преподаватели на этих уровнях не контролируют и не оценивают умение чтения.

2. Непонимание описываемых в тексте событий. В таком случае может помочь предварительное знакомство с темой текста.
3. Наличие в тексте большого числа незнакомых слов, при чём снижается мотивация и успешность чтения. Можно избежать таких затруднений при помощи предтекстового анализа незнакомых лексических единиц и грамматических явлений.
4. Неумение учащихся пользоваться языковой догадкой. Это связано с недостаточным развитием стратегий чтения. При чтении рекомендуется опираться на предшествующий речевой опыт, игнорировать в чтении незнакомые слова, не затрудняющие общий смысл текста, и пытаться догадаться о значении слова на основе анализа его структуры (корень, приставка, суффикс).
5. Расхождения в навыках чтения в родном и изучаемом языках, т. е. интерференция при чтении. Чаще всего она проявляется в орфоэпии.
6. Чтению как одному из четырёх видов речевой деятельности не уделяется достаточно внимания на уроках. Кроме того, не развиваются навыки самостоятельного домашнего чтения. А оно обладает бесспорными преимуществами: развивает умения чтения, приучает учащихся работать с текстом, обогащает словарный запас, расширяет кругозор и т. д.

3.2. Виды чтения

На уроках в зависимости от уровня владения иностранным языком и целей чтения используются разные виды чтения. **Учебное чтение** является средством обучения языку и формирования навыков чтения и потому используется на всех этапах обучения, особенно на начальном этапе. Оно отличается от **коммуникативного чтения**, которое направлено на извлечение информации из текста и получение удовольствия от чтения. Умение читать предполагает владение обоими видами чтения и способность пе-

перехода от одного вида к другому в зависимости от цели чтения. **Просмотровое чтение** даёт общее представление о содержании текста. При таком чтении большую помощь оказывают знания о структурной организации текста и умение ориентироваться по названию текста, заголовкам разделов, ключевым элементам текста и т. д. **Ознакомительное чтение** нацелено на общий охват содержания текста и является особенно полезным на более высоких уровнях владения языком. **Изучающее чтение** является наиболее детальным и медленным из-за установки на более полное и точное понимание содержания текста. Главной целью **поискового чтения** является быстрое нахождение в тексте нужной информации. Такой вид чтения очень похож на просмотровое чтение. Разница в том, что при просмотровом чтении объектом работы является весь текст, а при поисковом чтении читатель заранее знает, что ему надо искать в тексте. **Критическое чтение** предполагает оценку прочитанного (Щукин 2014: 263–269).

3.3. Работа с текстом

Являясь наряду с аудированием рецептивным видом речевой деятельности, чтение также предполагает разделение работы с текстом на три этапа: **предтекстовый, притекстовый и после-текстовый**. Первый этап предполагает снятие лексических, грамматических, экстралингвистических и других трудностей понимания текста. При организации работы могут использоваться разнообразные упражнения, чтобы повлиять на установку в работе учащихся с текстом и на их мотивацию. Основной этап заключается в прочтении текста, и его проведение зависит от этапа обучения и вида чтения. После чтения текста учащиеся выполняют разнообразные упражнения, целью которых может быть контроль за пониманием содержащейся в тексте информации.

4. Обучение письму

С методической точки зрения, принято различать письмо как техническую сторону фиксации речи и письменную речь как умение писать.

Письмо – способ составления из букв слов, включающий овладение графическими, каллиграфическими и орфографическими

навыками.²⁶ **Письменная речь** – это продуктивный вид речевой деятельности, способность выражать мысли в письменной форме. «Можно сказать, что письмо – это способ общения, а письменная речь – процесс и результат общения, реализуемый в виде текста» (Щукин 2014: 299). Обучение письму и письменной речи является целью и средством овладения языком. Таким образом, пользование письмом как средством общения является целью, а будучи средством обучения, оно вкупе с письменной речью помогает учащимся овладевать средствами языка, т. е. лексикой, грамматикой, фонетикой, стилистикой и т. д.

Несмотря на то, что письмо и письменная речь вместе с говорением образуют продуктивные виды речевой деятельности, они считаются вторичными по отношению к устной речи, так как возникли на её основе. Иначе говоря, учащиеся сначала овладевают устными формами общения (аудированием и говорением), а лишь потом письменными (чтением и письмом). Перечислим некоторые особенности письменной речи в сравнении с устной:

1. Письменная речь дистантна и поэтому должна быть логически организована, в то время как устная речь контактна, т. е. допускает пользование не только вербальными, но и невербальными и паравербальными средствами общения.
2. У пишущего больше времени, чтобы обдумать написанное, организовать мысли в связный и логичный текст. С другой стороны, устная речь спонтанна, и невозможно вернуться к уже сказанному. Можно сделать вывод, что письмо – процесс более медленный, чем говорение.
3. В письменной речи используются более сложные синтаксические конструкции, в то время как при устном выражении говорящий использует простые, краткие, неполные предложения.

На начальном этапе овладения РКИ обучение письму подразумевает обучение технике письма, графике и орфографии. Это происходит в процессе вводно-фонетического курса, когда учащиеся знакомятся со звуками изучаемого языка и буквами, обозначаю-

²⁶ *Графические* навыки относятся к правильному изображению знаков письма (буквы), *каллиграфические* – к почерку, а *орфографические* или *фонетические* – к правильному перекодированию звуков речи в адекватные знаки (графемы).

щими эти звуки. В процессе овладения азбукой может появиться отрицательное влияние другого языка, т. е. интерференция родного языка учащихся. Особенно это проявляется в случаях частично совпадающих фонем или графем в двух языках или при полном их отсутствии в родном языке учащихся.

Что же касается развития письменной речи на занятиях по РКИ, выбор текстов для него зависит от этапа обучения. На начальном уровне пишутся краткие сочинения с элементами описания или повествования. На среднем и продвинутом уровнях учащиеся пишут сочинения большего объёма, эссе, письменные пересказы прочитанного, т. е. изложения, разнообразные письма – частные, бытовые, деловые и др., приведённые в требованиях Госстандарта, Европейской системе уровней владения иностранным языком и образовательных программах по обучению РКИ.

В процессе контроля письменной речи проверяется умение учащихся создавать собственный письменный текст на определённую тему, учитывая правила организации текста как единого целого. При этом включаются следующие элементы тестирования: адекватность написанного цели, назначенной в задании, полнота содержания, точность информации, логичность и связность, владение языковым и речевым материалом.

4.1. Трудности обучения письму

Можно сформулировать следующие трудности, которые могут возникнуть в процессе обучения иноязычному письму:

1. Недооценка значения письменной речи в сравнении с устной, из-за чего недостаточно времени посвящается развитию навыков письма как на уроках по РКИ, так и в самостоятельной внеаудиторной работе.
2. Преподаватели не используют разнообразные упражнения и тексты, на основе которых учащиеся могут самостоятельно развивать письменную речь.
3. Обучение письменной речи следует проводить на основе устной речи. Для этого на занятиях следует осуществлять последовательный переход от восприятия текста на слух к его проговариванию, затем к восприятию в письменной форме и лишь потом к последующей записи прочитанного.

Иными словами, занятия организуются в последовательности: аудирование – говорение – чтение – письмо.

4. На занятиях по практике речи следует знакомить учащихся с разными видами текстов, разными жанрами и стилями и их особенностями в зависимости от этапа обучения.
5. Следует постоянно контролировать прогресс в овладении письмом, учитывая при оценке приведённые выше критерии: соответствие написанного теме, объём высказывания, стиль, логичность и последовательность изложенного материала и лексическую и грамматическую правильность.
6. При исправлении ошибок, особенно орфографических и графических, преподаватель должен учесть особенности родного языка учащихся и его возможное отрицательное влияние на овладение умением письма на РКИ.

VI. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

1. Язык и культура

Взаимосвязь языка и культуры неоспорима. Язык не может существовать без и вне культуры, одновременно с этим культура живёт в языке и отражается через язык. Каждый урок иностранного языка – это практика межкультурной коммуникации, так как каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру. Таким образом, языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках (Тер-Минасова 2008: 34).

Эффективность коммуникации, кроме устного и письменного видов общения, зависит и от множества других факторов: условий общения, речевого этикета, знания невербальных форм выражения, т. е. мимики и жестов, наличия фоновых знаний о культуре народа и многого другого.²⁷ Темы, касающиеся культуры, которые традиционно включаются в обучение иностранному языку, следующие: традиции, обычаи, бытовая культура, художественная культура, речевой этикет (правила поведения) и т. д.

Преподаватель, включая в обучение культурологические особенности иностранного языка, старается преодолеть не только языковые, но и культурные конфликты. Знать значения слов и правила грамматики недостаточно для того, чтобы активно пользоваться языком как средством общения. Тер-Минасова (2008: 36)

²⁷ Коммуникация может быть **вербальной** – устной и письменной, может проходить преимущественно в форме диалога или монолога; **невербальной**, включающей совокупность жестов, поз, телодвижений, мимики и т. д.; **паравербальной** – интонация. Паравербальные средства (просодика – темп речи, тембр, высота и громкость голоса; экстралингвистика – паузы, кашель, вздохи, смех и плач (т. е. звуки, которые мы воспроизводим с помощью голоса) представляют собой совокупность звуковых сигналов, сопровождающих устную речь, принося в неё дополнительные значения. Назначение паравербальной коммуникации заключается в том, чтобы вызвать у партнёра соответствующие эмоции, ощущения, переживания, которые необходимы для достижения определённых целей и намерений (Петрикова, Куприна, Галло 2015).

подчёркивает необходимость знания **мира изучаемого языка**²⁸. Кроме знаний грамматики и лексики иностранного языка, у учащихся нужно развивать и знания:

- как сказать или написать, когда, кому, при ком/чём, где;
- как данное значение / понятие, данный предмет мысли живёт в реальности мира изучаемого языка.

Набор перечисленных знаний обеспечивает успешность коммуникации. Межкультурная коммуникативная компетенция подразумевает обучение живому, естественному языку. Язык усваивается как средство межкультурной коммуникации, при чём необходимо использовать учебный материал, который сможет приблизить ситуации общения к реальной школьной или студенческой жизни (Петрикова, Куприна, Галло 2015: 27).

При формировании межкультурных лексических навыков особое внимание уделяется **безэквивалентной** и **фоновой лексике**. Безэквивалентная лексика относится к словам, не имеющим устойчивых соответствий в двух языках, например, *маршрутка*, *дача*, *квас* и т. п. С точки зрения Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова (1983), их нельзя семантизировать с помощью перевода. С другой стороны, фоновая лексика включает в себя лексику, существующую, но отличающуюся в двух языках (и следовательно – в двух культурах). Под фоновой лексикой авторы подразумевают обозначения предметов и явлений, которые имеют аналоги в сопоставляемых языках, но различаются какими-то национальными особенностями функционирования (к примеру, *блины*, *чай*). Что же касается обучения грамматике, требуется учитывать культурную специфику грамматических средств русского языка, в частности, разницу в понимании наречий в разных языках (например, *далеко* в русском и в хорватском языках воспринимается по-разному). Подводя итоги, Тер-Минасова

²⁸ Мир изучаемого языка – дисциплина, сосредоточенная на изучении совокупности внеязыковых фактов, т. е. тех социокультурных структур и единиц, которые лежат в основе языковых структур и единиц и отражаются в этих последних. Автор подчёркивает, что в настоящее время в учебном плане факультета иностранных языков МГУ треть времени, отводимого на изучение иностранных языков, отводится именно на мир изучаемого языка (Тер-Минасова 2008: 36–37).

(2008: 60–64) выделяет следующие трудности языковой и межкультурной коммуникации:

1. **Коллокационные или лексико-фразеологические ограничения** – это значит, что каждое слово каждого языка имеет свой, присущий только данному языку круг или запас сочетаемости. Иными словами, оно «дружит» и сочетается с одними словами и «не дружит» и, соответственно, не сочетается с другими (к примеру, *роль* можно только *играть*, *выводы* или *комплименты* можно только *делать*). У каждого слова есть своя лексико-фразеологическая сочетаемость, или валентность. Она национальна (не универсальна) в том смысле, что присуща только данному конкретному слову в данном конкретном языке, что становится очевидным только при сопоставлении языков. Именно поэтому, изучая ИЯ, нужно заучивать слова не в отдельности, по их значениям, а в естественных, наиболее устойчивых сочетаниях, присущих данному языку.
2. Вторую группу трудностей составляют **конфликты между культурными представлениями** о тех предметах и явлениях реальности, которые обозначены «эквивалентными» словами этих языков. Например, Тер-Минасова (2008: 63) приводит пример чёрной кошки, которая для русских обозначает несчастье, неудачу, а у англичан чёрные кошки – символ удачи.

2. Межкультурная компетенция

Современное образование направлено на развитие личности учащегося. Данный подход называется **личностно-ориентированным** и подразумевает активность и ответственность учащегося за полученные знания и умения в учебном процессе. Такой подход пришёл на смену традиционной авторитарной парадигме образования, в которой учитель передавал ученику знания, навыки и умения, не учитывая его интересы, мотивацию, психологические особенности и пр. В центре современной образовательной системы стоит учащийся со своими потребностями. Одной из главных целей обучения иностранному языку является **формирование межкультурно-коммуникативной компетенции**, т. е.

способности общаться с представителями иной культуры. Это предполагает использование коммуникативного подхода с целью овладения языком как средством адекватной коммуникации в разных ситуациях и сферах общения.

Возрастающий интерес к изучению и, таким образом, обучению межкультурной коммуникации связан с многочисленными причинами, из которых можно выделить следующие: открытость современного образовательного пространства, усиление миграционных потоков, сохранение диаспорами своих культур, участие педагогов, учащихся, студентов в программах Эразмус и разнообразных международных образовательных проектах.

Межкультурно-коммуникативная модель образования направлена на формирование общей компетентности, т. е. на развитие личности, обладающей ценностно-смысловыми ориентирами, готовой к социальному взаимодействию, умеющей решать проблемные ситуации, а также на формирование иноязычной коммуникативной компетенции (языковой, социолингвистической, прагматической).

3. Составляющие коммуникативной компетенции

Коммуникативная компетенция определяется как способность осуществлять общение посредством языка. Иными словами, она включает в себя передачу и обмен мыслями в различных ситуациях общения в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное ситуации общения (Петрикова, Куприна, Галло 2015: 96). Согласно документу Совета Европы из 2003 года «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка», коммуникативная языковая компетенция предусматривает следующие составляющие:

1. **Лингвистическую компетенцию**, которая включает знание лексики, фонетики и грамматики и соответствующие навыки и умения, а также другие характеристики языка как системы, безотносительно к социолингвистической значимости его вариантов и к прагматической функции конкретных реализаций.

2. **Социолингвистическую компетенцию**, которая отражает социокультурные условия использования языка.
3. **Прагматическую компетенцию**, предполагающую языковые средства в определённых функциональных целях (**функциональная компетенция**), относящуюся к реализации коммуникативных функций, порождению речевых актов в соответствии со схемами взаимодействия. В этот компонент также включается овладение дискурсом (**дискурсивная компетенция**), когезия и когерентность, распознавание типов и форм текстов, иронии и пародии. Особое влияние на формирование прагматической компетенции оказывают социальное взаимодействие и культурная среда (Петрикова, Куприна, Галло 2015: 96).

Таблица 3. Составляющие коммуникативной компетенции.

Составляющие	Содержание
Лингвистическая компетенция	знание словарного запаса и грамматических правил, которые преобразуют лексические единицы в осмысленное высказывание
Социолингвистическая компетенция	способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения
Прагматическая компетенция (функциональная)	способность реализации коммуникативных функций, порождения речевых актов в соответствии со схемами взаимодействия
Прагматическая компетенция (дискурсивная)	знание механизмов овладения дискурсом, включающее когезию, когерентность, распознавание типов и форм текстов и пр.

VII. КОМПЕТЕНЦИИ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В РОССИЙСКОЙ И ЕВРОПЕЙСКОЙ СИСТЕМАХ. РЕКОМЕНДАЦИИ БУДУЩИМ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМ

1. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком в сравнении с системой компетенций в России²⁹

В настоящее время, когда основной целью обучения иностранному языку является достижение коммуникативной компетенции учащегося, необходимо развивать все виды языковой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо), т. е. нужно планировать образовательные программы, составлять и выбирать учебники и учебные материалы, готовить экзамены. Когда речь идёт об изучении и преподавании иностранных языков, т. е. формировании образовательных целей, задач, содержания, планируемых результатов обучения, составлении экзаменов, тестировании и оценке результатов обучения, все занимающиеся языками сталкиваются с так называемым *CEFR* (англ. *Common European Framework of Reference for Languages*) – документом, переведённым на русский язык как «Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (URL 1). В этом документе подробно объясняется, что человек, изучающий иностранный язык, должен знать, чтобы он мог успешно пользоваться конкретным языком в общении, какие знания и умения ему нужны для коммуникации.

Самой известной частью «Компетенций» считаются уровни владения языком и таблицы для самооценки компетенций учащегося. В них определены три основных уровня (А – начальный, В – самостоятельный, С – опытный пользователь языка), которые разделяются на подуровни. В итоге получаем шесть уровней владения языком: А1 – уровень выживания, А2 – предпороговый,

²⁹ Данная глава базируется на публикации: Хаджихалилович С., Кнежевич А. 2019. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком в сравнении с системой компетенций в России // *Сборник материалов Второй Международной научно-практической конференции «Межкультурная коммуникация: стратегии и тактики международного гуманитарного образования»*. Под ред. М. Майора. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации; 185–188.

B1 – пороговый, B2 – пороговый продвинутый, C1 – уровень профессионального владения, C2 – уровень владения в совершенстве (URL 1: 23).

Сегодня образовательный стандарт РФ почти полностью согласован со стандартами европейских стран, членов Совета Европы. В соответствии с рекомендациями Совета Европы, Министерство образования и науки РФ в 2014 году подписало приказ «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требования к ним», в котором перечислены требования в тестировании РКИ в соответствии с уровнями из «Компетенций» (A1–C2) (URL 2). Здесь можно заметить наличие ещё одного уровня между уровнями A1 и A2. Речь идёт о так называемом уровне «базовый для трудящихся мигрантов», который по своим требованиям соответствует европейскому уровню A1. Этот дополнительный уровень является необходимым в условиях значительного увеличения числа трудящихся мигрантов в России, которые приезжают, в первую очередь, с целью трудоустройства. Им предстоит сдать экзамен по русскому языку, чтобы получить разрешение на временное проживание или вид на жительство (URL 3).

Образовательная программа РКИ опирается на стандарты «Российской государственной многоуровневой системы тестирования», которая занимается тестированием иностранных граждан по русскому языку. Эта организация с 1990-х годов входит в качестве ассоциированного члена в *ALTE* (англ. *Association of Language Testers in Europe*). Основная цель этих организаций – составление стандартизированных языковых тестов и соответствующих им сертификатов о знании языка, развитие ясно узнаваемых уровней компетенций пользователя языка и обеспечение качества при составлении и применении языковых тестов. Таким образом, в настоящее время создана Российская государственная система сертификационных уровней общего владения РКИ: элементарный уровень (соответствующий европейскому A1), базовый уровень (A2), I–IV сертификационный уровни (B1–C2) (URL 4). С помощью результатов стандартизированных тестов все, пользующиеся этими результатами, как, например, работодатели, образовательные учреждения и пр., получают подробную информацию о языковой компетенции учащегося, причём именно уровни языковой компетенции играют значительную роль.

На основе требований из приведённого приказа минобрнауки РФ можно сделать вывод о том, что российская система компе-

тенций почти полностью соответствует общеевропейским компетенциям владения иностранным языком. Другими словами, все требования, предъявляемые к кандидатам, сдающим экзамен по РКИ, содержат знания и умения, представленные в «Компетенциях». Например, для каждого конкретного уровня приведены знания и умения, которыми учащийся (в данном случае сдающий экзамен) должен успешно владеть для получения сертификата о знании русского языка. Для каждого уровня перечислены знания и умения, охватывающие языковые категории понимания, говорения и письма. Понимание как рецептивная языковая деятельность подразделяется на аудирование и чтение. Что же касается говорения, то в «Компетенциях» мы находим две отдельные категории, характеризующие знания и умения в диалогической и монологической речи. Каждый уровень содержит также оценку развитости письменной речи на русском языке (категория «Письмо»). Кроме этих категорий, в экзамене проверяются лексические и грамматические знания и умения. В требованиях также приведён объём активной и пассивной лексики для каждого уровня. Последнее требование можно считать нововведением в сравнении с европейской практикой – в «Компетенциях» нигде прямо не указано наличие активной и пассивной лексики. Это требование можно соотнести с таблицей 3 из «Компетенций», содержащей следующие категории: диапазон, точность, беглость, взаимодействие и связность (URL 1). Категорию «диапазон» можно считать соответствующей в ограниченном смысле, хотя в «Компетенциях» она относится только к речевому общению. Тестирование лексики и грамматики является отдельной категорией во всех экзаменах по РКИ. Такая практика принята в большинстве европейских языков и стран. Таким образом, мы получаем пять компонентов экзамена по РКИ: лексика и грамматика, аудирование, чтение, говорение и письмо.

Говоря о положении русского языка в Хорватии, стоит отметить, что РКИ изучается в большинстве школ иностранных языков, на кафедрах русского языка и литературы в Задарском и Загребском университетах, его можно изучать на разных факультетах как предмет по выбору. Поскольку университетские программы в Хорватии сегодня полностью согласованы с европейскими стандартами, обучение РКИ проводится с учётом требований и рекомендаций, перечисленных в «Компетенциях», таким образом, экзамен по РКИ, как и в России, состоит из пяти частей и содержит все уже перечисленные элементы тестирования.

Подведём итоги. Применение «Компетенций» модернизировало и улучшило российскую образовательную систему на всех уровнях, и сегодня она конкурирует и соответствует требованиям европейского рынка. Из всего сказанного можно сделать вывод, что именно благодаря наличию уровней языковой компетенции увеличилось осознание важности изучения иностранных языков. Другими словами, основной целью изучения иностранного языка больше не является овладение изучаемым языком в совершенстве – одновременно и говорением, и письмом, чтением и пониманием, а развитие специфического аспекта языковой компетенции в зависимости от потребностей учащегося и контекста употребления языка.

2. Рекомендации будущим преподавателям

На основе принципов анализа потребностей, изложенных в *CEFR*, перечислим некоторые вопросы для размышления как рекомендации для будущих преподавателей РКИ:

1. В каких сферах деятельности (личной, общественной, профессиональной, образовательной) учащимся предстоит использовать иностранный (русский) язык?
2. С представителями каких социальных, культурных и профессиональных групп им предстоит взаимодействовать?
3. В каких форматах будет происходить общение: очно, виртуально или в смешанной среде?
4. В каких институциональных или социокультурных контекстах (образовательных учреждениях, на рабочем месте и т. д.) будет осуществляться коммуникация?
5. Какие коммуникативные задачи учащимся будет необходимо решать?
6. Какие виды деятельности будут доминировать: продуктивные, рецептивные, интерактивные или медиативные?
7. Потребуется ли учащимся осуществлять медиацию (передавать содержание, разъяснять, интерпретировать, упрощать информацию для других)?
8. С какими типами текстов им предстоит работать?

9. В каких условиях будет осуществляться коммуникация (ограничение времени, уровень формальности, межкультурные различия и т. п.)?
10. Какие межкультурные, коммуникативные и стратегические умения необходимо целенаправленно формировать у учащихся?
11. За развитие каких компонентов коммуникативной компетенции я как преподаватель могу и должен/должна нести профессиональную ответственность?
12. Как обучать, чтобы знания и навыки оставались актуальными несмотря на изменения в карьере учащихся?

VIII. ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

После того, как мы познакомились с основными понятиями и терминами в области изучения русского языка как иностранного, методами и технологиями в его обучении и изучении, в практической части учебника мы продемонстрируем применение усвоенных знаний.

В этой части представлены студенческие³⁰ планы уроков по русскому языку на предложенные темы. Очень важно отметить, что планы уроков различаются по качеству и степени появления в них ошибок, которые сохранены в авторской редакции. Данный подход даёт возможность обсудить их на занятиях, указать на недостатки и преимущества, сделать вывод о том, подходят ли они к определённой группе обучающихся или к определённому уровню владения языком; проанализировать, какими методами и технологиями следует пользоваться, чтобы получить самые эффективные результаты. На основе конспектов таких планов можно узнать, с каким вниманием будущий преподаватель приступает к своей работе, с какой ответственностью, с какой коммуникативной (общеобразовательной, воспитательной и практической) целью, какие у него задачи.

1. Урок русского языка как иностранного

Урок как основная форма организации учебной деятельности включает в себя совместную работу учителя и учащихся. Качество урока зависит от того, насколько точно определены его цели и задачи, какой языковой и речевой материал предлагается учащимся, какие приёмы используются на каждом этапе работы, какие вспомогательные (технические, наглядные) средства применяются и т. д.

³⁰ Речь идёт о студентах бакалавриата и магистратуры кафедры русского языка и массовой коммуникации факультета филологии и журналистики Самарского университета (2018/2019 уч. г.), и о студентах отделения русистики Задарского университета (2024/2025 уч. г.).

В методике преподавания РКИ существуют разные классификации уроков, самая распространённая среди которых выделяет следующие типы:

- урок сообщения нового материала;
- урок закрепления знаний, умений и навыков;
- урок повторения, т. е. систематизации полученных знаний;
- урок контроля знаний, умений и навыков.

Урок сообщения нового материала обычно состоит из следующих составных элементов: оргмомента, проверки домашнего задания, объяснения нового материала, подведения итогов урока и формулирования задания на дом. Оргмомент предназначен для быстрого включения учащихся в учебную деятельность. При проверке домашнего задания учитель проверяет степень усвоения знаний и сформированности навыков и умений, полученных учащимися на предыдущих уроках. Объяснение нового материала – главная часть урока, на которую отводится большая часть времени. Преподаватель выбирает в зависимости от темы методы и приёмы представления, объяснения и закрепления нового материала, учитывая при этом и психологические особенности учащихся. Целесообразно при объяснении каждой новой темы применять разнообразные формы учебной деятельности учащихся, способствующие развитию их мыслительной способности и активному усвоению знаний. После этого этапа следует подведение итогов и домашнее задание.

Урок закрепления знаний, умений и навыков осуществляется при помощи разнообразных видов упражнений, целью которых является использование учащимися новых языковых и речевых структур в устном и письменном общении на русском языке.

Урок повторения и систематизации полученных знаний – такой вид урока требует от учителя хорошей подготовки, чтобы проверить степень сформированности знаний, умений и навыков учащихся по пройденному материалу за большой период времени (к примеру, за одну учебную тему, состоящую из нескольких учебных уроков, семестр или даже учебный год). Урок повторения можно организовать по-разному, в зависимости от темы и уровня знания языка учащимися.

Урок контроля знаний, умений и навыков – этот тип урока помогает выяснить, насколько прочно усвоен учащимися пройденный материал, на какие вопросы учителю ещё следует обра-

тить внимание, какие знания, умения и навыки требуют дальнейшего совершенствования (Архипова и др. 2008: 81).

2. Конспекты уроков русского языка как иностранного

В этом разделе учебника будут представлены конспекты уроков по русскому языку как иностранному.³¹ Сначала мы представим конспекты хорватских студентов, владеющих русским языком как иностранным и изучающих РКИ как учебный предмет на факультете.³² Потом представим конспекты уроков русских студентов, носителей русского языка, также изучающих РКИ. Все ниже представленные конспекты относятся к начальному уровню изучения РКИ (A1 и A2).

Обязательная часть конспектов уроков хорватских студентов включает следующие методические составляющие: название изучаемой темы, тип урока, краткое описание лексической, грамматической, культурологической и коммуникативной составляющих урока, учебные цели, методы обучения, учебные средства, список используемой литературы (учебников, пособий, рабочих тетрадей и пр.). После этого следует детальное описание хода урока, разделённое на три составных части: вводную, главную и заключительную. Для каждой части приведены учебные задания или упражнения с назначением планируемого времени, отводимого на каждый вид учебной деятельности. В конце конспекта приводятся используемые материалы, к примеру, учебные листы, дополнительные материалы, тексты и т. п.

Что же касается конспектов уроков по РКИ русских студентов, то они представляют интерес для сопоставительного анали-

³¹ Напоминаем ещё раз, что представлены авторские работы студентов в их исходном виде; допущенные в них ошибки намеренно сохранены в иллюстративных примерах с целью их последующего методического анализа на занятии.

³² Темы уроков хорватских студентов входят в состав предмета «Практика речи» и тем самым дополняют языковой учебный материал. У студентов русского языка и литературы Задарского университета нет возможности проходить практику в школе, так как русский язык в задарских школах не изучается, из-за чего практика организована на факультете: студенты пятого курса ведут занятия на первом курсе русского языка и литературы в составе предмета «Русский язык в аудитории 1» на элементарном уровне знания русского языка (A1) и «Русский язык в аудитории 2» на базовом уровне (A2).

за. Иными словами, хорватские студенты анализируют разные подходы в представлении, объяснении и закреплении языкового материала в зависимости от того, является ли преподаватель РКИ одновременно и носителем русского языка или иностранцем. Такое сравнение помогает студентам-практикантам лучше осознать и потом предупредить потенциальные проблемы в обучении, что является особенно полезным при подготовке молодых, неопытных преподавателей РКИ.

В представленных русскими студентами конспектах уроков отсутствует первая (обязательная) часть хорватских конспектов (цели, содержание, методические средства, тип урока и т. д.). Необходимо также упомянуть разницу в описании хода урока. Хорватские студенты пишут очень подробные конспекты, фиксируя в них всё, что происходит на уроке (включая реплики преподавателя и учащихся). С другой стороны, русские студенты вносят в конспект урока самую основную информацию и упражнения, не уделяя большого внимания аудиторному обмену репликами между участниками урока.

В конце важно отметить, что планы уроков различаются по качеству и степени появления в них ошибок. Данная форма представления даёт возможность обсудить ошибки на занятиях, указать на недостатки и достоинства подготовки; оценить, подходят ли они определённой группе учащихся или определённому уровню владения языком, демонстрируют, какими методами и технологиями целесообразно пользоваться в обучении, чтобы получить самые эффективные результаты. На основе таких планов можно увидеть, с каким вниманием будущий преподаватель приступает к своей работе, с какой ответственностью, с какой целью, с какими задачами.

2.1. Конспект урока русского языка как иностранного 1³³

NASTAVNA CJELINA: Cjelina 8

NASTAVNA JEDINICA: Uvijek je korisno učiti

TIP SATA: Ponavljanje

NASTAVNI SADRŽAJI:

- a) **tematski:** Školovanje, slobodno vrijeme, planovi za vikend
- b) **gramatički:** Futur glagola nesvršenog i svršenog vida, dativ imenica, pridjeva i zamjenica
- c) **komunikacijski:** Govorne vježbe, prijevod riječi i fraza
- d) **kulturološki:** /

NASTAVNI CILJ: Ponavljanje odrađenog gradiva – gramatika

NASTAVNI ISHODI:

Studenti će moći:

- primjenjivati glagole u futuru,
- objasniti razliku između svršenih i nesvršenih glagola,
- primijeniti pravila tvorbe imenica i pridjeva u dativu,
- koristiti prijedloge *k* i *po* u konstrukcijama dativa,
- argumentirati izbor glagola, imenica, prijedloga u postavljenim zadacima.

NASTAVNE METODE: metoda čitanja, metoda pitanja i odgovora, metoda pisanja, metoda usmenog izlaganja, metoda demonstracije, metoda razgovora.

NASTAVNA SREDSTVA: udžbenik, radni listići

OBLICI RADA: frontalni, individualni, rad u grupi

LITERATURA: Hrnjak, Anita. *Шаг за шагом*: Sveučilišni udžbenik ruskog jezika. Knjiga, 2010.

³³ Урок был проведён в первом семестре, спустя два месяца после начала изучения русского языка. На таком уровне преподаватель использует русский язык параллельно с родным языком студентов первокурсников, из-за чего некоторые части конспекта написаны на хорватском языке.

Faze rada i sadržaj	Vrijeme u min
1. POČETNI DIO SATA	
o <u>Pozdravljanje učenika i predstavljanje</u> Всем привет! Меня зовут ..., и сегодня я буду вашим преподавателем.	10 s.
o <u>Ponavljjanje gradiva s prethodnog sata</u> Danas ponavljamo glagole u budućem vremenu te imenice, pridjeve i zamjenice u dativu.	20 s.
o <u>Uvod u obradu nastavne teme</u> Podijelim listiće. Prvo ćemo ponoviti malo o dativu u ruskom jeziku. Pitam studente na koja pitanja odgovara dativ. Očekivani odgovor: комý/чемý. Imenice muškog roda koje završavaju na suglasnik u dativu imaju nastavak -У (гóрод-гóроду). Dok imenice koje završavaju na -Ь или -Й imaju nastavak -Ю (музéй-музéю). Imenice srednjeg roda imaju iste nastavke kao i muškog roda. Ako završavaju na -О imaju nastavak -У (окнó-окнý), a ako završavaju na -Е imaju nastavak -Ю (мóре-мóрю). Imenice ženskog roda koje završavaju na -А, -Я imaju nastavak -Е (мáма-мáме), dok imenice koje završavaju na -Ь, -ИЯ imaju nastavak -И (плóщадь-плóщади). Imenice množine dativa imaju nastavak -АМ ako završava na suglasnik, -О или -А; -ЯМ ako završavaju na -Ь, -Й, -Е или -ИЯ. Zamjenice u dativu су: мнe, тебé, (н)емý, (н)ей, нам, вам, (н)им.	10 min
Napominjem da se dodavanjem prijedloga dodaje slovo <i>n</i> ispred zamjenice trećeg lica jednine i množine.	Ukupno 11 min

2. SREDIŠNJI DIO SATA o PRVA AKTIVNOST 1. Вста́вьте слова́ в да́тельный паде́ж, переведите предложéние: -Studenti će morati staviti riječi u zagradaма u formu dativa, i nakon toga usmeno prevesti rečenicu. 1) Зимá началáсь, _____ (я) о́чень хо́лодно. 2) _____ (подру́га) ну́жно бо́льше отдыха́ть, она́ мно́го рабо́тает ка́ждый день. 3) Влади́мир звони́т _____ (родите́ли) ка́ждый день. 4) Мы реши́ли пойти́ к _____ (учи́тель) и спроси́ть его́. 5) Она́ реши́ла помо́чь _____ (студе́нт) с дома́шним задáнием. 6) Зáвтра у нас бу́дет экзáмен по _____ (истóрия). 7) Посоветуйте _____ (Та́ня), пожа́луйста, что _____ (она́) де́лать! 8) _____ (Пéтя) нельз́я кури́ть, он заболéл! 9) По _____ (воскресе́нье) у её мно́го работы, не звоните _____ (она) , пожа́луйста. Оčekivani odgovori: 1 мне ; 2 Подру́ге ; 3 родите́лям ; 4 учи́телю; 5 студе́нту; 6 истóрии; 7 Та́не, ей; 8 Пéте; 9 воскресе́ням, ей; - U primjeru 9 treba obratiti pažnju učenicima na -ь u riječi воскресе́нье! Preporučam im da podcrtavaju meke znakove.	5 min
--	--------------

о **DRUGA AKTIVNOST**

9 min

Ponavljamo pridjeve u dativu :

Pridjevi u muškom rodu koji završavaju na -ый, -ой imaju nastavak -ОМУ. Ako završavaju na -ий, imaju nastavak -ЕМУ.

(новый – новому; хороший – хорошему)

Pridjevi srednjeg roda imaju iste nastavke u dativu kao i muškog roda

(новое – новому; хорошее – хорошему)

Pridjevi u ženskom rodu koji završavaju na -ая imaju nastavak -ОЙ, no ako osnova završava na -ш, -щ, -ж, -ч, imaju nastavak -ЕЙ.

(новая – новой, хорошая – хорошей)

Pridjevi u ženskom rodu na -яя isto u dativu završavaju na -ЕЙ.

(синяя – синей)

Pridjevi u množini koji završavaju na -ые u dativu imaju nastavak -ИМ, dok oni koji završavaju na -ие imaju nastavak -ИМ.

(новые – новым, хорошие – хорошим)

Poslije ponavljanja studenti ispunjavaju zadatak:

2. Вста́вьте слова́ в да́тельный паде́ж, переве́дите предложе́ние:

-Studenti će morati staviti riječi u zagradaма u formu dativa, i nakon toga usmeno prevest rečenicu.

- 1) Я купи́ла _____ (мо́я хоро́шая ру́сская подро́уга) кнѝгу.
- 2) _____ (ты) ну́жно помога́ть _____ (ста́рый дед Ива́н).
- 3) Ка́ждый день у нас за́нятия по _____ (ру́сский язы́к).
- 4) Студѐнты идѹт к _____ (но́вый профе́ссор)?
- 5) Подо́йди к _____ (большо́е окно́) услѣшать ста́нный шум.
- 6) _____ (мо́й мла́дший бра́т) не нра́вятся танцева́ть.
- 7) _____ (Са́ша) 24 года. Ско́лько лет _____ (ва́ш сын)?

Očekivani odgovori: 1 моёй хоро́шей ру́сской подро́ге; 2 Тебе́, ста́рому де́ду Ива́ну; 3 ру́сскому языку́; 4 но́вому профе́сору; 5 большо́му окну́; 6 Моёму́ мла́дшему бра́ту; 7 Саше, вашему́ сыну

o TREĆA AKTIVNOST

Prijedlozi k i no u dativu

K označava smjer kretanja prema nekomu ili nečemu (к маме, к зданию).

По označava: vrijeme radnje koja se ponavlja, navika (по утрам, по понедельникам); površina po kojoj se kreće (гулять по Красной площади), uz određene imenice da označi školski predmet (лекция по математике, учебник по испанскому языку).

7 min

3. Определите, является ли к или по, ставьте слова в дательный падеж, переведите предложение:

- 1) Ты сдал экза́мен к/по _____ (матема́тика).
- 2) Мы реши́ли пойти́ к/по _____ (ба́бушка и де́душка) пить чай.
- 3) Подойдите́ к/по _____ (окно́), что́бы уви́деть за́кат.
- 4) Молода́я па́ра гуляе́т к/по _____ (пло́щадь).
- 5) Где мой уче́бник к/по _____ (англи́йский язы́к)?
- 6) _____ (она́) скучно́, иди́ к/по _____ (она́)!
- 7) К/по _____ (у́тро) у меня́ уро́ки к/по _____ (геогра́фия).

Očekivani odgovori: 1 по математике; 2 к бабушке и дедушке; 3 к окну́; 4 по площади; 5 по английскому языку́; 6 Ей, к ней; 7 По утра́м, по геогра́фии.

o ČETVRTA AKTIVNOST

Za tvorbu futura trebamo znati dvije vrste glagolskog vida: nesvršeni i svršeni. Ukratko, nesvršeni vid se koristi za radnje koje opisuju proces ili radnje koje se ponavljaju. Svršeni vid se koristi za radnje koje su završene ili koje se odvijaju samo jednom.

Futur nesvršenog vida se tvori od forme futura glagola biti i infinitiva. Uzmimo za primjer glagol *читáть*: я *бúду читáть*, ты *бúдешь читáть*, он, она *бúдет читáть*, мы *бúдем читáть*, вы *бúдете читáть*, они *бúдут читáть*. Futur svršenog vida konjugira se kao i glagoli u prezentu. Da bimo napravili glagol svršenog vida, često dodajemo prefiks na nesvršeni glagol: *про* + *читáть*. Tako će konjugacija izgledati: *прочитáю*, *прочитáешь*, *прочитáет*, *прочитáем*, *прочитáете*, *прочитáют*.

9 min

4. Вста́вьте пропу́щенные глаго́лы в ну́жную фо́рму.

Пётр: За́втра воскресе́нье. Что ты _____ (де́лать/сде́лать)?

Ми́ша: За́втра я _____ (де́лать/сде́лать) дома́шнее задáние. Сего́дня ве́чером я _____ (чита́ть/проче́л) текст, а за́втра у́тром я _____ (писа́ть/написа́ть) упражне́ние.

Пётр: Я ду́маю, что я всё _____ (де́лать/сде́лать) сего́дня. За́втра я _____ (отдыха́ть / отдохну́ть) весь день.

Ми́ша: Молоде́ц! Ты всегда́ де́лаешь дома́шнее задáние бы́стро.

Пётр: У меня́ идéя! Ты _____ (де́лать/сде́лать) своё упражне́ние и пото́м мы _____ (смотре́ть / посмотре́ть) филь́м.

Ми́ша: Нет, не могу́, по́сле того́ я _____ (гото́вить/пригото́вить)обе́д.

Пётр: Ла́дно. Ты мне за́втра _____ (звони́ть/позвони́ть) ве́чером? Я свобо́ден.

Ми́ша: Да, позвоню́. Пого́да _____ (быть) хоро́шая, поэ́тому мы _____ (гуля́ть/погуля́ть) по па́рке це́лую ве́чер.

Пётр: Кака́я хоро́шая идéя! До за́втра!

Оčekivani odgovori: *бúдешь де́лать*, *бúду де́лать*, *прочитáю*, *бúду писа́ть*, *сделаю*, *бúду отдыха́ть*, *сделаешь*, *бúдем смотре́ть*, *бúду гото́вить*, *позвони́шь*, *бúдет*, *бúдем гуля́ть*.

NASTAVNI ISHODI: Studenti će moći:

- razumjeti i reproducirati ključne informacije iz pisanog teksta o tradicionalnoj odjeći,
- pravilno koristiti osnovni vokabular vezan uz odjeću i tradicionalne predmete,
- argumentirano odgovoriti na pitanja,
- razvijati poštovanje prema kulturnoj raznolikosti.

NASTAVNE METODE: Metoda čitanja, metoda pitanja i odgovora, metoda pisanja, metoda usmenog izlaganja, metoda demonstracije, metoda razgovora

NASTAVNA SREDSTVA: Radni listić

OBLICI RADA: Frontalni, individualni

LITERATURA: <https://s-english.ru/topics/klass-8/russian-costume>

METODIČKA ARTIKULACIJA NASTAVNE JEDINICE

FAZE RADA I SADRŽAJ	Vrijeme u min
- POČETNI DIO SATA o <u>Pozdravljanje studenata i registracija nastavnog sata</u> Привет всем! Сегодня мы немного поговорим об одежде, и мы узнаем немного о русской культуре. o <u>Uvod u gradivo – početna riječ</u> Я не знаю, знакомы ли вы вообще с русскими народными костюмами, но сегодня мы рассмотрим основные принципы создания костюмов, и я покажу вам короткое видео на эту тему. Хотя в видео речь идёт только о женских костюмах, в тексте, который вы получили, мы также опишем мужские костюмы. (<i>dok to govorim dijelim radni listić</i>) https://www.youtube.com/watch?v=tW0X1KMSrqQ&t=35s	11 s.

Русские женщины в прошлом носили сарафаны, фартуки, блузы, кожаные туфли или валенки, кокошники и украшения. Кокоршник – это удивительный национальный женский головной убор, обычно декорированный речным жемчугом, камнями, золотой и серебряной вышивкой. Традиционно, в русской одежде преобладали два основных цвета: белый и красный. Праздничная одежда была богато украшена узорами и вышивкой. Существовали различия между нарядами молодой девушки, замужней женщины и женщины престарелого возраста. На одежде пожилых женщин было меньше узоров, и шили её из ткани более темных оттенков. - Nastavnica: Хорошо? Сейчас мы все переведём, если будут вопросы, спрашивайте! (<i>dok čitam zapisujem na ploču</i>)	
Potom je uslijedio <u>usmeni prijevod</u> teksta na hrvatski jezik.	4 min
- Теперь у вас есть около 5 минут, чтобы ответить на вопросы. Если вам легче, просто запишите то, что спрашивают, или подчеркните это в тексте, а затем произнесите весь ответ устно.	8 min
- DRUGA AKTIVNOST 5. Что выражает традиционная одежда? → Традиционная одежда выражает идентичность народа, его положение в обществе, семейное положение и возраст. 6. Какой элемент одежды был основным у женщин? → Сарафан был основной частью женского гардероба. 7. Из какого материала шили рубахи? → Рубахи шили из льняной ткани. 8. Чем украшали сарафаны и рубахи? → Их украшали вышивкой. 9. Что такое кафтаны? → Кафтан — это лёгкое шерстяное пальто. 10. Какую обувь носили летом в деревнях? → Летом носили лапти — обувь, плетённую из лыка.	

11. Какая обувь защищала от холода зимой? → Зимой носили валенки — тёплые войлочные сапоги. 12. Что украшало кокошник? → Кокошник украшали речным жемчугом, камнями, золотой и серебряной вышивкой. 13. Какие цвета преобладали в русской одежде? → В русской одежде преобладали белый и красный цвета. 14. Как отличалась одежда старых женщин от одежды молодых девушек? → Одежда старых женщин была тёмной и имела меньше узоров. - <u>TREĆA AKTIVNOST</u> - У вас 3 минуты, чтобы вставить слова! Pripazite jer u jednom zadatku imate ponuđene odgovore, a u drugom ih pronađite u tekstu! Заполните пропуски - сарафан, кокошник, валенки, лапти, кафтан, кушак, сапоги Традиционная женская одежда включала _____ и _____. Русские мужчины носили _____ и _____. Зимой носили _____, а летом _____. Пояс назывался _____. - <i>выбирайте по смыслу!</i> Традиционная одежда должна была защищать от _____. _____ украшали золотой вышивкой и жемчугом. _____ — это лёгкое шерстяное пальто.	4 min
---	--------------

- Očekivani odgovori:

Традиционная женская одежда включала **сарафан** и **кокошник**.

Русские мужчины носили **кафтан** и **сапоги**.

Зимой носили **валенки**, а летом **лапти**.

Пояс назывался **кушак**.

Традиционная одежда должна была защищать от холода.

Сарафаны украшали золотой вышивкой и жемчугом.

Кафтан — это лёгкое шерстяное пальто.

- ČETVRTA AKTIVNOST

5 min

В следующем упражнении у вас 3 минуты на соединение терминов, а потом вместе проверим.

А) Сарафан Б) Кафтан В) Лапти Д) Кокошник Е) Кушак Е) Рубашка Г) Валенки	I. Тёплая зимняя обувь из плотной войлока. II. Лёгкая обувь, сплетённая вручную из бересты. III. Женский головной убор, расшитый жемчугом и камнями. IV. Широкий пояс для подпоясывания одежды. V. Традиционное длинное платье без рукавов, украшенное вышивкой. VI. Верхняя шерстяная одежда с длинными рукавами, часто декорированная. VII. Льняная рубашка прямого кроя с вышитым орнаментом.
---	--

- Očekivani odgovori: Г) Валенки — Тёплая зимняя обувь из плотной войлока. В) Лапти — Лёгкая обувь, сплетённая вручную из лыка. Д) Кокошник — Женский головной убор, расшитый жемчугом и камнями. Е) Кушак — Широкий пояс для подпоясывания одежды. А) Сарафан — Традиционное длинное платье без рукавов, украшенное вышивкой. Б) Кафтан — Верхняя шерстяная одежда с длинными рукавами, часто декорированная. Е) Рубашка — Льняная рубашка прямого кроя с вышитым орнаментом. - <u>PETA AKTIVNOST</u> У вас есть 2 минуты, чтобы сложить слова в предложение: Упорядочите слова I. носили / старшие женщины / одежду / тёмную / простую II. изготавливали / вручную / ткани / народ / русский III. зимой / лапти / не / носили / люди IV. камнями / и / жемчугом / кокошники / украшали V. рубаху / обычно / носили / под / сарафаном - <u>ŠESTA AKTIVNOST</u> У вас 5 минут, чтобы определить, правда это или ложь, и написать почему. Сарафан — это зимняя обувь. НЕТ. Сарафан — это традиционное длинное платье без рукавов. Русские женщины украшали одежду вышивкой. ДА. Женщины украшали сарафаны и рубахи вышивкой.	3 min 8 min
---	---------------------------

Летом носили валенки. НЕТ. Валенки — это зимняя обувь, а летом носили лапти. Мужчины носили кафтаны. ДА. Мужчины носили кафтаны — это лёгкая шерстяная верхняя одежда. Кокошник украшали речным жемчугом. ДА. Кокошник был украшен речным жемчугом, камнями и золотой вышивкой. Кушак — это обувь. НЕТ. Кушак — это широкий пояс для подпоясывания одежды. Праздничная одежда была скромной и простой. НЕТ. Праздничная одежда была богато украшена узорами и вышивкой. Одежда старых женщин была тёмной и без узоров. ДА. Одежда пожилых женщин была из ткани более темных оттенков и с меньшим количеством узоров.	Ukupno 35 min
- ZAVRŠNI DIO SATA <u>Zadavanje domaće zadaće</u> - Это был бы конец сегодняшних задач! - Для домашнего задания опишите наш хорватский народный костюм или, точнее, костюм вашего региона, поскольку он везде разный. Radi se o 6. zadatku u kojemu su navedene smjernice po kojima ga trebate napisati. Slično kao i ovaj tekst koji smo čitali.	30 s.
<u>Ponavljanje i utvrđivanje</u> - Может кто-нибудь повторить то, что мы делали сегодня? Očekivani odgovori: Сегодня на уроке мы читали текст «Национальный русский костюм». Мы узнали, что традиционная одежда показывает культуру и статус человека.	3,5 min

Мы отвечали на вопросы о тексте: что такое сарафан, рубаха, кокошник и другие предметы одежды. Мы заполняли пропуски словами, выбирали правильные описания для одежды. Мы отвечали "да" или "нет" на вопросы и объясняли свои ответы. Ещё мы правильно строили предложения из отдельных слов. Мы выучили новые слова про одежду: сарафан, кокошник, валенки, лапти, кафтан, кушак, рубаха. • Ukoliko ostane vremena prokomentirati ćemo hrvatsku narodnu nošnju po uzoru na dani tekst pomoću smjernica, a inače im to dajem za domaći rad 1) Опишите свой национальный костюм. <i>Вспомогательные вопросы:</i> 1. Из какого материала сделан костюм? 2. Какие основные элементы одежды? • Женский: рубашка, юбка, платье, пояс, косынка, шапка. • Мужской: рубашка, брюки, жилет, куртка, шапка. 3. Какие украшения на костюме? • Вышивка, кружева, бисер, камни? 4. Какие цвета преобладают? • Красный, синий, белый, зелёный? 5. Для каких случаев носится костюм? • Повседневно или для праздников, свадеб? 6. Как изменяется одежда в зависимости от времени года? 7. Какая обувь подходит к костюму? • Лапти, кожаные сапоги? 8. Какое символическое значение костюма? • Указывает ли на семейное положение или статус?	Ukupno 4 min
---	-------------------------

PLAN PLOČE

Национальный русский костюм
сарафан – ženska haljina bez rukava
рубáха – lanena košulja ili bluza
льняная ткань – lanena tkanina
вЫшивка – vez
кушáк – široki tkaninski pojas
кафтáн –lagani vuneni kaput
лáпоть – pletena obuća
лы́ко – kora drveta, materijal
ва́ленки – vunene čizme
во́йлочная одéжда – filcana odjeća
фа́ртук – pregača
кóкóшник – žensko pokrivalo za glavu
жéмчуг – biser
узо́р – uзорak
оттéнок – nijansa

PRILOZI: Radni listić

НАЦИОНАЛЬНЫЙ
РУССКИЙ КОСТЮМ

Традиционная одежда выражает идентичность народа при помощи национальных костюмов. Они часто выглядят очень красиво и красочно. Как правило, они демонстрируют роль их владельца в обществе, его положение или социальный статус, а также семейное положение и возраст. Национальные костюмы также должны защищать их хозяина от холодной непогоды.

Возможно, наиболее известными традиционными предметами одежды в России являются сарафаны и рубáхи. **Сарафан** был основной частью женского гардероба. Это длинное платье без рукавов, часто надеваемое поверх рубáхи. **Рубáхой** считалась льняная рубашка или блуза большого размера. Русский народ вручную красил льняную ткань, шил рубашки и сарафаны и украшал их **вышивкой**.

Традиционный мужской наряд состоял из **рубáхи**, **длинных узких брюк**, **кожаных сапог**, **кушакá (пояса)**, **шерстяной шляпы** и **кафтáна** (лёгкого шерстяного пальто). Летом люди в русских деревнях носили **ла́пти** (обувь, плетёную из лы́ка). Традиционной зимней обувью были **ва́ленки** (во́йлочные сапоги).

Русские женщины в прошлом носили **сарафаны**, **фа́ртуки**, **блу́зы**, **кожаные ту́фли** и́ли **ва́ленки**, **кokoшники** и **украшения**. **Кokoшник** – это удивительный национальный женский головной убор, обычно декорированный речным жёмчугом, камнями, золотой и серебряной **вышивкой**.

Традиционно, в русской одежде преобладали два основных цвета: белый и красный. Праздничная одежда была богато украшена **узóрами** и **вы́шивкой**. Существовали различия между нарядами молодой девушки, замужней женщины и женщины престарелого возраста. На одежде пожилых женщин было меньше узóров, и шили её из ткани более темных оттенков.

2) Ответьте на вопросы.

1. Что выражает традиционная одежда?
2. Какой элемент одежды был основным у женщин?
3. Из какого материала шили рубахи?
4. Чем украшали сарафаны и рубахи?
5. Что такое кафтаны?
6. Какую обувь носили летом в деревнях?
7. Какая обувь защищала от холода зимой?
8. Что украшало кокошник?
9. Какие цвета преобладали в русской одежде?
10. Как отличалась одежда старых женщин от одежды молодых девушек?

3) Заполните пропуски

✓ *сарафан, кокошник, валенки, лапти, кафтан, кушак, сапоги*

Традиционная женская одежда включала _____ и _____.

Русские мужчины носили _____ и _____.

Зимой носили _____, а летом _____.

Пояс назывался _____.

✗ *выбирайте по смыслу!*

Традиционная одежда должна была защищать от _____.

_____ украшали золотой вышивкой и жемчугом.

_____ — это лёгкое шерстяное пальто.

4) Соедините название предмета одежды с правильным описанием.

А) Сарафан	VIII. Тёплая зимняя обувь из плотной войлока.
Б) Кафтан	IX. Лёгкая обувь, сплетённая вручную из бересты.
В) Лапти	X. Женский головной убор, расшитый жемчугом и лентами.
Д) Кокошник	XI. Широкий пояс для подпоясывания одежды.
Е) Кушак	XII. Традиционное длинное платье без рукавов, украшенное вышивкой.
Е) Рубашка	XIII. Верхняя шерстяная одежда с длинными рукавами, часто декорированная.
Г) Валенки	XIV. Льняная рубашка прямого кроя с вышитым орнаментом.

5) Упорядочите слова

- VI.** носили / старшие женщины / одежду / тёмную / простую
VII. изготавливали / вручную / ткани / народ / русский
VIII. зимой / лапти / не / носили / люди
IX. камнями / и / жемчугом / кокошники / украшали
X. рубаху / обычно / носили / под / сарафаном

6) ДА или НЕТ, аргументируйте свой ответ.

1. Сарафан — это зимняя обувь.
2. Русские женщины украшали одежду вышивкой.
3. Летом носили валенки.
4. Мужчины носили кафтаны.
5. Кокошник украшали речным жемчугом.
6. Кушак — это обувь.
7. Праздничная одежда была скромной и простой.
8. Одежда старых женщин была тёмной и без узоров.

7) Опишите свой национальный костюм.

Вспомогательные вопросы:

9. Из какого материала сделан костюм?

10. Какие основные элементы одежды?
 - Женский: рубашка, юбка, платье, пояс, косынка, шапка.
 - Мужской: рубашка, брюки, жилет, куртка, шапка.
11. Какие украшения на костюме?
 - Вышивка, кружева, бисер, камни?
12. Какие цвета преобладают?
 - Красный, синий, белый, зелёный?
13. Для каких случаев носится костюм?
 - Повседневно или для праздников, свадеб?
14. Как изменяется одежда в зависимости от времени года?
15. Какая обувь подходит к костюму?
 - Лапти, кожаные сапоги?
16. Какое символическое значение костюма?
 - Указывает ли на семейное положение или статус?

2.3. Конспект урока русского языка как иностранного 3

Обучение порядковым именам числительным (с особым вниманием на их склонение)

1. Прочитайте текст.

На стадионе

Майкл и Антон пришли на стадион. Скоро начнётся футбольный матч Россия-Египет.

Майкл: - Антон, ты взял билеты?

Антон: - Конечно, Майкл. Проходи вперёд и направо. Наши места в пятом секторе.

М: - Какой ряд?

А: - Восемнадцатый. У тебя двадцать шестое место, а у меня - двадцать седьмое.

М: - Хорошие места.

А: - Смотри, футболисты выходят на поле. Первым выходит капитан команды Египта.

М: - Вижу. Это Эссам аль-Хадари. Хороший футболист.

А: - Вторым выходит капитан российской команды – Игорь Акинфеев.

М: - Я много про него слышал.

А: - Он отличный вратарь! Акинфеев играет с две тысячи третьего года. Это его сто седьмая игра за сборную России.

М: - А кто играет под десятым номером?

А: - Это Фёдор Смолов. Он нападающий российской команды.

М: - Матч начинается. ... Команды хорошо играют.

А: - Да. Смотри, уже четвёртый угловой!

М: - Ах, на сорок седьмой минуте Фатхи забил гол в свои ворота!

А: - Пятьдесят девятая минута. Гоооооол! Это забил Денис Черышев!

М: - Второй гол!

А: - Ура! Это забил Артём Дзюба на шестьдесят третьей минуте матче!

М: - Отличный матч!

А: - Команда России победила!

2. Ответьте на вопросы:

- 1) На какой матч пришли Майкл и Антон?
- 2) Кто капитан российской команды?
- 3) Что произошло на сорок седьмой минуте матча?
- 4) Кто выиграл?

3. Посмотрите на подчёркнутые слова. К какой части речи они относятся? Как изменяются?**4. Изучите таблицы. Проверьте свои предположения.**

	ед. ч.		мн. ч.	
	прилагательное	числительное	прилагательное	числительное
что?	отличный (какой?) матч	десятый номер	отличные (какие?) матчи	десятые номера
чего?	отличного (какого?) матча	десятого номера	отличных (каких?) матчей	десятых номеров
чему?	отличному (какому?) матчу	десятому номеру	отличным (каким?) матчам	десятым номерам
чем?	отличным (каким?) матчем	десятым номером	отличными (какими?) матчами	десятыми номера
о чём?	об отличном (каком?) матче	о десятом номере	об отличных (каких?) матчах	о десятых номерах

	м.р.	ж.р.	ср. р.
что?	две тысячи третий (какой?) год	сто седьмая (какая?) игра	двадцать седьмое (какое?) место
чего?	две тысячи третьего (какого?) года	сто седьмой (какой?) игры	двадцать седьмого (какого?) места

чему?	две тысячи третьему (какому?) году	сто седьмой (какой?) игре	двадцать седьмому (какому?) месту
чем?	две тысячи третьим (каким?) годом	сто седьмой (какой?) игрой	двадцать седьмым (каким?) местом
о чём?	о две тысячи третьем (каком?) годом	о сто седьмой (какой?) игре	о двадцать седьмом (каком?) месте

5. Ответьте на вопросы по тексту. Используйте нужную форму числительного.

- 1) На каком ряду сидят Майкл и Антон?
- 2) Какое место у Майкла?
- 3) На каком месте сидит Антон?
- 4) В каком секторе места у Майкла и Антона?
- 5) Какой раз играет за сборную Игорь Акинфеев?
- 6) На какой минуте забил гол Артём Дзюба?

6. Поставьте числительные в нужную форму.

- 1) Я живу в _____ (третий) дом.
- 2) Антон родился в _____ (тысяча девятьсот девяносто седьмой) году.
- 3) _____ (двадцать восьмой) числа будет День русского языка.
- 4) Мама любит _____ (первый) рисунками сына.
- 5) Белка радуется _____ (первый) снегу.
- 6) Задания нужно сдать до _____ (шестнадцатый) февраля.

7. Запишите числа словами. Используйте нужную форму.

- 5) Петя пьёт 4 чашку чая.
- 6) Александр Сергеевич Пушкин родился в 1799 году.
- 7) Дайте мне, пожалуйста, 2 батона хлеба, 3 пакета молока и 1 плитку шоколада.
- 8) Оля вернётся домой 12 июня.
- 9) На полке не хватает 7 книг.

10) Шла 91 минута матча.

11) Артём Дзюба играет под 22 номером.

Домашнее задание:

1. Составьте 10 предложений с числительными.

2. Составьте диалог «В кассе театра». Узнайте, какие места свободны. Выберите ряд и место. Узнайте цену билета.

2.4. Конспект урока русского языка как иностранного 4

**Обучение категории рода имён существительных
(средний род)**

Цель урока: создать условия для активизации познавательной деятельности в получении новых знаний и умений в определении рода имен существительных.

Задачи:

- научить определять род у имен существительных;
- актуализировать имеющиеся знания об имени существительном;
- формировать навыки грамотного письма при работе над деформированными предложениями;
- изучить особенности среднего рода имен существительных.

Методы и приемы: наглядный, словесный, командный, индивидуальный.

Оборудование: ноутбук, карточки для индивидуальной работы.

Ход урока

I. Подготовительный этап

Организационный момент.

Здравствуйте, класс. Настраиваемся на работу, открываем тетради и садимся.

II. Основной этап

Актуализация опорных знаний.

- Какую часть речи мы сейчас изучаем?

Ответ: имя существительное

- Вспомним, что мы знаем о имени существительном. Какие у него есть признаки?

Ответ: Имя существительное

- обозначает предмет
- подлежащее как главный член предложения
- отвечает на вопросы: кто? что?
- одушевленные / неодушевленные
- имена собственные / нарицательные
- изменяются по числам: ед. ч. /мн. ч.

- Сегодня на уроке мы продолжим изучать тему «Имя существительное». Мы уже изучили мужской и женский род, теперь перейдем к среднему.

Тема нашего урока: «Род имён существительных. Средний род». Сегодня мы будем учиться определять род имён существительных, правильно выражать свои мысли, давать полные ответы.

Мы уже выяснили, что имена существительные бывают или мужского, или женского, или среднего рода.

- Какие же имена существительные относятся к среднему роду?

У имён существительных среднего рода окончания -о, -е, -ё.

Примеры: окно, бельё, море, филе, ведро.

Какое слово можно подставить к этим словам?

Колесо, дупло, насекомое, полотенце – **ОНО**. Это слова среднего рода.

Имена существительные бывают мужского, женского и среднего рода. Род имён существительных узнают, подставляя местоимения.

К именам существительным мужского рода можно подставить слова он, мой.

К именам существительным женского рода можно подставить слова она, моя.

К именам существительным среднего рода можно подставить слова оно, моё.

Чтобы определить род существительного, нужно поставить его в форму единственного числа именительного падежа

Например: Очи – что? око, оно, ср.р.

Часто к среднему роду относятся неодушевленные существительные.

Средний род помогает выразить обобщенно-отвлеченный характер научного высказывания. Как правило, это существительные с абстрактным (отвлеченным) значением: движение, явление, количество и т. п.

Выполним задание.

- К какому роду относится это существительное?

Роса, солнце, конь, болото, корм, варенье, скала, пар, бабушка, палата, шитьё.

Ученики выполняют упражнение устно, все вместе.

Следующее задание такое же, выполняют самостоятельно.

Гриб, кресло, бабочка, мяч, свеча, перо, самолёт, капуста, яблоко.

Проверка.

Давайте теперь рассмотрим еще один момент. Как распределяются по родам слова, которые пришли из других языков, то есть заимствованные слова?

В русском языке заимствованные слова сохраняют род, который они имели в иностранном языке.

Этим и объясняется тот факт, что в современном русском языке слова рояль, кофе, кенгуру относятся к мужскому роду;

сальто, шасси, домино – к среднему роду, а слово шаль – к женскому роду.

III. Заключительный этап.

Итог урока (рефлексия).

- О каком грамматическом признаке имени существительного вы сегодня узнали?
- Какого рода они бывают?
- Как определить род имени существительного?
- В чем особенность имен существительных среднего рода?

Домашнее задание.

Выучить правило.

Выполнить задание на карточках:

Определите род имен существительных в данном тексте.

Когда-то давно бумаги не было. Первые рукописи появились на глиняных табличках. На востоке бумагу заменяла слоновая кость. Для письма часто использовали кожу животных – пергамент. В Древней Руси писали на берёзовой коре, бересте. Оценка работы обучающихся на уроке.

2.5. Анализ уроков русского языка

Любой урок должен быть проанализирован с точки зрения содержания, построения, методов и приёмов работы, степени активности учащихся, эффективности и результативности учебного процесса (Архипова, Воителева, Дейкина 2008: 90). При анализе успешности проведённого урока русского языка преподаватель может пользоваться следующими вопросами:

1. Правильно ли выбраны тип и структура урока?
2. Правильно ли определены цели и задачи и полностью ли они выполнены?
3. Насколько оптимальны методы и приёмы, использованные на различных этапах урока?
4. Не был ли урок слишком насыщен теоретическим материалом?
5. Какие наглядные пособия и технические средства обучения использовались на уроке?
6. В какой степени проявились активность и самостоятельность учащихся в работе?
7. Была ли соблюдена соразмерность частей урока?
8. Успел ли учитель вовремя предложить учащимся домашнее задание и объяснить его?
9. Как вёл себя учитель с учащимися?
10. Какова речевая культура учителя?

IX. РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ЯЗЫК МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО И МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

1. Русский язык в межнациональном общении³⁵

Традиционно языком межнационального общения называют язык, посредством которого преодолевается языковой барьер между представителями разных этносов внутри одного многонационального государства.

Выход любого языка за пределы своего этноса и приобретение им статуса межнационального – процесс сложный и многоплановый, включающий в себя взаимодействие целого комплекса лингвистических и социальных факторов.

При рассмотрении процесса становления языка межнационального общения приоритет обычно отдаётся социальным факторам, поскольку функции языка зависят и от особенностей развития общества. Однако только социальные факторы, какими бы благоприятными они ни были, не способны выдвинуть тот или иной язык в качестве межнационального, если в нём отсутствуют необходимые собственно языковые средства.

Русский язык, принадлежащий к числу широко распространённых языков мира, удовлетворяет языковые потребности не только русских, но и лиц иной этнической принадлежности, живущих как в России, так и за её пределами. Это один из наиболее развитых мировых языков. Он обладает богатым словарным фондом и терминологией по всем отраслям науки и техники, выразительной краткостью и ясностью лексических и грамматических средств, развитой системой функциональных стилей, способностью отразить всё многообразие окружающего мира.

Русский язык может употребляться во всех сферах общественной жизни, посредством русского языка передаётся самая разнообразная информация, выражаются тончайшие оттенки мысли; на русском языке создана получившая мировое признание художественная, научная и техническая литература.

³⁵ <https://russkiyazyk.ru/interesno/russkiy-yazyik-dusha-natsii.html> (18.11.2025)

Максимальная полнота общественных функций, относительная монолитность русского языка (обязательность соблюдения норм литературного языка для всех его носителей), письменность, содержащая как оригинальные произведения, так и переводы всего ценного, что создано мировой культурой и наукой³⁶, – всё это обеспечило высокую степень коммуникативной и информационной ценности русского языка.

Свою роль в превращении русского языка в средство межнационального общения сыграли и **этноязыковые факторы**. С начала становления российской государственности русские были самой многочисленной нацией, язык которой был распространён в той или иной степени на территории всего государства.³⁷

Лингвистические, этноязыковые и социальные факторы, взятые в отдельности, недостаточны для выдвижения того или иного языка в качестве средства межнационального общения. Они свидетельствуют только о готовности и способности языка выполнять эту функцию, а также о наличии благоприятных условий для распространения языка на всей территории государства. Только совокупность всех факторов – лингвистических, этноязыковых и социальных – приводит к становлению языка межнационального общения.

В любом многонациональном государстве существует объективная необходимость выбора одного из наиболее развитых и распространённых языков для преодоления языкового барьера между гражданами, для поддержания нормального функционирования государства и всех его институтов, для создания благоприятных условий совместной деятельности представителей всех наций и народностей, для развития экономики, культуры, науки и искусства. Общий для всех язык межнационального общения обеспечивает каждому гражданину страны, независимо от национальности, возможность постоянного и многообразного контактирования с представителями других этнических групп.

³⁶ В 80-х годах XX века на русском языке издавалось около трети художественной и научно-технической литературы от всего количества печатной продукции в мире.

³⁷ Согласно данным 1-й Всероссийской переписи населения 1897 года, из 128,9 млн жителей Российской империи на русском языке говорили две трети (около 86 млн человек). По данным Всесоюзной переписи населения 1989 года, в СССР из 285,7 млн человек около 145 млн – русские, русским языком владели 232,4 млн человек.

2. История русского языка как средства межнационального общения

Выдвижение, становление и функционирование русского языка как средства межнационального общения проходили в разных исторических условиях и на различных этапах развития общества. Употребление русского языка как неродного для преодоления языкового барьера между представителями разных этносов насчитывает не одно столетие, поэтому в истории русского языка как средства межнационального общения условно можно выделить три периода, каждый из которых характеризуется своими специфическими особенностями:

- первый период: до начала XX века в России и Российской империи;
- второй период: до конца 1980-х годов в СССР;
- третий период: с начала 1990-х годов в Российской Федерации и странах Ближнего зарубежья.

Начало распространения русского языка среди представителей других этносов совпадает, судя по данным сравнительно-исторического языкознания и летописным сведениям, с освоением предками русских новых территорий. Более интенсивно этот процесс развивался в XVI–XIX веках, в период становления и расширения российского государства, когда русские вступали в разнообразные экономические, культурные и политические контакты с местным населением иной этнической принадлежности. В Российской империи русский язык был государственным языком.

Достоверных данных о знании русского языка нерусским населением страны в целом и широте его употребления в межнациональном общении в России конца XIX – начала XX века нет. Однако соотношение объёма функциональной нагрузки русского языка как государственного языка и других национальных языков в различных сферах подтверждает употребление русского языка как средства межнационального общения, хотя уровень владения им в большинстве случаев был невысоким.

Второй период характеризуется особенностями, которые обусловлены изменением национально-языковой политики в СССР на разных этапах его существования:

1. После 1917 года в стране был отменён обязательный государственный язык.

2. В 1919 году был принят декрет СНК РСФСР «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР», в соответствии с которым «всё население... в возрасте от 8 до 50 лет, не умеющее читать и писать, обязано обучиться грамоте на родном или русском языке по желанию». Первоначально русский язык не был обязательным предметом в школах с национальным языком обучения: его распространению в качестве языка межнационального общения объективно способствовали культурно-просветительские, экономические и социально-политические преобразования в стране. Однако существовавшие в 1920–1930-х годах темпы распространения русского языка среди нерусского населения страны не удовлетворяли потребностей централизованного государства в общем для всех граждан языке межнационального общения.
3. В 1938 году было принято постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей». В постановлении нет прямых указаний на привилегированное положение русского языка, но с его практической реализации в регионах постепенно началось ограничение сфер функционирования некоторых родных языков граждан СССР.
4. С 1970 года материалы Всесоюзных переписей населения содержат данные о количестве лиц нерусской национальности, свободно владеющих русским языком как вторым (неродным) языком. В период с 1970 по 1989 год это количество возросло с 41,9 до 68,8 млн человек. В 1989 году в СССР в целом количество лиц нерусской национальности, свободно владеющих русским языком, составило 87,5 млн человек.
5. С середины 1980-х годов, когда русский язык продолжал выполнять функцию языка межнационального общения, отношение к русскому языку в этом качестве начало меняться, что явилось закономерным результатом издержек национально-языковой политики, проводимой в СССР с конца 1930-х годов, а также следствием некоторых социально-политических процессов в стране. Русский язык отдельные политики стали именовать «имперским языком», «языком тоталитаризма», «языком оккупантов»; в резолюциях некоторых конференций по национально-языковым

проблемам (например, на Украине в 1989 году) национально-русское двуязычие было охарактеризовано как «научно несостоятельное». В этот период в бывших союзных и автономных республиках началось официально предписанное сужение сфер функционирования русского языка как средства межнационального общения, значительное сокращение количества часов, отводимых на изучение русского языка в национальных школах, и даже исключение предмета «русский язык» из школьных и вузовских программ. Однако проведённые в начале 1990-х годов социалингвистические исследования в российских республиках и ряде стран СНГ свидетельствуют о признании большей частью общества того факта, что на современном этапе решить проблему межнационального общения без русского языка затруднительно.

Особенностью **третьего периода** является функционирование русского языка как средства межнационального общения не только в Российской Федерации, но и в группе суверенных государств.

В Российской Федерации, по данным переписи 1989 года, из 147 млн человек около 120 млн – русские, более 50 % нерусского населения страны свободно владеет русским языком как вторым. В соответствии с Конституцией РФ (1993) и «Законом о языках народов РСФСР» (1991) русский язык являлся государственным языком РФ на всей её территории. Конституцией было предусмотрено, что функционирование русского языка как государственного и межнационального не должно препятствовать развитию других языков народов России. Сферы применения русского языка как государственного и межнационального подлежали правовому регулированию; при этом не устанавливались юридические нормы использования русского языка в межличностных неофициальных взаимоотношениях, а также в деятельности общественных и религиозных объединений и организаций. Русский язык как государственный язык Российской Федерации выполняет многочисленные и разнообразные функции в обществе, что определяет социальную необходимость его изучения всем населением России.

В середине 90-х годов XX века русский язык сохраняет позиции языка межнационального общения в странах СНГ в силу ряда объективных обстоятельств, а также ввиду исторически сложившихся традиций его употребления населением этих стран. Мате-

риалы переписи 1989 года свидетельствуют о том, что 63,8 млн человек нерусского населения бывших союзных республик СССР (кроме РСФСР) владеют русским языком как родным или как вторым языком.

Лингвистические аспекты изучения русского языка как средства межнационального общения характеризуются определённой спецификой. Расширение этнической базы пользователей русского языка как неродного, функционирование русского языка в условиях иноязычной среды приводит к появлению в нём фонетических, грамматических, лексических и семантических особенностей. По мнению некоторых учёных (Н. М. Шанский, Т. А. Боброва), совокупность таких особенностей, неодинаковых в разных регионах бытования русского языка как средства межнационального общения, способствует формированию национальных (в другой терминологии – региональных) вариантов русского языка. Другие учёные (В. В. Иванов, Н. Г. Михайловская) считают, что удовлетворение потребностей межнационального общения является одной из функций русского литературного языка, нарушение норм которого иноязычными пользователями обусловлено интерференцией. Существует также точка зрения Т. Ю. Позняковой, согласно которой язык межнационального общения представляет собой функциональную разновидность русского языка, отличительной чертой которого является адаптированная к условиям межнационального общения специализация грамматических и лексических средств русского литературного языка: увеличение количества аналитических конструкций для выражения грамматических значений, частота и стабильность использования синтаксических моделей выражения категории рода и т. д.

В языке межнационального общения происходит закрепление морфологических форм и синтаксических конструкций, лексических единиц, оцениваемых прежде всего как коммуникативно значимые и достаточные.

Изучение русского языка в условиях различных типов национально-русского двуязычия подтверждает наличие ряда общих специфических особенностей в языке межнационального общения вне зависимости от региона его бытования. Вместе с тем в русском языке нерусских лингвистами отмечаются и такие особенности, которые характеризуются как сугубо региональные, не представленные в других иноязычных регионах. На этом основании делается вывод о региональном варьировании неисконной

русской речи (неисконная русская речь – совокупность текстов, как письменных, так и устных, произведённых людьми, для которых русский язык не является родным).

Однако остаются неизвестными предельно допустимые качественные и количественные уровни регионального варьирования, позволяющие квалифицировать язык межнационального общения как именно русский язык, а не некий пиджин – смешанный язык, возникающий в результате взаимодействия языков (в пиджине нередко представлена грамматика одного языка, а лексика – другого).

Выявление сущностных лингвистических характеристик русского языка как средства межнационального общения связано с исследованием разных его уровней, изучением результатов и форм межъязыковых контактов, рассмотрением процессов взаимодействия языка межнационального общения и национальных языков в условиях конкретных типов дву- и многоязычия, ареальной характеристикой русской речи нерусских по отношению к русскому литературному языку. Результаты таких исследований важны для практических действий по оптимизации процесса обучения русскому языку как неродному в объёме, обеспечивающем коммуникативную компетенцию пользователей.

3. Деятельность Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ)

МАПРЯЛ³⁸ – Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы, образованная в 1967 году на учредительной конференции в Париже по инициативе учёных-русистов Германии, Франции, Австрии и Чехии, занимается популяризацией русского языка в мире. С 2003 года штаб-квартира МАПРЯЛ находится в Санкт-Петербурге, а президентом МАПРЯЛ является Толстой Владимир Ильич³⁹, президент и Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ).

³⁸ <https://ru.mapryal.org/> (18.11.2025)

³⁹ Советский и российский журналист и писатель-эссеист, родился 28 сентября 1962 года в Москве. Праправнук Льва Николаевича Толстого, директор Международного фонда «Наследие Толстого», директор музея-усадьбы Л. Н. Толстого «Ясная поляна». С 2012 года – советник Президента Российской Федерации по вопросам культуры, с 2019 года – председатель Совета при Президенте Российской Федерации по русскому языку.

МАПРЯЛ – это неправительственное общественное объединение, целью которого является популяризация, сохранение, развитие и изучение русского языка и литературы как части мировой культуры.

Ассоциация решает следующие основные задачи:

1. Содействует успешному преподаванию русского языка и литературы, обмену информацией и опытом в области разработки и применения наиболее эффективных методов и приёмов обучения;
2. Способствует обмену опытом научных исследований в области русской филологии, страноведения, методики преподавания русского языка и русской литературы, а также разработке и реализации международных исследовательских проектов;
3. Организует и проводит симпозиумы, Генеральные ассамблеи, конгрессы, выставки и другие мероприятия под эгидой МАПРЯЛ, участвует в профессиональных встречах других международных организаций;
4. Содействует подготовке и изданию научных публикаций и учебно-методических пособий по русскому языку, литературе, методике их преподавания, издаёт и распространяет справочно-информационные материалы и периодические издания;
5. Содействует распространению в мире культурных и духовных ценностей, которые в течение веков накапливались благодаря труду лучших представителей русского народа.

Середина XX века в разных странах мира была ознаменована всплеском интереса к советской науке, технике, культуре: все больше людей на разных континентах стали выбирать для изучения в качестве иностранного русский язык. В университетах создавались кафедры русского языка, открывали свои двери подготовительные факультеты, в эфирной сетке радиостанций появились радиоуроки русского. В лингводидактике сформировалось новое направление – **Русский язык как иностранный**.

На фоне происходящих изменений всё более актуальным становился вопрос обеспечения научного диалога между учёными-русистами разных стран – диалога, осуществляемого на международном уровне в рамках единого профессионального объединения. С идеей о создании всемирного союза русистов выступили

представители Федеральной Республики Германия Анатолий Алитан, Франции Поль Поля и Австрии Альфред Шмид. Инициативный комитет, отвечавший за реализацию этой инициативы, возглавил чешский профессор Франтишек Малирж. Итогом работы комитета стала учредительная конференция, которая состоялась 7 сентября 1967 года при участии 44 учёных из 25 стран мира. Делегаты конференции провозгласили создание Международной ассоциации преподавателей русского языка – МАПРЯЛ. Президентом МАПРЯЛ был избран действительный член Академии наук СССР В. В. Виноградов⁴⁰.

На учредительной конференции были приняты Устав МАПРЯЛ и план деятельности на ближайшие годы, а также сформулированы задачи новой организации:

1. Содействовать распространению преподавания и изучения русского языка и литературы во всем мире;
2. Стимулировать развитие научных методов обучения и координировать исследования в этой области;
3. Способствовать установлению постоянных связей между преподавателями и другими специалистами по русскому языку и литературе;
4. Осуществлять обмен информацией, проводить международные конференции, семинары, симпозиумы по различным теоретическим и практическим вопросам преподавания русского языка, литературы и страноведения.

В 1970 году в Москве собирается Генеральная ассамблея МАПРЯЛ, на которой принимается решение о проведении международных олимпиад школьников по русскому языку. Подготовка и проведение олимпиад было поручено Научно-методическому центру русского языка при Московском государственном университете, который в 1974 году преобразуется в Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина.

На IV конгрессе, проводимом 13–18 августа 1979 года в Берлине, впервые проходит награждение высшей наградой МАПРЯЛ – медалью А. С. Пушкина «За большие заслуги в распространении

⁴⁰ Виноградов Виктор Владимирович – лингвист-русист и литературовед, доктор филологических наук, академик АН СССР. Основоположник крупнейшей научной школы в языкознании. Первый президент МАПРЯЛ (1967–1969).

нии русского языка». Медаль была учреждена в 1977 году в честь 10-летия МАПРЯЛ.⁴¹

3.1. Российское общество преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ)

Сегодня **РОПРЯЛ** – это крупнейшее в России профессиональное объединение педагогов-русистов. Целью Общества является популяризация, сохранение, развитие и изучение русского языка и литературы как части мировой культуры.

На момент своего образования в 1999 году в Российском обществе преподавателей русского языка и литературы состояло 26 членов, а сегодня – 180 коллективных и индивидуальных членов из 41 субъекта Российской Федерации. Среди его членов – ведущие вузы, институты, факультеты и кафедры русского языка, общеобразовательные учебные заведения, фонды, издательства. Немалый вклад в работу общества вносят авторитетные лингвисты, литературоведы, культурологи, методисты, вузовские преподаватели и школьные учителя.

Основная сфера деятельности **РОПРЯЛ** – организация общероссийских и региональных мероприятий, связанных с лингвистическими, методическими, законодательными аспектами функционирования русского языка как государственного языка Российской Федерации. Круг вопросов, рассматриваемых на мероприятиях **РОПРЯЛ**, отражает наиболее значимые проблемы изучения русского языка и литературы в современном обществе. Среди них – роль сочинения в концепции современного школьного образования, преподавание русского языка в поликультурном классе, управление мотивацией учащихся при изучении русского языка, лингводидактическое тестирование трудящихся-мигрантов, русский язык в системе адаптации иностранных абитуриентов в России и многие другие вопросы.

Опираясь на обширную сеть региональных представителей, **РОПРЯЛ** проводит конкретные социологические исследования, направленные на изучение динамики языковых процессов в современной России, определение ключевых тенденций разви-

⁴¹ <https://ru.mapryal.org/mapryal/members> (13.11.2025)

тия современного русского языка, описание новых областей его функционирования. Экспертные заключения, разрабатываемые РОПРЯЛ в рамках этих исследований, могут использоваться органами государственной власти при выработке государственной языковой политики, а также академическими структурами при внедрении новых учебных программ, методических подходов, образовательных концепций.

Деятельное участие принимает Общество преподавателей русского языка и литературы и в общественной жизни страны. Так, эксперты РОПРЯЛ привлекались к подготовке Федерального закона «О государственном языке Российской Федерации», проектов федеральных целевых программ «Русский язык», «Государственная концепция поддержки русского языка в мире». В 2007 году РОПРЯЛ выступило одним из инициаторов создания фонда «Русский мир».

Осуществляя разностороннюю деятельность по популяризации и изучению русского языка, общество плодотворно взаимодействует с Минобрнауки России, Российской академией образования, фондом «Русский мир», Международной ассоциацией преподавателей русского языка и литературы, научным фондом Антонио Менегетти и другими партнёрами.

3.2. Хорватская ассоциация преподавателей русского языка и литературы (ХАПРЯЛ)

Хорватская ассоциация преподавателей русского языка и литературы (ХАПРЯЛ) основана 21 октября 2015 года.

Общество объединяет преподавателей русского языка и литературы с целью обмена опытом, информацией и знаниями для их дальнейшего творческого применения в научно-исследовательской и учебно-методической работе.

Общество содействует активному включению своих членов в международные мероприятия в области русистики.

Деятельность общества направлена на пробуждение интереса общественности к русскому языку, литературе и культуре, а также на укрепление престижа русистики. Сфера деятельности ХАПРЯЛ – наука и образование.

Руководство ХАПРЯЛ осуществляет преподаватель Университета города Пулы д.ф.н. Ирена Микулацо, её заместителем явля-

ется Наталия Видмарович, д.ф.н., профессор Загребского университета.

4. Журналы «Русский язык за рубежом», «Вестник МАПРЯЛ», «Мир русского слова»

Журнал «Русский язык за рубежом» – научно-практическое иллюстрированное издание для преподавателей русского языка как иностранного (неродного) и русской литературы, публикующее результаты научных исследований, учебно-методические разработки, актуальную информацию о состоянии и перспективах мировой русистики.

Журнал создан в 1967 году по инициативе Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ) и Научно-методического центра русского языка при МГУ им. М. В. Ломоносова.

Идею создания журнала поддержали Корней Чуковский, Чарльз Сноу, Виктор Шкловский, Галина Уланова. В первую редакцию входили Д. С. Лихачёв, В. В. Виноградов, Д. Э. Розенталь, В. Г. Костомаров.

Изначально выходило 4 номера, с 1975 журнал стал выходить 6 раз в год. За 50 лет существования издания вышло более 250 выпусков. Журнал до сих пор играет важную роль в распространении русского языка во многих странах, являясь источником информации для многих тысяч изучающих русский язык, оказывая помощь преподавателям-русистам всего мира, активно способствуя формированию и разработке новой проблематики, связанной с описанием и преподаванием русского языка как иностранного.

В журнале публикуются новейшие исследования в области русского языка, учебные материалы для использования на уроках РКИ, тексты для чтения, методические и лингвистические разработки, сообщения о новостях в области преподавания русского языка для иностранцев, о различных конференциях, семинарах, круглых столах, олимпиадах и других мероприятиях по русистике.

География стран распространения журнала включает не только «привычные» страны: Англию, США, Китай, Вьетнам, Болгарию, но и Боливию, Коста-Рику, Тайвань, Южную Корею.

С 2015 года начат проект «Мировая русистика», цель которого – дать каждой стране, где любят, учат и исследуют русский язык, заявить о своей уникальной научной школе.

Журнал «Русский язык за рубежом» входит в рекомендованный ВАК РФ перечень ведущих рецензируемых изданий, в которых могут быть опубликованы результаты научных исследований соискателей учёной степени доктора и кандидата наук.

Учредители журнала: Министерство образования и науки Российской Федерации (<https://минобрнауки.рф/>), Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (<https://ru.mapryal.org/>), Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина (<http://www.pushkin.institute/index.php>), фонд «Русский мир» (<https://russkiymir.ru/>).

Основные рубрики журнала: «Учебный раздел», «Методика», «Лингвистика», «Начинающему преподавателю», «Литература и культура», «Критика и библиография», «Интернет-ресурсы для русистов», «Соотечественники за рубежом», «Из опыта преподавания», «Нам пишут», «Актуальное слово дня», «Хроника», «Новости».

«Вестник МАПРЯЛ» – вестник Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ) – оказывает значительное влияние на изучение и преподавание русского языка, литературы и культуры России во всём мире. Будучи печатным органом ассоциации, получившей в 1975 году консультативный статус ЮНЕСКО, журнал содействует распространению культурных и духовных ценностей, которые накапливались в течение веков благодаря кропотливому труду и неустанной работе мысли лучших представителей русского народа. Содержание номеров «Вестника», издающегося с 1992 года, свидетельствует о том, что журнал по-настоящему востребован. В нём содержится впечатляющая информация о проведённых в разных странах десятках международных научных встреч, способствующих активно развивающемуся в мире диалогу культур. Из материалов журнала можно получить представление о реальном положении русского языка как одного из мировых языков, языка ООН, о его функционировании на мировой арене. На его страницах разрабатываются перспективные концепции и направления, реализуются проекты и программы, в том числе под эгидой ЮНЕСКО и Совета Европы, по проблемам языкового образования, воспитания умения жить в

мультикультурном обществе. Интернет-проект журнала в области русского языка также позволяет реализовывать функции культурно-коммуникационного взаимодействия разных языков мира в контексте развития русского языка как средства международного общения.

Научно-методический журнал «Мир русского слова» – информационный орган Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ).

Журнал зарегистрирован Министерством РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций 11 сентября 2000 года (свидетельство ПИ № ФС77–30539 от 20.12.2007).

Издаётся ежеквартально с 2000 года. В журнале публикуются теоретические и научно-методические статьи по актуальным проблемам лингвистики, лингвокультурологии, литературоведения и методики преподавания русского языка как родного, неродного и иностранного. Периодически представлены также материалы круглых столов по вопросам культуры речи, речевой практики СМИ и др. Все статьи, публикуемые в журнале, проходят рецензирование.

Авторы публикуемых материалов – известные российские и зарубежные учёные-русисты, ведущие методисты, преподаватели-практики, аспиранты, представители образовательных учреждений и общественных организаций, писатели, авторы учебников, учебных пособий, компьютерных курсов, словарей.

Журнал включён в:

- Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) и представлен в Научной электронной библиотеке;
- Европейский индекс цитирования по гуманитарным и общественным наукам *ERIH PLUS*;
- перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук (с 2007 года);
- научную электронную библиотеку «КиберЛенинка».

Х. ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. 1999. *Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)*. Санкт-Петербург.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. 2009. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР.
3. Архипова Е. В., Воителева Т. М., Дейкина А. Д. 2008. *Теория и практика обучения русскому языку: учеб. пособие для студентов высших учебных педагогических заведений*. 3-е издание, стереотипное (под ред. Р. Б. Сабаткоева). Москва: Издательский центр «Академия».
4. Афанасьева Н. Д., Захарченко С. С., Могилёва И. Б. 2016. Дистанционное обучение русскому языку как иностранному – составляющая часть образовательного пространства // *Динамика языковых и культурных процессов в современной России: материалы V Конгресса РОПРЯЛ* 5. Санкт-Петербург: МИРС: 1616–1620.
5. Балыхина Т. М. 2007. *Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов*. Москва: Издательство Российского университета дружбы народов.
6. Бекаревич Т. И. 2012. Понятие «подход» в теоретических исследованиях по методике преподавания иностранным языкам в начальной и средней школе // *Теория и практика образования в современном мире: материалы I Междунар. науч. конф.* (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). Т. 2. Санкт-Петербург: Реноме: 314–316. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1507> (18.11.2025).
7. Беляев Б. В. 1965. *Очерки по психологии обучения иностранным языкам*. Москва: Просвещение.
8. Бернштейн С. И. 1937. *Вопросы обучения произношению: Применительно к преподаванию рус. яз. иностранцам*. Москва: Издательское товарищество иностранных рабочих в СССР.
9. Божич Р. 2017. Степан Радич как автор пособия «Как мы можем выучить русский?» // *Межкультурная коммуникация: стратегии и тактики международного гуманитарного образования* (под ред. М. Н. Майора). Санкт-Петербург: СПбГУ ГА: 167–177.
10. Бондаренко А. Ю., Иевлева З. Н. 2004. Из истории методики: Прямой метод в обучении русскому языку как иностранному // *Русский язык за рубежом* 3: 52–59.
11. Вагнер В. Н. 1995. *Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим: Фонетика. Графика. Части речи*. Москва: РУДН.
12. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. 1983. *Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык.

13. Ворожцова И. Б. 2007. *Основы лингводидактики. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Филология», «Теория и методика преподавания иностранных языков и литератур»*. Ижевск: Удмуртский государственный университет.
14. Вятютнев М. Н. 1984. *Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы)*. Москва: Русский язык.
15. Гальперин И. Р. 2007. *Текст как объект лингвистического исследования*. Издание 5-е, стереотипное. Москва: КомКнига.
16. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. 2015. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*. 8-е изд., испр. и доп. Москва: Издательский центр «Академия».
17. Гедоло Д. С. 2024. Современные педагогические подходы в игровых технологиях в образовательном процессе начальной школы // *Вестник науки* 1 (70). [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-pedagogicheskie-podhody-v-igrovyyh-tehnologiyah-v-obrazovatelnom-protsesse-nachalnoy-shkoly> (09.11.2025).
18. Глухов Б. А., Шукин А. Н. 1993. *Термины методики преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Русский Язык.
19. Демарева В. А. СОП-формат в российском образовательном пространстве: перспективы и ограничения // В. А. Демарева, Ю. А. Еделева, И. Э. Петрова. *Управление цифровой трансформацией общего и профессионального образования: Сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Павлово, 03 марта 2021 года*. Павлово: Павловский филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского»: 65–68. EDN UFKRQE.
20. Иевлева З. Н. 1981. *Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев*. Москва.
21. Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Шукин А. Н. 2008. *Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному*. Москва: Русский язык. Курсы.
22. Капитонова Т. И., Шукин А. Н. 1987. *Современные методы обучения русскому языку иностранцев*. 2-е изд. перераб. и дополн. Москва.
23. Кирш Т. К., Крылова Н. Г., Мельникова Л. В. 1981. *Русская речь – интенсивно*. Москва: Русский язык.
24. Китайгородская Г. А., Гольдштейн Я. В., Смородинская Т. Э. 1993. *Мосты доверия: интенсивный курс русского языка: учебник*. Москва: Русский язык.
25. Китайгородская Г. А. 1986. *Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам*. Изд. 2-е. Москва.
26. Конышева А. В. 2008. *Игра в обучении иностранному языку: теория и практика*. Минск: ТетраСистемс.

27. Костомаров В. Г. 1970–1990. *Русский язык для всех*. Москва: Прогресс.
28. Кудрявцева Е. Л. 2013. История, современность и основные понятия лингвокультурной тандемистики // *Инновации в обучении языку. Междунар. межвуз. научно-метод. сборник статей* (Под ред. Г. М. Бадагуловой). Алматы: Международная академия бизнеса: 34–55.
29. Кулибина Н. В. 2015. *Зачем, что и как читать на уроке. Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного*. Санкт-Петербург: Златоуст.
30. Лудольф Г. В. 1696. *Русская грамматика*. Оксфорд: Издание театра Шелдона.
31. Ляховицкий М. В. 1981. *Методика преподавания иностранных языков: Учеб. пособие для филол. спец. вузов*. Москва: Высшая школа.
32. Московкин Л. В. 1999. *Теоретические основы выбора оптимального метода обучения*. Санкт-Петербург: СММО Пресс.
33. Московкин Л. В., Шамонина Г. Н. 2017. *Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному*. Москва: Русский язык. Курсы.
34. Пассов Е. И. 1985. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Москва: Просвещение.
35. Пассов Е. И. 2009. *Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем*. Санкт-Петербург: Златоуст.
36. Петрикова А., Куприна Т., Галло Я. 2015. *Основы межкультурной дидактики*. Москва: Русский язык. Курсы.
37. Поливанов Е. Д. 1935. *Опыт частной методики преподавания русского языка узбекам*. Ч. 1. Ташкент; Самарканд: Гос. изд-во УзССР.
38. Попова В. Б., Лосева А. С. 2023. Геймификация как способ образовательного взаимодействия с современными студентами // *Наука и образование 1*: 4–11. EDN: SCRQNZ
39. Пронина Н. С. 2009. Лексический путь в усвоении коммуникативно значимого грамматического материала в общеобразовательной школе // *Вестник Вятского государственного университета 3* (4): 131–134.
40. Рожкова Г. И., Рассудова О. П., Лариохина Н. М. 1967. *Методика преподавания русского языка иностранцам*. Под ред. С. Г. Бархударова. Москва: Издательство Московского университета.
41. Рыт Е. М. 1930. *Основы методики преподавания иностранных языков в свете науки о языке*. Москва: Работник просвещения.
42. Степанов М. А., Гергет О. М. 2025. Игровая технология в образовательном процессе: технологические особенности игр в процессе обучения // *International Journal of Open Information Technologies 4*. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovaya-tehnologiya-v-obrazovatelnom-protssesse-tehnologicheskie-osobennosti-igr-v-protssesse-obucheniya> (09.11.2025).
43. Тер-Минасова С. Г. 2008. *Язык и межкультурная коммуникация*. 3-е издание. Москва: Издательство Московского университета.

44. Толстой Л. Н. 1989. *Педагогические сочинения*. Москва: Академия педагогических наук. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://elibr.old.gnpbu.ru/text/tolstoy_pedagogicheskie-sochineniya_1989/go,0;fs,0/ (09.11.2025).
 45. Фриз Ч. 1967. Преподавание и изучение английского языка как иностранного // *Методика обучения иностранным языкам за рубежом*. Москва: Педагогика: 33–52.
 46. Хаджихалилович С., Кнежевич А. 2019. Общевропейские компетенции владения иностранным языком в сравнении с системой компетенций в России // *Сборник материалов Второй Международной научно-практической конференции «Межкультурная коммуникация: стратегии и тактики международного гуманитарного образования»* (Под ред. М. Майора). Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации: 185–188.
 47. Хэгболдт П. 1963. *Изучение иностранных языков. Некоторые размышления из опыта преподавания*. Москва: Учпедгиз.
 48. Шляхов В. И. 2007. *Сценарии русского речевого взаимодействия*. Москва: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина.
 49. Щерба Л. В. 1947. *Преподавание иностранных языков в средней школе*. Под ред. И. В. Рахманова. Москва: Высшая школа.
 50. Щукин А. Н. 2003. *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Высшая школа.
 51. Щукин А. Н. 2014. *Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов*. Москва: Издательство ИКАР.
 52. Яковлева Т. А. 2014. Изучение иностранного языка в тандеме // *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки* 10–2. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-inostrannogo-yazyka-v-tandeme> (09.11.2025).
-
1. Anthony, E. M. 1963. Approach, Method and Technique. *English Language Teaching Journal*. T. XVII (2): 63–67.
 2. Berlitz, M. D. 1890. *Methode Berlitz für den unterricht in den neueren sprachen*. Neu bearb. und verm. Aufl. New York: Berlitz & Co.
 3. Charpentier, J.-B. J., Marignan. 1768. *Elemens de la langue russe ou Méthode courte et facile pour apprendre cette langue conformément à l'usage* (édition 1768). Saint-Petersbourg, de l'Imprimerie de l'Académie Impériale des Sciences.
 4. Lado, R. 1964. *Language Teaching, a Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill.
 5. Pishcherskaya, E. N. 2022. Internationalization of higher education through COIL (Collaborative Online International Learning) programs (on the example of the course component) // *International Research Journal* 8 (122). <https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.122.34> (09.11.2025).

6. Richards, J. C., Rodgers, T. S. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
 7. Robson, S. 2017. Internationalization at home: internationalizing the university experience of staff and students // *Educação* 40 (3): 368–374. URL: https://www.researchgate.net/publication/323653099_Internationalization_at_home_internationalizing_the_university_experience_of_staff_and_students (15.07.22). DOI: 10.15448/1981-2582.2017.3.29012
-
1. URL 1 – *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка*. 2003. Страсбург: Департамент по языковой политике. Пер. К. М. Ирисхановой, кафедра стилистики англ. языка Московского государственного лингвистического университета. [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1773927768&tld=ru&lang=ru&name=eurcomp.doc&text=совет%20европы%20общеввропейские%20компетенции%20МГЛУ&url=http%3A%2F%2Flearnteachweb.ru%2Farticles%2Feurcomp.doc&lr=105499&mime=doc&l10n=ru&sign=e2aed08e506c047e731c8c9d58be96c7&keyno=0&nosw=1&serParams=tm%3D1773927768%26tld%3Dru%26lang%3Dru%26name%3Deurcomp.doc%26text%3D%25D1%2581%25D0%25BE%25D0%25B2%25D0%25B5%25D1%2582%2B%25D0%25B5%25D0%25B2%25D1%2580%25D0%25BE%25D0%25BF%25D1%258B%2B%25D0%25BE%25D0%25B1%25D1%2589%25D0%25B5%25D0%25B5%25D0%25B2%25D1%2580%25D0%25BE%25D0%25BF%25D0%25B5%25D0%25B9%25D1%2581%25D0%25BA%25D0%25B8%25D0%25B5%2B%25D0%25BA%25D0%25BE%25D0%25BC%25D0%25BF%25D0%25B5%25D1%2582%25D0%25B5%25D0%25BD%25D1%2586%25D0%25B8%25D0%25B8%2B%25D0%259C%25D0%2593%25D0%259B%25D0%25A3%26url%3Dhttp%253A%2F%2Flearnteachweb.ru%2Farticles%2Feurcomp.doc%26lr%3D105499%26mime%3Ddoc%26l10n%3Dru%26sign%3De2aed08e506c047e731c8c9d58be96c7%26keyno%3D0%26nosw%3D1> (01.02.2018).
 2. URL 2 – *Министерство образования и науки Российской Федерации. Приказ от 1 апреля 2014 года № 255 Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним*. [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=233775> (31.01.2018).
 3. URL 3 – [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.ruspeach.com/learning/5460> (01.02.2018).
 4. URL 4 – *Центр тестирования иностранных граждан Института русского языка и культуры МГУ им. М. В. Ломоносова*. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://test.irlc.msu.ru/trki/> (20.03.2026).

УЧЕБНИК

ПО МЕТОДИКЕ

ПРЕПОДАВАНИИЯ

РУССКОГО ЯЗЫКА

КАК ИНОСТРАННОГО

ТЕОРИЯ

ПРАКТИКА