МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Алтайский государственный педагогический университет»
(ФГБОУ ВО «АлтГПУ»)

НЕПРЕРЫВНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-МЕЖДУНАРОДНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ПРОБЛЕМЫ, РЕШЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Сборник статей
по итогам Международной научно-практической конференции,
г. Барнаул, 1–2 октября 2025 г.

Под научной редакцией О. В. Марьиной

Барнаул
ФГБОУ ВО «АлтГПУ»
2025

УДК 811.161.1(08)
ББК 81.411.2-99я431
Н537

Непрерывная профессиональная подготовка преподавателя-международника русского языка как иностранного: проблемы, решения и перспективы : сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции, г. Барнаул, 1–2 октября 2025 г. / под науч. ред. О. В. Марьиной. – Барнаул : АлтГПУ, 2025. – 403 с.
ISBN 978-5-907487-83-3

Редакционная коллегия:
Винокурова М. А., кандидат филологических наук, доцент;
Маркина П. В., кандидат филологических наук, доцент;
Марьина О. В., доктор филологических наук, доцент;
Худенко Е. А., доктор филологических наук, доцент.

Сборник составлен по итогам Международной научно-практической конференции «Непрерывная профессиональная подготовка преподавателя-международника русского языка как иностранного: проблемы, решения и перспективы», состоявшейся 1–2 октября 2025 года в Алтайском государственном педагогическом университете. Целью проведения конференции явилось обсуждение практик подготовки учителей русского языка как неродного и иностранного, преподавания русского языка как иностранного в университете; представление опыта реализации постдипломных программ «Русский язык как иностранный»; обучение предметам на русском языке за рубежом в школе, колледже и вузе.

Материалы сборника предназначены для учащихся психолого-педагогических классов, колледжей, студентов, интересующихся вопросами преподавания русского языка как неродного, иностранного и на русском языке, преподавателей, слушателей вузов, занимающихся вопросами подготовки учителей-международников.

Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции, состоявшейся 1-2 октября 2025 г. в Алтайском государственном педагогическом университете, подготовлен при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания № 073-00044-25-01 от 24.04.2025 г.

ISBN 978-5-907487-83-3

© Алтайский государственный
педагогический университет, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

Приветственное слово ректора АлтГПУ И. Р. Лазаренко участникам конференции 9

Раздел 1. ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО И КАК НЕРОДНОГО В ВУЗЕ

Буряченко Т. И., Буряченко Е. С.
Русский язык как неродной в школах и вузах Кыргызстана: живой опыт, вызовы и современные практики обучения 11

Винокурова М. А.
Формирование и развитие межкультурной компетенции будущего учителя в процессе непрерывной профессиональной подготовки в вузе (на примере работы клуба международной дружбы «Русский как иноСТРАННЫЙ») 17

Ишматова Ш. А.
Обучение русскому языку с точки зрения лингвистической компетенции 25

Маркина П. В.
Опыт Алтайского государственного педагогического университета в реализации стратегии непрерывного образования в высшей школе 30

Марьина О. В.
Конструирование модели профессиональной подготовки преподавателя-международника 36

Никитина А. В.
Профессиональная подготовка преподавателей РКИ: проблемные аспекты формирования культурологической компетенции 43

Сердюкова Е. И.
Диалог культур в процессе изучения русского языка как иностранного в Могилевском государственном университете имени А.А. Кулешова 50

Серебряк М. В.
Опыт подготовки учителя русского языка и литературы на новых исторических территориях в условиях интеграции в российское образовательное пространство 56

Скопа В. А.
Развитие межкультурной компетентности у студентов: социально-культурная парадигма трансформации образовательного пространства 62

Филиппов С. В.
Организация процесса обучения русскому языку как иностранному: актуальные аспекты методики преподавания русского языка как иностранного (из опыта работы в Китае) 70
Юсупова З. Р.
Статус русского языка и проблемы билингвизма в Республике Таджикистан 78

Раздел 2. ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ И КАК НЕРОДНОМУ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ
Ануфриева Г. В.
Цифровые образовательные ресурсы в методической копилке учителя-словесника, работающего в полиэтническом классе 85
Базарбекова Д. М.
Формирование цифровых компетенции обучающихся в процессе обучения второму языку 94
Демидова Е. Б.
Стилистический аспект в методике преподавания русского языка как иностранного 98
О. Н. Жердева
Принцип коммуникативной целесообразности в содержании рабочей тетради по РКИ с региональным компонентом 106
Карагодина И. А.
Образовательный контент по русскому языку
как иностранному в условиях дистанционного обучения 113
Краева В. Ю., Квятковская К. Э.
Роль лингвокультурологического словаря при обучении русскому языку как неродному 118
Павловская А. С.
Публичное научное выступление как средство популяризации РКИ 123
Святобаченко И. С.
Паремии о родине и доме как образовательное средство при обучении РКИ 129
Сороколетова А. Е.
Роль профессионально-ориентированных текстов в подготовке иностранных студентов к сдаче экзаменов по специальности и аккредитации на русском языке 133

Урайчик К. О.
Креолизованный текст как учебное средство на занятиях по РКИ... 142
Церцвадзе М. Г.
Использование русских пословиц о частях тела в обучении студентов-грузин русскому языку 148
Шибакова Л. Г.
Лингводидактический материал при изучении темы «спорт» на уроках русского языка как иностранного 156

Раздел 3. ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ И КАК НЕРОДНОМУ В ШКОЛЕ
Бибарсова Н. Р.
Текстоцентрический подход с региональным компонентом на уроках русского языка 163
Воронец М. В., Куликова С. А.
Преподавание русской падежной системы инофонам, обучающимся в российских школах (на примере носителей таджикского языка)... 168
Гусейнова Т. В.
Об организации интегрированного обучения русскому языку в средних школах с таджикским языком обучения..... 174
Дондокова Е. Б.
Теоретические основы формирования умений критического чтения у учащихся средней школы на внеурочных занятиях русского языка (элементарный уровень)..... 183
Карагодин А. А.
Цифровая компетенция преподавателя русского языка как иностранного 190
Манукян Н. М.
Интеграция метода погружения в обучении русскому языку как иностранному в зарубежной школе..... 196
Мартыненко Ю. Б.
Обучение антропонимическим формулам русского речевого этикета в школах СНГ..... 201
Серебренникова Е. А., Курьянович А. В.
Дифференциация представлений о типах языковых личностей «инофон» и «билингв» в аспекте теории и практики преподавания русского языка как неродного..... 209

Раздел 4. ОБУЧЕНИЕ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В ШКОЛЕ
Аввакумова Е. А., Полозова О. Н.
Упражнение запись на слух с однократного предъявления по коммуникативной методике Е. И. Пассова 218
Глушкова С. А.
Внеучебная деятельность как ключевое звено в процессе непрерывной подготовки учителя-международника (на примере Алтайского государственного педагогического университета) 226
Мадияров К. Г., Карагодин А. А.
Развитие математической речи школьников в процессе билингвального обучения в Республике Казахстан 232
Сирота Е. В., Бабюк А. П.
Интеграция русского языка и литературы в школьном образовательном процессе Республики Молдова: традиции и перспективы.. 237
Тошбаева М. Т.
Интенсивное обучение русскому языку в учебных центрах Узбекистана 244

Раздел 5. ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ЗА РУБЕЖОМ
Беррефас М.
Влияние русской литературы на алжирскую: культурное и человеческое взаимодействие 249
Есқали В. Р., Келдибаева А. Б., Кенжебаева Ж. Е.
Современные форматы работы с художественным текстом в школьном обучении литературе: от геймификации до сторителлинга 252
Овчинникова Е. А.
Нетрадиционные приёмы начала уроков литературы как способ повышения качества обучения в российско-таджикских школах Республики Таджикистан 260
Отман З. Б.
Изучение творчества А.С. Пушкина в университетах Алжира 266
Худенко Е. А.
Изучение лирической миниатюры в школе и вузе: приемы работы в билингвальной среде 272

Раздел 6. КАДРОВАЯ СТРАТЕГИЯ ЦЕНТРОВ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кравец В. А.

Интерактивная карта достопримечательностей «Россия и Африка: сокровища национальных культур» как инструмент формирования страноведческой компетенции в рамках занятий по русскому языку как иностранному 281

Красовская Н. А.

Продвижене русского языка в Республике Сербской (Босния и Герцеговина) в наши дни: результаты работы 283

Титова Л. А., Бутько Ю. В.

Лингвокультурологический аспект преподавания русского языка как иностранного на базе Центра открытого образования в Кот-д'Ивуаре..... 292

Трофимова У. М., Виноградова Н. Г.

Теория и практика интенсивных форматов преподавания РКИ (из опыта преподавания русского языка тайцам и мьянманцам) 299

Фаррахова М. В.

Подготовка преподавателей РКИ для работы в Центрах открытого образования в Африке 306

Раздел 7. ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-МЕЖДУНАРОДНИКА

Бабичева Ю. Г.

Опыт реализации программы профессиональной переподготовки «Теория и методика обучения русскому языку как иностранному»: модульный принцип и проектный подход 312

Баранова О. В.

Курс «Средовый подход в преподавании русского языка как иностранного» для подготовки учителей РКИ..... 317

Го Тун

Ситуации приема пищи в лингводидактическом аспекте: из опыта китайских аспирантов в России..... 324

Грачева А. О.

Лингвострановедческий аспект в преподавании русского как иностранного: критерии отбора информации 329

Давлатзода М. Ш.

Русский язык в системе дополнительного образования в Республике Таджикистан: педагогические возможности и перспективы развития.. 336

Долгая Е. А.
Коммуникативная компетенция преподавателя русского языка как иностранного 343
Зайцева А. В.
Повышение речевой культуры педагога как фактор эффективности поликультурного образовательного процесса 349
Ивкина М. И.
РКИ и ИИ: зачем нужен преподаватель РКИ, если есть ИИ?..... 356
Калинина Е. Э., Корчак Е. В., Мирошниченко А. А., Поздеева О. Г.
Готовность преподавателя-международника взаимодействовать с участниками образовательных отношений..... 365
Косых Е. А.
Искусственный интеллект в практике преподавания русского языка как иностранного..... 376
Маркин В. В.
Культурологическое поле подготовки учителя-международника для Республики Таджикистан в контексте непрерывного образования 384
Потанина А. В.
Подготовка педагогов к формированию читательской грамотности: результаты апробации и перспективы преподавания русского языка как иностранного 388
Ю. Ю. Мон
Подготовка преподавателей русского языка как иностранного в Мьянме: опыт и перспективы 393

Приветственное слово ректора АлтГПУ *И. Р. Лазаренко* участникам конференции

Уважаемые коллеги, дорогие друзья!

От всего сердца приветствую вас на Международной научно-практической конференции, которая посвящена очень важной и близкой нам теме – непрерывной профессиональной подготовке преподавателя-международника русского языка как иностранного.

Наш университет – Первый вуз Алтайского края – очень активно включен в международную повестку. Напомню, коллеги: по продвижению русского языка мы с 2021 года работаем с Республикой Таджикистан, а последние три года с Исламским Эмиратом Афганистан, Королевством Таиланд, Республикой Союз Мьянма и с этого года – с Малайзией.

На сегодняшний день мы единственный педагогический университет в Российской Федерации, который обеспечил ввод в эксплуатацию пяти российско-таджикских школ, реализующих программы по российским стандартам, и продолжает сопровождать их.

Уважаемые коллеги!

Для нас большая честь и настоящая радость, что в стенах Алтайского государственного педагогического университета сегодня собрались учёные из 21 страны мира – от Турции и Узбекистана до Индии и Алжира.

Зал, объединивший голоса из Белоруссии, Казахстана, Грузии, Армении, Монголии и многих других уголков планеты, – это зримое воплощение нашей общей миссии.

Особая благодарность нашим коллегам из регионов России, чей интерес и поддержка придают нам сил.

Мы искренне тронуты присутствием наших дорогих партнёров из Республики Таджикистан, которые проделали долгий и непростой путь, чтобы сегодня быть с нами.

Отдельно хочется поблагодарить наших друзей из Москвы – с вами нас связывают давние проекты и искренняя дружба, и ваше участие для нас особенно ценно.

Сердечно благодарим руководство и учителей российско-таджикских школ, которые во второй день конференции станут для нас живой, практической площадкой для диалога. Ваш повседневный труд – это именно та почва, на которой растут наши теоретические изыскания.

Проведение этой конференции стало возможным благодаря поддержке Министерства просвещения России, за что мы ему глубоко признательны.

Но главное богатство конференции – это вы, уважаемые коллеги, ваше стремление делиться бесценным опытом, ваши методические находки и горячие сердца.

Я уверена, что наша совместная работа будет не только активной и плодотворной, но и по-настоящему творческой.

Я лично испытываю огромное профессиональное счастье за возможность личного знакомства с известными учеными и авторами учебников, представителями разных научных школ, возможность участия в обсуждении таких важных вопросов.

Давайте наполним эти дни живым, заинтересованным общением, чтобы каждый из нас увёз с собой не только новые знания, но и вдохновение и уверенность в том, что вместе мы способны решить самые сложные задачи.

Желаю всем нам плодотворной работы, ярких дискуссий и взаимного обогащения идеями! Спасибо, что вы здесь!

Раздел 1

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО И КАК НЕРОДНОГО В ВУЗЕ

УДК 811

Т. И. Буряченко
доцент межфакультетской кафедры русского языка
Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына
Кыргызстан, г. Бишкек
Е. С. Буряченко
учитель русского языка и литературы
Школа «Билимкана Восток»
Кыргызстан, г. Бишкек

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК НЕРОДНОЙ В ШКОЛАХ И ВУЗАХ КЫРГЫЗСТАНА: ЖИВОЙ ОПЫТ, ВЫЗОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы преподавания русского языка как неродного в многоязычной культурно-образовательной среде Кыргызстана. Авторы, опираясь на многолетний педагогический опыт, делятся наблюдениями из практики, описывают эффективные методики, включая проектное обучение и использование цифровых технологий. Особое внимание уделяется формированию мотивации у билингвальных учащихся, межкультурным аспектам преподавания, а также преподаванию профессионального русского языка в вузах. Статья предназначена для практикующих преподавателей, методистов и специалистов в области билингвального образования.

Ключевые слова: русский язык как неродной, билингвизм, Кыргызстан, инновационные методики, письменная мастерская, перевернутый класс, профессиональный русский, межкультурное обучение.

T. I. Buryachenko
Associate Professor of the Interfaculty Department of Russian Language
Kyrgyz National University named after. J. Balasagyna
Kyrgyzstan, Bishkek
E. S. Buryachenko
teacher of Russian language and literature
School «Bilimkana East»
Kyrgyzstan, Bishkek

RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN SCHOOLS AND UNIVERSITIES IN KYRGYZSTAN: LIVE EXPERIENCE, CHALLENGES AND CONTEMPORARY TEACHING PRACTICES

Abstract. The article discusses the current issues of teaching Russian as a non-native language in the multilingual cultural and educational environment of Kyrgyzstan. Based on many years of teaching experience, the authors share practical observations and describe effective methods, including project-based learning and the use of digital technologies. Special attention is paid to the formation of motivation among bilingual students, the intercultural aspects of teaching, as well as teaching professional Russian in universities. The article is intended for practicing teachers, methodologists and specialists in the field of bilingual education.

Keywords: Russian as a non-native language, bilingualism, Kyrgyzstan, innovative methods, writing workshop, inverted classroom, professional Russian, intercultural learning.

Кыргызстан – государство с поликультурной и полиязычной образовательной средой. В большинстве школ и вузов дети и студенты владеют несколькими языками: кыргызским, русским, узбекским. В таких условиях преподавание русского языка как неродного требует гибких подходов, культурной чуткости и инновационного мышления.

Лингвистические основы методики преподавания русского языка в национальной школе включают, прежде всего, то, что вытекает из содержания самого предмета, из науки о русском языке, а также из данных научного типологического анализа русского и родного языков, осуществляемого в сопоставительном плане [Вагнер, 2002, с. 61]. Учащиеся национальной школы к началу обучения практически владеют своим родным языком и в школе изучают его, одновременно осваивая и русскую речь. В сознании младших школьников на начальных этапах обучения русскому языку сосуществуют системы двух языков. Это обстоятельство, с одной стороны, облегчает, с другой – затрудняет усвоение явлений русского языка. Облегчает, разумеется, то, что является сходным, и то, с чем учащиеся знакомы из курса родного языка. Трудности вызывают те явления, которые отсутствуют в родном языке или имеют значительные отличия от соответствующих явлений русского языка. При овладении неродным языком наблюдаются и обратные процессы: то, что отличается, запоминается лучше, а то, что имеет неполное сходство, часто вызывает ошибки в речи [Губогло, 1998, с. 17].

Хочется сказать и о современных вызовах, с которыми мы сталкиваемся в процессе работы: во-первых, это разный стартовый уровень

языковой подготовки; также недостаток учебных материалов, адаптированных к локальному контексту; снижение мотивации к изучению языка без чёткой практической цели.

Тем не менее, русский язык остаётся востребованным в Кыргызстане как язык межнационального общения, науки, миграции и бизнеса. Это задаёт направление работе преподавателя: показать учащимся прикладную значимость языка.

Один из главных принципов мотивации и «оживления» занятий – активное вовлечение. Предлагаем рассмотреть работающие методики, которые помогают преподавателю заинтересовать учащихся.

Одна из таких методик – «Говорящие предметы». Она направлена на развитие воображения, навыков диалогической речи и культурных ассоциаций. Суть приёма – учащиеся выбирают два предмета, «оживляют» их и создают диалог, где отражаются характер, функции и «жизненные взгляды» этих вещей. Желательно, чтобы предметы были необычными и противоположными по значению, назначению или эпохе.

Предлагаем рассмотреть один из удачных примеров, который составила студентка первого курса. На занятии мы выбрали тему «Дом и город». Учащиеся получили задание: придумать диалог между... табуретом и электрическим самокатом. Результат превзошёл ожидания! Табурет ностальгировал о спокойной домашней жизни и вечерах у телевизора, а самокат восхищался скоростью, дорогами и шумными улицами. В диалоге отразились и разница поколений, и контраст между уютом и урбанистикой, а главное – это был живой, образный, смешной русский язык, в котором студенты чувствовали себя свободно.

Табурет и Электросамокат

Табурет: Ах, как же хорошо было в былые времена! Люди садились, отдыхали, пили чай на кухне. Я стоял у окна, видел деревья, птиц... А теперь? Пустота. Все бегут, спешат.

Электросамокат: Да ты просто не понимаешь, старина! Жизнь кипит! Люди мчатся по улицам, ветер в лицо, дорога зовёт! Я свободен, быстр, современен. Кто вообще теперь сидит без дела?

Табурет: А ты когда-нибудь слышал, как тикают часы в тишине? Как пахнет суп, когда он ещё варится? Уют – вот что делает дом домом.

Электросамокат: А я слышал музыку города! Гудки, шаги, лай собак и смех на улицах. Я – часть этого потока. Не стой на месте, табурет, вперёд!

Табурет: Пусть каждый остаётся на своём месте. Тебе – дорога, мне – кухня. Но одно нас объединяет: мы служим людям.

После прослушанного текста, учащиеся для обсуждения составили вопросы к диалогу. Вот самые удачные:

1. В чём заключается главное различие между взглядами табурета и самоката?

2. Какие чувства вызывает у вас каждый персонаж?

3. Какой стиль речи использован каждым из предметов?

4. Что можно сказать о культурном конфликте или о конфликте поколений, отражённом в диалоге?

5. Какой смысл вложен в финальную реплику табурета?

Диалог помог учащимся не только потренироваться в построении диалогической речи, но и задуматься о соотношении традиций и современности, о ценности «тихого» и «динамичного» стиля жизни. Использование приёма «говорящих предметов» делает занятие более эмоциональным, креативным и личностно значимым.

Преподавание русского языка в вузе должно опираться не только на общую лексику, но и на терминологию будущей профессии. Особенно важно это для студентов неязыковых факультетов: экономистов, юристов, географов и т. д.

Здесь мы стараемся использовать в своей работе тексты по специальности с анализом юридических, экономических и других научных статей на доступном для студентов уровне.

Также мы используем практику написания деловых писем, аннотаций, резюме и заявлений. Ну, и конечно, играем, предлагая интервью при приеме на работу, защищаем проекты, обсуждаем кейсы.

Методика работы с профессиональными текстами заключается в отборе материала, насыщенного профильными терминами; выделении ключевой лексики и выполнения заданий на её понимание и активное употребление.

Пример задания для студентов-экономистов: Тема: «Бюджет и налоги».

Государственный бюджет представляет собой основной финансовый план страны, отражающий доходы и расходы. Основными источниками формирования доходной части бюджета являются налоги: подоходный, НДС, акцизы и др. В условиях рыночной экономики важную роль играют бюджетный дефицит и государственный долг.

Задания:

1. Найдите и выпишите 5–7 экономических терминов.

2. Дайте определения этим терминам (по учебнику или своими словами).

3. Составьте мини-диалог, где два студента обсуждают влияние налогов на малый бизнес, используя термины из текста.

Пример диалога:

– Ты знал, что повышение НДС может снизить потребительский спрос?

– Да, особенно страдает малый бизнес. Им и так сложно, а ещё и налоговая нагрузка растёт.

– Вот почему бюджетный дефицит лучше снижать не за счёт новых налогов, а за счёт роста экономики.

Польза такого метода заключается в введении терминов в активную речь, в развитии профессионального мышлениях на русском языке, в развитии уверенности правильного использования языка в будущей профессии.

Еще одна методика для работы с языком специальности – метод «речевой симуляции» + элементы кейс-метода и перевёрнутого класса).

Название задания: «Стихия слов: язык географии в медиапространстве» (для студентов географического факультета).

Особенность метода речевой симуляции заключается в воссоздании реальной профессиональной ситуации общения, и включает в себя интеграцию языка специальности, проектный подход, с последующим кейс-анализом.

Студентам поручено подготовить популярный пост или короткий видеоскрипт от имени кафедры географии для блога университета / соцсети/ TikTok. Тема – «География природных катастроф» (или: изменение климата, опустынивание, загрязнение мирового океана и др.).

Цель учащихся – объяснить сложное простыми словами, не искажая научную суть, и использовать минимум 5 терминов по специальности.

Этапы выполнения начинаются с изучения примеров научно-популярных статей о географических явлениях (по ссылке преподавателя) и постов научных блогеров, а также составлению словаря терминов по теме (преподаватель предлагает список или студенты составляют его сами).

Далее следует метод кейс-анализа, когда в группе разбирается один из реальных текстов (например, пост о климатических изменениях), с заданиями найти профессиональные географические термины, определить их уместность и переписать фрагмент, делая его более доступным для широкой аудитории, сохранив точность.

Далее следует этап создания продукта (группы или индивидуально), где учащиеся выбирают тему, составляют текст поста (или скрипт видео) объёмом 150–200 слов и включают минимум 5–7 терминов географии.

При этом необходимо соблюдают стиль (научно-популярный, публицистический), оформляя все это заголовком, вступлением и выводом.

Дополнительно (по выбору преподавателя) можно создать инфографику или записать короткое видео, оформляя его визуальными элементами.

При оценивании данной работы, мы выделяем точность употребления терминов, логику и структуру высказывания, адаптацию под целевую аудиторию, стилистическую грамотность, орфографию и пунктуацию.

В рефлексию включаем следующие вопросы:

1. Насколько сложно говорить о географии «по-простому»?

2. Какие термины чаще всего вызывают трудности?

3. Где вы реально будете использовать такие тексты – в профессии, в жизни?

Метод отлично работает в билингвальной среде: даёт учащимся больше времени на вдумчивое восприятие и снимает страх ошибиться перед аудиторией. Учащиеся легче осваивают профессиональный русский язык, учатся говорить на стыке науки и публицистики, развивают навык адаптации речи под разные аудитории и приобретают практический опыт научной и популярной коммуникации.

Для учащихся школ интересно использовать письменную мастерскую как способ развития мышления и речи. Этот подход фокусируется на письме как на процессе: от замысла к черновику, затем к рецензии и доработке. Ученики учатся формулировать мысли, высказывать позицию, слышать критику.

Например, в 11 классе мы работали над эссе на тему «Что значит быть современным человеком». Сначала обсуждали в группах, затем писали черновики. Каждый текст читался вслух, комментировался. Ученики редактировали тексты и лишь потом сдавали итоговую версию. Такой подход повышает осознанность письма.

При этом, важно не только учить говорить, но и понимать, как язык связан с культурой. Например, поговорки и пословицы являются отличным примером отражения менталитета, и будет очень уместным включение подобной лексики в задания, где можно рассмотреть сравнение норм вежливости в разных языках; познакомиться с национальными праздниками и традициями через язык (создание мини-проектов о праздниках родной и русской культур).

Взаимодействие языков – верная основа живого диалога народов и их культур в условиях билингвизма и полилингвизма, что предполагает необходимость совершенствования методики обучения каждому из

контактирующих языков и их соотнесенного изучения с учетом возможной транспозиции и интерференции [Тишков, 2007, с. 79].

Преподавание русского языка как неродного в Кыргызстане – это не просто обучение грамматике и лексике. Это – диалог культур, путь к расширению кругозора и социального капитала учащегося.

Важно не только обучать, но и вдохновлять, помогать преодолевать барьеры и видеть в языке не только учебный предмет, но и средство выражения себя, инструмент будущего успеха. Использование современных методик, работа с актуальными темами и поддержка индивидуальности каждого ученика делают преподавание русского языка живым, действенным и глубоко гуманным.

Список источников

1. Арефьев, А. Л. Сколько людей говорят и будут говорить по-русски? / А. Л. Арефьев // Демоскоп Weekly. – 2006. – № 251. – URL: https://polit.ru/articles/medlennoe-chtenie/skolko-lyudey-govoryat-i-budut-govorit-po-russki-2006-08-17/ (дата обращения: 06.08.2025).
2. Вагнер, В. Н. Лингвоориентированная методика преподавания русского языка как иностранного. – Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного : учебная монография / Под общей ред. С. А. Хаврониной, Т. Н. Балыхиной. – Москва : Изд-во РУДН, 2002. – С. 60–74.
3. Губогло, М. Н. Языки этнической мобилизации / М. Н. Губогло. – Москва : Школа «Языки русской культуры», 1998. – 816 с.
4. Тишков, В. А. Русский язык в странах СНГ и Балтии / В. А. Тишков. – Москва : Наука, 2007. – 567 с.
5. Хоперская, Л. Л. Русский язык в современной Киргизии: проблемы и перспективы / Л. Л. Хоперская // Россия и мусульманский мир. – 2008. – № 8. – С. 65–76.

УДК 372.881.161.1

М. А. Винокурова
канд. филол. наук, доцент, АлтГПУ
Россия, г. Барнаул

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ КЛУБА МЕЖДУНАРОДНОЙ ДРУЖБЫ «РУССКИЙ КАК ИНОСТРАННЫЙ»)[1]

[1] Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания № 073-00044-25-01 от 24.04.2025 г.

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования межкультурной компетенции в рамках непрерывной подготовки будущих педагогов в вузе на примере работы клуба международной дружбы «Русский как иноСТРАННЫЙ». Деятельность клуба представляет инновационную форму интеграции образовательной и культурной составляющих в образовательный процесс. В рамках клуба студенты приобретают практические навыки культурного посредничества, обучаются межкультурной коммуникации, взаимодействию с носителями других культур и осознанию культурных различий.

Особое внимание уделено образовательным технологиям, ориентированным на знакомство студентов с элементами национальных культур, организацию совместных мероприятий, межкультурных диалогов и прямого взаимодействия между иностранными студентами и российскими обучающимися. Методические подходы включают использование проблемно-ориентированного обучения, проектной и грантовой деятельности и интерактивных коммуникационных форматов. Основной упор сделан на формирование у будущих педагогов когнитивной, эмоциональной и поведенческой составляющих межкультурной компетенции. Включение в профессиональную подготовку подобных образовательных практик способствует успешной интеграции будущих учителей в мультикультурное профессиональное пространство, укрепляет их способность к межкультурному диалогичному взаимодействию, формирует устойчивую мотивацию к постоянному личностному и профессиональному развитию.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, профессиональная подготовка, русский как иностранный, межкультурная коммуникация, клуб международной дружбы, культурное посредничество.

M. A. Vinokurova
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, ASPU
Russia, Barnaul

FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE INTERCULTURAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER IN THE PROCESS OF CONTINUOUS PROFESSIONAL TRAINING AT A UNIVERSITY (USING THE EXAMPLE OF THE WORK OF THE INTERNATIONAL FRIENDSHIP CLUB «RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE»)

Abstract. The article examines the process of developing intercultural competence in the framework of preparing future educators at a university, with a special focus on the activities of the International Friendship Club “Russian as a Foreign Language.” The club’s activities represent an innovative approach to integrating educational and cultural components into the academic process. Within the club, students acquire practical skills in cultural mediation, learn intercultural communication, interact with representatives of different cultural backgrounds, and gain awareness of cultural differences.

Special attention is paid to educational technologies aimed at familiarizing students with elements of national cultures, organizing joint events, fostering intercultural

dialogues, and enabling direct communication between international and Russian students. The methodological approaches include the use of problem-based learning, project-based activities, and interactive communication formats. Emphasis is placed on developing the cognitive, emotional, and behavioral dimensions of intercultural competence in future teachers. Integrating such educational practices into professional training enhances the successful adaptation of future educators to a multicultural professional environment, strengthens their ability for intercultural dialogic interaction, and fosters sustainable motivation for continuous personal and professional development.

Keywords: intercultural competence, professional training, Russian as a foreign language, intercultural communication, International Friendship Club, cultural mediation.

Современная система высшего образования предъявляет к педагогам новые требования, среди которых особо выделяется необходимость готовности работать в условиях межкультурной коммуникации. Это обусловлено как глобализацией социокультурных процессов, так и растущей интеграцией России в международное образовательное пространство. Для будущих учителей русского языка развитие межкультурной компетенции является неотъемлемой частью профессиональной подготовки, так как успешное преподавание языка предполагает взаимодействие с представителями различных культур. В статье представлен опыт использования механизмов Клуба международной дружбы «Русский как иноСТРАННЫЙ» в вузе как инструмента целенаправленной непрерывной подготовки будущих учителей к осуществлению межкультурной коммуникации.

Межкультурная коммуникация рассматривается в педагогике как основной компонент профессиональной подготовки, особенно в многонациональных обществах, где взаимодействие представителей разных культур является частью образовательной и социальной среды. Включение межкультурного компонента в образовательные системы позволяет подготовить педагогов к эффективной работе в поликультурном образовательном пространстве. Межкультурная компетенция дает «необходимые знания, навыки, способности и личные качества, которые позволяют человеку эффективно функционировать в различных культурных ситуациях, поддерживает критически важные навыки, необходимые для разрешения конфликтов, общения, преодоления стресса, овладения языком, терпимости к двусмысленности и адаптации к жизни в других культурах» [Верховская, 2021, с. 131].

Ван Ши уточняет ключевые понятийные признаки межкультурной компетенции:

1. Приобретение фоновых знаний о ценностях культуры других стран.

2. Способность к сравнению национально-культурных ценностей: установление сходства и различия.

3. Потенциал личности: коммуникативно целесообразно использовать полученные знания в определенных контекстах межкультурного взаимодействия на уровне вербального и невербального общения.

4. Возможность человека существовать в поликультурном обществе [Ван, 2023, с. 694].

Межкультурная компетенция включает три основных аспекта:

1) *когнитивный аспект*: знание культурных традиций, менталитета, социальных норм и языковых особенностей представителей различных этносов;

2) *аффективный аспект*: личностные качества, такие как толерантность, эмпатия, уважение к культурным различиям;

3) *поведенческий аспект*: умение реализовывать продуктивное взаимодействие с носителями другой культуры, учитывать их социокультурные особенности для достижения коммуникативных целей.

На современном этапе изучения формирования межкультурной компетенции выделяют более 60 описанных моделей межкультурной компетенции. Полагаем, что из предложенных моделей динамическая (развивающая) модель является наиболее продуктивной и обоснованной в подготовке будущих учителей, т.к. «связана с этапами развития или зрелости в приобретении межкультурной компетенции. Они развиваются с течением времени. Это утверждение заключается в том, что студенты способны стать более компетентными благодаря взаимодействию, сотрудничеству, включающим соответствующие культурные знания и умения» [Хачикян, 2020, с. 33]. Согласно этой модели, межкультурная компетенция рассматривается как процесс, происходящий во времени и предполагающий изменение, рост и совершенствование навыков. Акцент ставится на обучении и опыте, которые позволяют студенту постепенно развивать свои способности к восприятию культурных различий и эффективной коммуникации. Работа в клубе международной дружбы «Русский как иноСТРАННЫЙ» предполагает, что межкультурная компетенция формируется не сразу, а через накопление знаний и опыта. Следовательно, можно говорить о динамической (развивающей) модели формирования межкультурной компетенции.

На современном этапе клубы международной дружбы на территории РФ действую в 2-х видах:

1. Как форма продолжения программы «Культурное шефство» ВФМ-2024, организатором которого выступила Росмолодёжь. По поручению

Президента России Владимира Путина в целях сохранения постфестивального наследия и дальнейшего развития международных связей между российскими и иностранными представителями проект «Международные клубы дружбы» будет реализован в 89 регионах России.

2. Как студенческие объединения при вузах РФ. Это неформальные объединения, цель которых заключается в налаживании межкультурного диалога, улучшении понимания между народами и содействии интеграции иностранной молодежи в российское общество [Межнациональные студенческие клубы как механизм воспитания общероссийской гражданской идентичности и профилактики экстремизма в образовательных организациях высшего образования, 2023].

Клуб «Русский как иноСТРАННЫЙ», созданный на базе Института филологии и межкультурной коммуникации Алтайского государственного педагогического университета, представляет собой внеучебно-практическое объединение, организованное с целью формирования межкультурной компетенции у студентов, обучающихся по программам подготовки будущих учителей русского языка, русского языка как неродного, русского языка как иностранного, а также учителей-международников [Маркина, 2025]. Концепция клуба заключается в совместной деятельности российских и иностранных студентов. Участниками клуба становятся не только будущие преподаватели русского языка, но и студенты-иностранцы других институтов и вузов, которые будут обучать в своей родной стране на русском языке определенной предметной области (математике, физике, информатике и др.). Деятельность клуба организована таким образом, чтобы не ограничиваться исключительно задачами социокультурной и языковой адаптации его участников [Винокурова, 2024; Цынкалова, 2024; Цынкалова, 2025]. Помимо формирования базовых навыков межкультурного взаимодействия, приоритетным направлением работы является подготовка студентов к профессиональной деятельности в условиях полиэтнических и поликультурных коллективов как в России, так и за ее пределами. Этот подход обусловлен растущей сложностью образовательной среды, где интеграция различных культур становится необходимым условием успешного взаимодействия.

В рамках клуба студенты участвуют в разнообразных активностях, направленных на изучение национальных особенностей, традиций, ценностей и языков представителей разных культур. Так, тьюторами РКИ был проведен квиз «Хлеб всему голова», который позволил познакомиться с национальным хлебом участников мероприятия (Таджикиста-

на, Узбекистана, Монголии, Китая, Мозамбик), попробовать настоящий каравай, узнать символику рисунков на таджикских лепешках. Таким образом, деятельность клуба выходит за пределы традиционного понимания межкультурной адаптации. Клуб функционирует как площадка для взаимного обмена: участники делятся собственными знаниями исходя из опыта жизни в своей культурной среде, одновременно перенимая опыт других. Иммерсивные практики, основанные на праздновании национальных мероприятий, таких как китайский Новый год, индийский Холи, русская Масленица, помогают участникам почувствовать себя частью культурного события, что эффективно укрепляет как знания, так и эмоциональную вовлеченность. Иммерсивное обучение, основанное на методе полного погружения в изучаемый контекст, представляет собой один из наиболее эффективных способов формирования знаний, навыков и компетенций, особенно в условиях сложного и многообразного современного мира. Такая методика предоставляет обучающимся возможность взаимодействовать с содержанием предмета не просто через традиционные теоретические подходы, но через прямое включение в процесс. Клуб международной дружбы «Русский как иноСТРАННЫЙ» является такой формой [Винокурова, 2023]. Одним из основных преимуществ иммерсивного обучения является его воздействие на коммуникативные и когнитивные стороны образовательного процесса. Вместо пассивного восприятия информации обучающиеся становятся активными участниками и «соавторами» процесса обучения. Интеграция в реальный или условно-смоделированный контекст позволяет:

1) усваивать знания через практическую деятельность;

2) улучшать навыки решения проблем в реальном времени;

3) осознавать разность культурных кодов, невербальных сигналов, специфику речевых стратегий носителей разных языков, общающихся на русском языке, что необходимо для взаимодействия в полиэтнической среде;

4) снимать барьеры и предубеждения по отношению к другим этническим группам.

Благодаря иммерсивному подходу участники клуба становятся социально и профессионально подготовленными. Они осваивают навыки, которые выходят за рамки академических знаний, формируя способность к адаптации и конструктивному взаимодействию вне зависимости от культурных различий.

Еще одним механизмом развития межкультурной компетенции является проектная и грантовая деятельность. Данный формат рабо-

ты обеспечивает студентам широкие возможности для реализации собственных инициатив в области межкультурного взаимодействия. В 2024 году совместными усилиями участников клуба был реализован грантовый проект, поддержанный Росмолодежью, – Всероссийский форум лидеров и активистов клубов межнациональной дружбы «Русский как иноСТРАННЫЙ». Форум собрал более 200 участников из 28 субъектов Российской Федерации и стал одной из главных площадок для культурного обмена и популяризации русского языка как средства межнационального диалога. Основная задача Форума – построение эффективного взаимодействия между представителями разных культур, а также укрепление национального единства через русский язык. На форуме студенты принимали участие в различных образовательных мероприятиях, мастер-классах, дискуссиях, круглых столах, где обменивались опытом работы клубов межнациональной дружбы. Таким образом, форум стал не только образовательной, но и значимой организационной площадкой, которая объединила лидеров, педагогов и активистов сферы межнационального взаимодействия.

Таким образом, участие в грантовой и форумной деятельности является важным этапом профессионального становления будущих педагогов, т.к. подобные проекты способствуют:

1) развитию лидерских качеств, необходимых для организации учебно-воспитательной работы;

2) формированию навыков управления и проектной деятельности в образовательной сфере;

3) обогащению профессионального опыта командной работы;

4) языковой и культурной интеграции;

5) формированию комплексной межкультурной компетенции.

Проведенный пилотный анализ работы Клуба «Русский как иноСТРАННЫЙ» продемонстрировал не только коллективные (2 место на Всероссийском слёте межнациональных студенческих клубов (г. Москва, декабрь 2024; 2 место в Международном студенческом форуме «Русский язык: история, культура и современность в цифровой среде» в Республике Таджикистан (г. Душанбе, май 2025), но и индивидуальные успехи в достижении поставленных целей (например, результаты конкурса «СтудRussia» 2025 (г. Красноярск, октябрь 2025): Комили Мухаммадсиёвуш – 3 место в номинации «Будущее науки»; Хамракулов Бахтиёр – 2 место в номинации «Русский язык и культура»; Химаншу Дахия стал лауреатом 3-го места в английской номинации «Будущее науки» и победителем в номинации «Русский язык и культура»). Помимо

этого, анализ работы Клуба подтвердил его значимость как платформы для языковой адаптации иностранных участников, укрепления межнационального диалога и формирования межкультурной компетенции будущих учителей.

Таким образом, работа Клуба международной дружбы «Русский как иноСТРАННЫЙ» позволяет интегрировать теоретические знания и практические навыки межкультурного взаимодействия. Участие в таких клубах развивает коммуникативную гибкость, эмпатию, способствует не только профессиональному, но и личностному развитию будущих педагогов, создаёт основу для формирования высококвалифицированных специалистов, способных работать в условиях полилингвального и полиэтнического образовательного пространства.

Список источников

1. Ван, Ш. Межкультурная компетенция: векторы интерпретации, смежные понятия (теоретические основы) / Ш. Ван, И. В. Щеглова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8, № 7. – С. 692–698.
2. Верховская, Ж. А. Межкультурная компетенция: концепции и стратегии формирования / Ж. А. Верховская // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 2. – С. 129–134.
3. Винокурова, М. А. Социокультурная и языковая адаптация иностранных студентов в вузе: опыт практической работы / / М. А. Винокурова / Проблемы преподавания русского языка как иностранного в современном вузе: традиции, новации и перспективы, Москва, 01 марта 2024 года. – Москва : МГИМО, 2024. – С. 120–127.
4. Винокурова, М. А. Иммерсивное обучение в практике преподавания русского языка как иностранного / М. А. Винокурова // Сохранение, поддержка и продвижение русской культуры и языка за рубежом. – Москва, 2023. – С. 188–195.
5. Маркина, П. В. Стратегия непрерывного образования в реализации программ бакалавриата и магистратуры по подготовке учителя-международника / П. В. Маркина // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2025. – № 3 (64). – С. 41–45.
6. Межнациональные студенческие клубы как механизм воспитания общероссийской гражданской идентичности и профилактики экстремизма в образовательных организациях высшего образования: методическое пособие. – Москва, 2023. – 102 с.
7. Хачикян, Е. И. Подходы к формированию моделей межкультурной компетенции: российский и зарубежный опыт / Е. И. Хачикян, Л. А. Косогорова, М. В. Непарко // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 15. – С. 32–34.
8. Цынкалова, А. В. Тьюторинг в адаптации иностранных студентов (опыт клуба международной дружбы «Русский как иностранный» Алтайского государственного педагогического университета) / А. В. Цынкалова // Молодежь – Барнаулу : материалы XXVI городской научно-практической конференции молодых ученых, Барнаул, 01–30 ноября 2024 года. – Барнаул : ООО «АлКом», 2025. – С. 1084–1085.

9. Цынкалова, А. В. Клуб международного общения как форма языковой и социокультурной адаптации иностранных студентов в вузе / А. В. Цынкалова // Русский язык в XXI веке: исследования молодых : материалы XI международной научной студенческой конференции, Астана, 13–14 февраля 2024 года. – Астана : Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, 2024. – С. 335–337.

УДК 811.161.1’243:378.147

Ш. А. Ишматова
канд. пед. наук, доцент
РТ ГБОУ «СОШ в г. Худжанд им. А. П. Чехова»
Таджикистан, г. Худжанд

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования лингвистической компетенции при обучении русскому языку как неродному. Подчеркивается различие в подходах к преподаванию языка для его носителей и неносителей, акцентируется внимание на необходимости не только овладения лексико-грамматическим материалом, но и развития полноценной речевой и коммуникативной компетенции. Раскрывается понятие лингвистической компетенции как совокупности знаний о языке, его структуре и функционировании, а также умении применять эти знания в устной и письменной речи. Отдельное внимание уделяется профессионально-ориентированному подходу в обучении студентов неязыковых вузов, где изучение специализированных текстов способствует развитию речевых навыков в профессиональной сфере. Автор подчеркивает важность когнитивной составляющей, самоанализа и познавательной активности в процессе овладения русским языком как средством эффективной коммуникации.

Ключевые слова: русский язык как неродной, лингвистическая компетенция, речевая компетенция, коммуникативная компетенция, профессионально-ориентированное обучение, неязыковые вузы.

Sh. A. Ishmatova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
RT SBEI «A. P. Chekhov Secondary School»
Tajikistan, Khujand

RUSSIAN LANGUAGE TEACHING FROM THE POINT OF VIEW OF LINGUISTIC COMPETENCE

Abstract. The article examines the features of developing linguistic competence in the process of teaching Russian as a foreign language. It emphasizes the differences in

teaching approaches for native and non-native speakers, highlighting the importance of not only mastering lexical and grammatical material, but also developing full-fledged speech and communicative competence. The concept of linguistic competence is revealed as a set of knowledge about the language, its structure and functioning, as well as the ability to apply this knowledge in both oral and written communication. Special attention is given to the professionally oriented approach in teaching students of non-linguistic universities, where studying specialized texts contributes to the development of speech skills in a professional context. The author stresses the importance of the cognitive component, self-analysis, and cognitive activity in the process of mastering Russian as a means of effective communication.

Keywords: Russian as a foreign language; linguistic competence; speech competence; communicative competence; professionally oriented instruction; non-linguistic universities.

В системе обучения русскому языку существенное различие в формировании языковой компетенции возникает между группами, для которых он является родным и неродным. Студенты, для которых русский язык является неродным, осваивают новую знаковую, звуковую и семантическую систему, новую грамматику и лексику, учатся не только понимать новый для них язык, но и выстраивать грамматически верные предложения, разговаривать на русском языке. Таким образом, существенно меняется и трактовка лингвистической компетенции в методике преподавания языка. Как правило, термин «лингвистическая компетенция» применяется в качестве обозначения синонима языковой компетенции, однако в процессе преподавания русскоговорящим обучающимся появляются значительные различия в терминологии. По мнению исследователя Е.А. Быстровой, изучение русского языка требует как усвоения знаний о нем, так и овладения языковым материалом. В данной связи лингвистическая компетенция трактуется как знание о самой языковой науке, ее содержании, цели освоения языка, элементарных сведений о нем, этапах развития и значимых исследователях, которые внесли существенный вклад в изучение языка. Для тех учащихся, которые изучают русский язык как неродной, лингвистика должна стать основой, на которой будут базироваться общие законы изучения языка и ключевые правила его функционирования [Обучение русскому языку в школе, 2004]. При изучении русского языка как неродного лингвистика оценивается через языковые аспекты: графику, грамматику, фонетику, лексику, орфографию, а также через структуру речи и ее жанры: устный или письменный диалог, монолог, дискуссия, беседа.

Исследователь М.А. Бочарникова относит к единицам лингвистической компетенции знания, умения и навыки, которые ученик получает

через различные языковые аспекты: грамматику, лексику, фонетику, а также их когнитивную организацию (возможность употребить слово или предложение уместно и по смыслу) [Бочарникова, 2009, с. 130].

Кроме того, в лингвистическую компетенцию входит развитие познавательной культуры личности обучающегося, развитие его логики, памяти, мышления, воображения, совершенствование навыка самооценки и самоанализа.

Изучение русского языка как неродного должно быть направлено на умение использовать знания о нем, умение грамотно и уместно применять их, адекватно составлять речевые конструкции в режиме реального времени в коммуникативной ситуации, а не только на знания его норм, требования грамматики. То есть изучение языка должно быть «живым», не ограниченным академическими знаниями в компетентностном (лингвистическом и языковом) значении. Овладение русским языком должно давать возможность свободно общаться в языковой среде, применять полученные умения и навыки, составлять грамматические конструкции и применять их в текущей ситуации. Кроме того, пополнение словарного запаса должно давать возможность уместно подбирать не только необходимые по смыслу слова, но и их синонимы, близкие по смыслу значения, необходимые для правильной коммуникации. В этом случае лингвистическая компетенция выступает синонимом речевой компетенции.

Из всего вышесказанного следует, что лингвистическая компетенция становится основой коммуникативной компетенции, из чего вытекает знание основных языковых аспектов: грамматических правил, лексики, фонетики, структуры, стилистики, а также норм правильного подбора и произношения отдельных слов и фраз.

Грамотная вербальная коммуникация без знания лингвистических норм невозможна, именно поэтому ее исследованию и освоению уделяется достаточно много времени в курсе изучения русского языка как неродного. При этом нередки ситуации, когда в ходе изучения русского языка студентами нефилологических специальностей преподавание сводится только к освоению основ лексики, грамматики и стилистики, оставляя остальные аспекты без необходимого внимания.

При этом развитие профессионально-ориентированной лингвистической компетенции студентами неязыковых вузов должно идти одновременно с исследованием профессионально направленных текстов. Исследователь Е.В. Бутова подчеркивает важность изучения профессионально-ориентированной литературы на русском языке студентами

неязыковых вузов (например, чтение русскоязычных медицинских статей студентами-медиками). Таким образом развивается не только речевая деятельность, но и закладывается основа для грамотной устной и письменной речи, становится возможным восприятие иностранного языка на слух.

Е.В. Бутова подчеркивала, что предлагаемые студентам тексты должны быть актуальными для их основной специальности, содержательными и информативными с точки зрения изучения языка: содержать специальные термины, фразы, сложные грамматические конструкции [Бутова, 2015]. При этом тексты следует подбирать сообразно уровню языковых знаний студентов, чтобы поддерживать интерес обучения и стимулировать жажду овладения новыми знаниями.

То есть лингвистическая компетенция, входя в состав коммуникативной компетенции, обозначает грамотное использование языка не только устного, но и письменного. Профессионально-ориентированная лингвистическая компетенция требует от студента правильного применения полученных теоретических знаний в практической деятельности, использования грамотных речевых оборотов и грамматических конструкций. Для того чтобы владеть устной и письменной речью в профессиональной деятельности, важно пополнять словарный запас узкоспециальными терминами и лексическими оборотами, а также применять грамматические навыки.

Для решения лингвистических задач, как правило, вводятся новые термины с целью пополнения словарного запаса и обогащения письменной и устной речи новыми, узкоспециальными терминами, фразеологическими оборотами [Бельтюкова, 2012]. Кроме того, студентами усваиваются нормы построения предложений, «управленческих процессов». Лингвистическая (в том числе речевая) компетенция формируется на основании знаний студента о русской речи, основной ее функции, истории становления и развития, изучении основных видов речевой деятельности (чтении, понимании, говорении, слушании, письме).

Речевая компетентность в данном случае – это способность вести полноценное общение не только в бытовых ситуациях, но и в ходе профессиональной деятельности при соблюдении всех языковых правил и норм. Кроме того, в рамках освоения данной компетенции формируется умение не только распознавать и воспринимать тексты, но и создавать их самостоятельно. Так развивается продуктивная речевая деятельность. Для ее формирования необходимы основные знания лингвистики: стиль и тип речи, форма ее построения, описание, рассуждение, повествование, связь слов в предложении и предложений в тексте.

Кроме того, важно определять социальные роли и взаимоотношения участников общения. Следует учитывать, что тип и характер общения будет отличаться для собеседников из разных социальных групп, играющих разные социальные роли (один и тот же студент может выступать как ученик, наставник, тренер, друг, близкий родственник). Важно в этом случае учитывать возраст, пол, социальное положение говорящего. Кроме того, на характер общения влияет место его проведения [Изаренков, 1990]. Общение между студентами на занятии и между друзьями во время перемены существенно различается. Также на создание речевой ситуации значительно влияет цель общения. Обращение к собеседнику может иметь форму просьбы, приказа, требования, сообщения важной информации. В этом случае важна эмоциональная окраска и подача текста.

Следует учитывать, что без формирования социолингвистической и прагматической компетенций невозможно полноценное общение, а значит, не будет в полной мере формироваться коммуникативная компетенция.

Социолингвистическая компетенция – это грамотное и уместное использование норм иностранного языка в соответствии с требованиями этикета (в том числе профессионального), а также использование этих норм в соответствии с контекстом общения.

Список источников

1. Балыхина, Т. М. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся / Т. М. Балыхина, О. П. Игнатьева. – Москва : РУДН, 2006. – 195 с.
2. Бельтюкова, Н. П. Формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у экономистов-бакалавров. Теория и методика преподавания / Н. П. Бельтюкова // Язык и культура. – 2012. – №2 (18). – С. 102–109.
3. Бочарникова, М. А. Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде / М. А. Бочарникова // Молодой ученый. – 2009. – №8. – С. 130–132.
4. Бутова, Е. В. Педагогические условия формирования социальной компетенции студентов творческих специальностей : дисс ... док. филос. наук / Е. В. Бутова. – Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алматы, 2015. – 140 с.
5. Обучение русскому языку в школе : учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. Е. А. Быстровой. – Москва : Дрофа, 2004. – 237 с
6. Изаренков, Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. И. Изаренко // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54–60.

УДК 37.032

П. В. Маркина
канд. филол. наук, доцент, АлтГПУ
Россия, г. Барнаул

ОПЫТ АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ[2]

Аннотация. В статье приводится опыт Алтайского государственного педагогического университета в реализации стратегии непрерывного образования в высшей школе на примере подготовки учителя-международника (учителя русского языка как иностранного и литературы для национальных школ) на уровне программ бакалавриата и магистратуры. Эта работа рассматривается как процесс, в основе которого лежит осмысленная системная деятельность, нацеленная на формирование у личности компетенций, дающих возможности при необходимости продолжить самообразование в будущем в условиях изменяющегося мира. Подготовка специалиста по русскому языку и литературе может быть осмыслена в перспективе учета лучших практик педагогического образования в контексте экспорта российского образования и по другим предметам.

Ключевые слова: непрерывное образование, высшая школа, учитель-международник, подготовка русиста, экспорт российского образования.

P. V. Markina
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, ASPU
Russia, Barnaul

THE EXPERIENCE OF ALTAI STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE IMPLEMENTATION OF THE STRATEGY OF CONTINUING EDUCATION IN HIGHER EDUCATION

Abstract. The article presents the experience of the Altai State Pedagogical University in implementing the strategy of continuous education in higher education, using the example of training an international teacher (a teacher of Russian as a foreign language and literature for national schools) at the level of bachelor's and master's degree programs. This work is viewed as a process based on meaningful systemic activities aimed at developing competencies that enable individuals to continue self-education in the future in a changing world. This work is viewed as a process based on meaningful systemic activities aimed at developing competencies that enable individuals to continue

[2] Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания № 073-00044-25-01 от 24.04.2025 г.

self-education in the future in a changing world. The training of a specialist in Russian language and literature can be considered in the future to take into account the best practices of pedagogical education in the context of exporting Russian education in other subjects.

Keywords: continuous education, higher education, international teacher, training of a Russianist, export of Russian education.

Алтайский государственный педагогический университет первым в России запустил подготовку русистов для Республики Таджикистан по программам бакалавриата «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): Русский язык и Литература с изучением языка, истории и культуры страны пребывания» и магистратуры «Педагогическое образование: Русская филология с изучением языка и литературы страны пребывания» [Маркина, 2025б].

Международная деятельность в названном вузе является одним из приоритетных направлений развития, включена в Устав образовательной организации. Одной из стран, определенных для сотрудничества, стал Таджикистан, с которым выстаиваются научные, образовательные, воспитательные и др. контакты по взаимодействию в системе дошкольного, школьного, высшего обучения с 2021 года [Система обучения русскому языку и на русском языке в Республике Таджикистан, 2022]. Одним из центральных направлений в транслировании за рубеж лучших практик российского образования становится подготовка специалистов, обучающих русскому языку и на русском языке.

Понятие международника давно освоено языком и научно осмыслено в разных сферах деятельности двух и более стран – дипломатической, деловой, торговой, юридической и пр. Однако к сфере образования целенаправленно этот вопрос не применялся в допандемийный период, хотя разговоры об экспорте российского образования велись. Большую часть научных исследований занимали работы по анализу этнометодических особенностей обучения тех или иных групп студентов в разных (медицинских, технических, творческих) вузах. В последние пять лет, когда педагогическим университетам были определены Минпросом России зоны ответственности за границей, работа стала вестись системно.

Остро обозначилась проблема подготовки специалиста для каждой страны, возникла необходимость осмысления понятия учителя-международника [Марьина, 2024б], разработки и открытия образовательных программ, подготовки, выпуска необходимых новых учебно-методических пособий [Винокурова, 2024], [Марьина, 2024а], [Маркин, 2025],

организации стажировок в стране, планируемой для будущей работы [Марьина, 2025], осмысления принципов непрерывного образование в модели подготовки учителя русского языка как иностранного для Таджикистана, научно-методическом сопровождении выпускника и др.

Формирование необходимых профессиональных компетенций в период педагогической практики в школах Республики Таджикистан является важной составляющей профессионала-русиста, свидетельствующей о процессе ухода высшей школы от формального образования, предполагающего только освоение основных образовательных программ, к неформальной подготовке, включающей практикоориентированное обучение, педагогическое наставничество (например, [Афонина, 2024]), стажировки, тренинги и интерактивную проектную деятельность студентов и магистрантов, нацеленную на будущую профессию.

Все проекты Института филологии и межкультурной коммуникации доступны обучающимся русистам-международникам для знакомства с выстраиванием дальнейшей траектории, нацеленной на индивидуальную познавательную деятельность в сфере профессионального образования. В пример можно привести дополнительную общеобразовательную программу «Культурное и когнитивное пространство русского мира» для зарубежных русистов, реализованную Алтайским государственным педагогическим университетом в 2025 году по проекту Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации [Маркина, 2025а]. Наработанная база данных позволила пригласить педагогов-практиков к дальнейшим совместным проектам, участниками которых также могут стать проявившие интерес студенты и магистранты.

«Концепцией развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года», обсуждаемой еще в 2015 году, была подчеркнута нацеленность непрерывного образования на развитие профессиональной, социальной и личностной функций человека. Можно говорить о положительных результатах, видимых за десять лет работы вузов.

Формирование у будущих учителей-международников необходимых профессиональных компетенций и квалификаций в сфере русистики во включенности в систему школьного и вузовского образования Республики Таджикистан позволяет сделать особенности поликультурной образовательной среды понятными, готовит личность к конкретным вызовам в педагогической деятельности, предоставляет реальные

возможности по будущему трудоустройству, позволяет установить связи с имеющимися работодателями и показать себя. Знакомство с цифровой лингводидактикой делает личность более мобильной в контексте скорого развития искусственного интеллекта и включения его в систему обучения, а также в специфике доступа к русскоязычной информации из Республики Таджикистан.

Заявленный подход решает и социальные задачи по вхождению в методическое сообщество учителей русского языка и литературы, работающих как в русских, так и в национальных школах разных населенных пунктов заявленной страны. Учебным планом предусмотрены дисциплины, знакомящие будущего специалиста с государством, его экономикой, историей, культурой, литературой, языком, ценностями и пр. Закрепление знаний в практическом взаимодействии с субъектами образовательной деятельности позволяет студентам и магистрантам найти наставников, установить профессиональные связи, принять участие в реализации нужных школам проектов.

Взаимодействие с работодателями, приглашение практикующих педагогов в качестве преподавателей ряда дисциплин и практик, руководящего состава школ к экспертизе выпускных квалификационных работ, к участию в государственной итоговой аттестации можно считать одной из важнейших форм работы, реализующей практикоориентированное обучение.

Все это нацелено на личностное развитие человека, получающего удовлетворение от выбранной профессиональной деятельности. В идеале видится, что таким образом подготовленный специалист и в повседневной жизни самостоятельно готов удовлетворять свои познавательные потребности, что его интересы и увлечения позволяют ему развиваться как учителю-международнику (учителю русского языка как иностранного).

О том, что воспитательные практики подготовки русистов для Республики Таджикистан с установками на жизненное целеполагание и профессиональную самореализацию дают свои результаты, свидетельствует успешное трудоустройство выпускников первого набора магистратуры в школы Таджикистана, участие их в проекте «Российский учитель за рубежом» и пр.

Несомненно, что участие в конкурсах профессионального мастерства («Магистры русского языка», «Волонтерское движение «За русский!» и др.) обогащает обучающихся как опытом побед, так и необхо-

димостью осмысления причин неудач. Взаимодействие со студентами и магистрантами других университетов Российской Федерации и Республики Таджикистан позволяет посмотреть на себя со стороны, увидеть иной подход к решению поставленных задач, собрать в копилку профессиональных тактик новые формы работы.

Комплексная подготовка специалиста этнической направленности не делает его ограниченным определенным контингентом обучающихся. Будущий учитель-международник знакомится со спецификой преподавания в поликультурной среде в целом и со своей сферой будущей деятельности как частным примером на уровне теоретического осмысления и практики. Специалист готов к реформам в системе образования Таджикистана и может переквалифицироваться в видах деятельности в соответствии с запросами времени, а может работать в своей стране (и не только с контингентом детей с миграционной историей). Опыт культурной адаптации в процессе работы в одной из стран Центральной Азии дает специалисту понимание, какие компетенции ему понадобятся в случае смены страны для преподавания, то есть учитель получает навыки, необходимые ему в дальнейшей жизни.

Попытки научного осмысления собственного опыта в период пребывания в Таджикистане не только развивают профессиональные навыки и компетенции, учат работать с информацией, описывать, анализировать и систематизировать ее, но и углубляют аналитическое мышление, готовят к умению самостоятельно выстраивать дальнейшую траекторию развития в выбранной профессии. Умение связывать теоретические концепции с практикой применения и путь исследований от теории к практике и от практики к теории свидетельствуют о готовности и к дальнейшему преодолению возникающих трудностей.

В период обучения была также опробована практика тьюторства, когда магистранты, например, помогали курировать педагогическую практику студентов в российско-таджикской школе в Кулябе или выступали соорганизаторами обсуждения прошедших стажировок, научных конференций, просветительской деятельности и т. п.

Так, студенты и магистранты не только знают и могут рассказать, что такое билингвизм, какие его виды, особенности, разновидности бывают, когда можно говорить о том, что это состоявшийся билингв, что такое полилингвизм и т. д., но и пробуют применить свои знания в практике преподавания, пытаясь адаптировать уроки по российским образовательным стандартам к условиям работы в Таджикистане.

Таким образом, теоретической и практической основой подготовки учителей-международников становится поликультурное образование в полиэтническом пространстве. Эта работа рассматривается как процесс, в основе которого лежит осмысленная системная деятельность, нацеленная на формирование у личности компетенций, дающих возможности при необходимости продолжить самообразование в будущем в условиях изменяющегося мира. Опыт Алтайского государственного педагогического университета в реализации стратегии непрерывного образования в высшей школе на примере подготовки учителя-международника (учителя русского языка как иностранного и литературы для национальных школ) может быть осмыслен в перспективе учета лучших практик педагогического образования в контексте экспорта российского образования и по другим предметам.

Список источников

1. Афонина, Р. Н. Педагогическое наставничество в профориентационной работе со школьниками / Р. Н. Афонина, П. В. Маркина // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 3(106). – С. 24–26.
2. Винокурова, М. А. Лингвострановедение : учебно-методическое пособие / М. А. Винокурова, О. В. Марьина, В. Ю. Краева. – Барнаул : Алтайский государственный педагогический университет, 2024. – 80 с.
3. Маркин, В. В. Культура Таджикистана : учебное пособие / В. В. Маркин, В. А. Скопа. – Барнаул : Алтайский государственный педагогический университет, 2025. – 248 с.
4. Маркина, П. В. Дополнительная общеобразовательная программа «Культурное и когнитивное пространство русского мира» в контексте непрерывного образования зарубежных русистов / П. В. Маркина // Педагогическое образование. – 2025. – Т. 6, № 8. – С. 200–205.
5. Маркина, П. В. Стратегия непрерывного образования в реализации программ бакалавриата и магистратуры по подготовке учителя-международника / П. В. Маркина // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2025. – № 3 (64). – С. 41–45.
6. Марьина, О. В. Лингвокультурология : учебно-методическое пособие / О. В. Марьина, М. А. Винокурова, В. Ю. Краева. – Барнаул : Алтайский государственный педагогический университет, 2024а. – 92 с.
7. Марьина, О. В. Организация стажировки студентов Алтайского государственного педагогического университета в Республике Таджикистан / О. В. Марьина // Актуальные проблемы изучения русского языка в поликультурной среде : Материалы Международной научно-практической конференции, Красноярск,

13–15 февраля 2025 года. – Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2025. – С. 73–77.
8. Марьина, О. В. Подготовка учителей-международников в Алтайском государственном педагогическом университете // О. В. Марьина / Актуальные проблемы изучения русского языка в поликультурной среде : материалы Международной научно-практической конференции, Красноярск, 28–29 февраля 2024 года. – Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2024б. – С. 21–24.
9. Система обучения русскому языку и на русском языке в Республике Таджикистан : коллективная монография / Е. А. Аввакумова, М. А. Винокурова, И. Ю. Кочешкова [и др.]. – Барнаул : Алтайский государственный педагогический университет, 2022. – 98 с.

УДК 811.161.1

О. В. Марьина
д-р филол. наук, профессор, АлтГПУ
Россия, г. Барнаул

КОНСТРУИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-МЕЖДУНАРОДНИКА[3]

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые модели профессиональной подготовки учителей-международников – преподавателей-международников. Обращается внимание на ступени подготовки будущих специалистов, способных участвовать в образовательном процессе в России и за рубежом. Описываются базовые и развернутые модели, включающие основные ступени бакалавриата и магистратуры, на которых ведется подготовка преподавателей-международников. Кроме того, выделяются составляющие моделей, активно развивающиеся в последнее время – психолого-педагогический класс и колледж. Это начальные звенья в конструировании модели. С одной стороны, им отводится первостепенная роль – выбор будущей профессии обучающихся школ, с другой стороны, в настоящее время данные ступени непрерывной подготовки могут быть включены в модель только на основании профориентационной работы, которая проводится с учащимися психолого-педагогических классов и колледжей.

Ключевые слова: преподаватель-международник, учитель-международник, модель профессиональной подготовки, конструирование модели, русский как иностранный, психолого-педагогические классы, колледж.

[3] Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания № 073-00044-25-01 от 24.04.2025 г.

O. V. Marina
Doctor of Philological Sciences, Professor, ASPU
Russia, Barnaul

DESIGNING A PROFESSIONAL TRAINING MODEL FOR AN INTERNATIONAL TEACHER

Abstract. This article examines several models for the professional training of international relations teachers. It focuses on the stages of training future specialists capable of participating in the educational process in Russia and abroad. Basic and expanded models are described, including the main undergraduate and graduate levels at which international relations teachers are trained. Furthermore, the model's components, which have been actively developing recently, are highlighted: the psychology and pedagogical class and the college. These are the initial stages in the model's construction. While they are assigned a primary role–the choice of future profession for school students–these stages of continuous training can currently only be included in the model based on career guidance work conducted with students in psychology and pedagogical classes and colleges.

Keywords: international relations teacher, international relations teacher, professional training model, model construction, Russian as a foreign language, psychological and pedagogical classes, college.

Цель статьи – раскрыть основные понятия, связанные с непрерывной подготовкой будущего специалиста: «преподаватель-международник», «модель профессиональной подготовки», «конструирование модели». В связи с данными ключевыми понятиями сформулировать вопросы, которые, несмотря на активное обсуждение, так и не получили однозначного ответа.

Первое понятие – это «преподаватель-международник». Гораздо чаще используется понятие «учитель-международник» или «учитель в международных школах», т.е. педагог, который работает в образовательных учреждениях с многонациональным составом учеников, обучая по международным программам.

В таблице содержится информация о педагогических университетах Сибирского федерального округа и классических университетах, в составе которых имеются институты и кафедры, осуществляющие подготовку по направлению «Педагогическое образование». Обозначены три ступени высшего образования, на каждой из которых либо ведется подготовка (знак +), либо не ведется подготовка (знак -) в учебном заведении.

Подготовка преподавателей-международников

№	Регион / город	Университет	Бакалавриат	Магистратура	Аспирантура
1	Алтайский край / Барнаул	Алтайский государственный педагогический университет	+	+	+
2.	Иркутская область / Иркутск	Иркутский государственный университет / Институт филологии, иностранных языков и медиакоммуникации	+	+	-
3	Новосибирская область / Новосибирск	Новосибирский государственный педагогический университет		+	-
4	Омская область / Омск	Омский государственный педагогический университет	+	+	-
5	Республика Тыва / Кызыл	Тувинский государственный университет	+	+	-
6	Томская область / Томск	Томский государственный педагогический университет	+	+	-

В таблицу не включены университеты, работающие с иностранными студентами по программе «Русский язык как иностранный».

В Алтайском государственном педагогическом университете подготовку учителей-международников осуществляет Институт филологии и межкультурной коммуникации – готовит будущих специалистов **в бакалавриате** по направлениям 1) Педагогическое образование: Русский язык и Литература: преподавание русского языка как неродного и иностранного; 2) Педагогическое образование: Русский язык и Литература с изучением языка, истории и культуры страны пребывания и **магистратуре**: Педагогическое образование: Русская филология с изучением языка и литературы страны пребывания; 2) Педагогическое образование: Русский язык как иностранный в полиэтническом и поликультурном пространстве; 3) и новое направление – Педагогическое образование: Преподавание русского языка как иностранного и цифровая лингводидактика.

Подготовка педагогических кадров высшей квалификации ведется и **в аспирантуре** по специальности 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный). По окончании программы аспирантуры выпускники получают возможность развития карьеры не только в российских, но и зарубежных учебных заведениях в качестве преподавателей, преподавателей-международников профильных и прикладных дисциплин.

Кроме того, преподавателем-международником можно считать преподавателей высшей школы, осуществляющих предметную и профессиональную подготовку студентов на каждой из ступеней обучения в университете – бакалавриате, магистратуре, аспирантуре.

Еще один путь становления преподавателя-международника – это повышение квалификации на курсах преподавателей русского языка как иностранного или прохождение профессиональной переподготовки в области методики преподавания русского языка как иностранного по одной из программ. Следовательно, понятие «преподаватель-международник» шире понятия «учитель-международник» и охватывает не только тех, кто учится, но и тех, кто учит – учит русских студентов, готовящихся преподавать за рубежом, и студентов-иностранцев, желающих выучить русский язык.

В связи с рассматриваемым понятием «преподаватель-международник» выделяется ряд вопросов, требующих дополнительного обсуждения:

1. Какие профили специальности «Педагогическое образование» относятся к подготовке учителей-преподавателей-международников? Относится ли подготовка преподавателей РКИ к подготовке учителей-международников?

2. Не оказывается ли в проигрышном положении выпускник магистратуры направления «Педагогическое образование», в сравнении с выпускниками, прошедшими подготовку по данному направлению еще и в бакалавриате?

3. Какая предметная подготовка будущего специалиста должна быть осуществлена, чтобы такой специалист мог считаться преподавателем-международником, в том числе выпускник не филологического профиля, учитель-предметник, собирающийся преподавать предмет на русском языком за пределами Российской Федерации?

Наконец, можно ли считать профессиональный стандарт преподавателя русского языка как иностранного профессиональным стандартом преподавателя-международника?

Следующие понятия – «модель профессиональной подготовки» и «конструирование модели». Если отталкиваться от основной модели – или ступени – бакалавриат, то далее создаются-конструируются вариативные модели, самая распространенная из которых «бакалавриат – магистратура», следующая за ней трехступенчатая модель «бакалавриат – магистратура – аспирантура» менее распространена.

Что касается конструирования развернутых моделей профессиональной подготовки, то их разнообразие велико. Например:

магистратура – аспирантура;
бакалавриат – повышение квалификации;
бакалавриат – профессиональная переподготовка;
магистратура – повышение квалификации;
магистратура – профессиональная переподготовка;
аспирантура – повышение квалификации;
аспирантура – профессиональная переподготовка;
магистратура – аспирантура – повышение квалификации;
магистратура – аспирантура – профессиональная переподготовка.

Представленные модели профессиональной подготовки можно считать универсальными, в том числе демонстрирующими подготовку преподавателей-международников. Однако есть одна модель или звено, которая пока не реализуется в полной мере при подготовке преподавателей-международников – это допрофессиональная (предпрофильная) подготовка учащихся, в том числе в психолого-педагогических классах, действующих на основании Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года.

Согласно методическим рекомендациям для общеобразовательных организаций по открытию классов «Психолого-педагогической направленности» одна из основных целей – «формирование у обучающихся представления о педагогической профессии, отношении к учителю как профессионалу, ориентирование учащихся в системе ценностей, которые отражают специфику педагогической деятельности, организацию самопознания, развитие профессиональных интересов, профессиональное самоопределение, а также соотнесение собственных возможностей и особенностей с представлениями о будущей профессии» [Методические рекомендации для общеобразовательных организаций по открытию классов «Психолого-педагогической направленности» в рамках различных профилей при реализации образовательных программ среднего общего образования, утвержденные Министерством просвещения Российской Федерации 30.03.2021 г. № ВБ-511/008, URL].

Среди исследователей нет единой точки зрения на классификацию моделей психолого-педагогических классов, функционирующих в России.

Так, выделяется следующая модель педагогических классов:

1) школьный педагогический класс как часть общей образовательной программы гуманитарного профиля;

2) педагогический класс в форме дополнительного образования в вузе;

3) сетевая модель педагогического класса с профилизацией и очным обучением;

4) «виртуальный» педагогический класс с дистанционной формой обучения;

5) «распределенный» педагогический класс [Коноплина, 2021].

Если все названные до того модели непрерывной подготовки, оказываются универсальными, то в рамках подготовки преподавателя-международника данное звено оказывается актуальным и перспективным – знакомство будущих учителей-международник с выбранной профессией начинается не в школе, а в вузе, и порой этот самый выбор оказывается случайным и неосознанным.

Сетевая модель – она из рабочих моделей, выбранных Алтайским государственным педагогическим университетом – предполагает создание партнерской сети между различными образовательными организациями (школами и вузом). В рамках данной модели учащиеся психолого-педагогических классов получают возможность участвовать в различных образовательных и практических мероприятиях, организованных в университете, в рамках внеучебной деятельности. Самыми масштабными и продолжительными являются «Школы словесности» – «Осенняя», «Зимняя» и «Весенняя», организованные на осенних, зимних и весенних каникулах для учащихся выпускных 10-х – 11-х классов Институтом филологии и межкультурной коммуникации. Ученики за неделю погружаются в студенческую жизнь, знакомятся с преподавателями, с традициями, со студентами старших курсов, которые в этот период выполняют роль наставников-вожатых. Кроме того, работа по формированию представления о профессии учителя-международника осуществляется посредством профориентационной работы, но не как самостоятельного вида деятельности, а с включением ее в текущий образовательный процесс.

Следовательно, в модель непрерывной подготовки преподавателя-международника добавляется первое звено: «психолого-педагогический класс – бакалавриат».

Еще одно звено модели – колледж. Обучение в колледже при университете становится в последнее время популярным среди учащихся, т.к., с одной стороны, «приближает» его выпускника к получению высшего образования, позволяет ориентироваться в выбранном направлении, однако это самое проблемное для модели непрерывной подготовки специалиста – учителя-международника – звено (так как сопряженных планов подготовки не существует). Следовательно, для выбора будущей специальности учителя-международника варианты подготовки учащихся колледжей могут идти тем же путем, что и обучающихся в психолого-педагогических классах. Следовательно, модель «психолого-педагогический класс – бакалавриат» трансформируется и в «колледж – бакалавриат» и существует параллельно с первой.

Один из основных вопросов, возникающих в связи с включением психолого-педагогических классов и колледжей в непрерывную профессиональную подготовку преподавателей-международников в текущий момент следующий: какое из названных ступеней считать первой: психолого-педагогические классы, колледж или бакалавриат?

Таким образом, выделяется несколько моделей непрерывной подготовки преподавателей-международников, ключевым звеном которой является бакалавриат. Отмечается, что подготовка может включать как две, так и более ступени. Психолого-педагогические классы и колледж – это звенья подготовки, которые оказываются необходимыми, стартовыми в условиях непрерывного образования преподавателей-международников.

Список источников

1. Коноплина, Н. В. Педагогические классы: проблема проектирования образовательных программ / Н. В Коноплина // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2021. – № 4 (73). – С. 9–17.
2. Методические рекомендации для общеобразовательных организаций по открытию классов «Психолого-педагогической направленности» в рамках различных профилей при реализации образовательных программ среднего общего образования, утвержденные Министерством просвещения Российской Федерации 30.03.2021 г. № ВБ-511/008. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_381430/22a5b14f16e5787e79c5b94b527e887725de6cd5/ (дата обращения: 10.09.2025).

УДК 372.881.161.1

А. В. Никитина
канд. филос. наук, доцент, ЧГПУ им. И. Я. Яковлева
Россия, г. Чебоксары

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РКИ: ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования культурологической компетенции преподавателя русского языка как иностранного в контексте современных требований к профессиональной подготовке специалистов данного профиля. Проанализирована структура культурологической компетенции, включающая когнитивный, аксиологический и деятельностный компоненты. Выявлены основные проблемные зоны в процессе формирования культурологической компетенции: фрагментарность культурологических знаний и дисбаланс между представлениями о классической и современной русской культуре; недостаточное развитие культурной рефлексии и наличие неосознаваемых этноцентрических установок; ограниченность и негибкость методического инструментария для презентации культурного материала. Обоснована необходимость системного пересмотра подходов к организации культурологической составляющей профессиональной подготовки преподавателей РКИ с целью повышения эффективности их межкультурного посредничества.

Ключевые слова: культурологическая компетенция, русский язык как иностранный, межкультурное посредничество, профессиональная подготовка, этноцентризм, культурная рефлексия, методический инструментарий, диалог культур.

A. V. Nikitina
Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, I.Ya. Yakovlev State Pedagogical University Russia, Cheboksary

PROFESSIONAL TRAINING OF RCT TEACHERS: PROBLEMATIC ASPECTS OF THE FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE

Abstract. The article examines the problem of developing the cultural competence of teachers of Russian as a foreign language in the context of modern requirements for professional training of specialists in this field. The structure of cultural competence is analyzed, including cognitive, axiological and activity components. The main problem areas in the process of cultural competence formation are identified: fragmentation of cultural knowledge and imbalance between representations of classical and modern Russian culture; insufficient development of cultural reflection and the presence of unconscious ethnocentric attitudes; limited methodological tools for presenting cultural material. The necessity of a systematic revision of approaches to organizing the cultural component of professional training of teachers of Russian as a foreign language is substantiated in order to increase the effectiveness of their intercultural mediation.

Keywords: cultural competence, Russian as a foreign language, intercultural mediation, professional training, ethnocentrism, cultural reflection, methodological tools, dialogue of cultures.

В современных условиях глобализации и интенсификации межкультурных контактов возрастает значимость лингвистического образования, направленного на формирование межкультурной компетенции обучающихся. Преподаватель русского языка как иностранного выступает не только как специалист, передающий знания о языковой системе, но и как посредник между культурами, способствующий формированию у иностранных студентов адекватного представления о русской культуре и ее ценностях. «В настоящее время одной из важнейших образовательных задач российской высшей школы в процессе профессиональной подготовки студентов является формирование поликультурной личности. Данный «диктум», обусловленный открытостью межгосударственных контактов и активным интегративным движением между народами, вывел едва ли не на первый план необходимость владения общекультурными компетенциями (в том числе и навыками социокультурной и межкультурной коммуникации), что, в свою очередь, обозначило стратегические и методические приоритеты в системе обучения иностранных граждан русскому языку, являющемуся для них средством профессионального общения» [Боженкова, 2013].

Диалог культур в процессе обучения РКИ предполагает взаимодействие между культурой изучаемого языка и родной культурой обучающихся. Эффективность такого диалога во многом зависит от уровня культурологической компетенции преподавателя, его способности осуществлять межкультурное посредничество. В связи с этим актуализируется проблема теоретического осмысления и практического развития культурологической компетенции преподавателя РКИ.

Культурологическая компетенция преподавателя РКИ представляет собой интегративное качество личности, включающее в себя систему знаний о русской культуре, умение интерпретировать культурные феномены и транслировать их в процессе обучения, а также способность осуществлять межкультурное посредничество, понимать контексты культур студентов.

Анализ научно-педагогической литературы (С.В. Харитонова [Харитонова, 2013], К.Г. Абдрахман [Абдрахман, 2008], В.Л. Бенин, Е.Д. Жукова [Бенин, 2005]) позволяет выделить следующие структурные компоненты культурологической компетенции:

1) когнитивный компонент культурологической компетенции преподавателя РКИ представляет собой сложную, многоуровневую систему знаний, охватывающую широкий спектр явлений русской культуры. Он включает знания о национально-культурной специфике русского языка, его лексических единицах с культурным компонентом значения, фразеологии, паремиологии, безэквивалентной лексике; представления об истории России, ключевых исторических событиях и личностях, повлиявших на формирование национального самосознания; понимание особенностей русской литературы и искусства, включая знание классических произведений, биографий выдающихся деятелей культуры, основных направлений и стилей; осведомленность о традициях, обычаях и ритуалах русского народа, календарных праздниках, особенностях быта и повседневной культуры; а также глубокое понимание ценностей, норм и этических представлений, составляющих культурный фонд нации, особенностей национального характера, мировоззрения, поведенческих моделей и коммуникативных стратегий, принятых в российском обществе, что в совокупности позволяет преподавателю не только передавать студентам языковые знания, но и создавать адекватный образ России, способствовать формированию у обучающихся межкультурной компетенции;

2) аксиологический компонент культурологической компетенции преподавателя РКИ представляет собой систему ценностных ориентаций и установок, которая выступает внутренним регулятором его профессиональной деятельности в межкультурном образовательном пространстве. Данный компонент предполагает уважительное отношение к культурным традициям представителей различных этносов и конфессий, принятие культурного релятивизма как методологического принципа, исключающего этноцентризм и культурную предвзятость. В его основе лежит осознание равноценности и самоценности всех культур мира, понимание культурного многообразия как источника взаимообогащения, а не потенциальных конфликтов;

3) деятельностный компонент культурологической компетенции преподавателя РКИ представляет собой функциональную основу его профессиональной деятельности, обеспечивающую эффективную реализацию теоретических знаний в практике обучения. Данный компонент включает широкий спектр умений и навыков: отбирать и адаптировать учебные материалы с учетом этнокультурных особенностей обучающихся, их когнитивных стилей и культурно обусловленных стратегий обучения; создавать контекст для презентации русского языка как фе-

номена культуры через аутентичные тексты разных жанров, аудиовизуальные материалы и интерактивные задания; организовывать учебную коммуникацию с учетом культурно-специфических моделей общения, принятых в родной культуре студентов; предупреждать и корректно разрешать возможные межкультурные конфликты и недопонимания; моделировать ситуации межкультурного взаимодействия, способствующие развитию у обучающихся навыков культурной чувствительности и адаптивности; проводить сопоставительный анализ культурных феноменов, выявлять как универсальные, так и национально-специфические черты; использовать культурно-ориентированные методики и технологии обучения языку, включать лингвострановедческий комментарий, культурологические проекты, виртуальные экскурсии и прочие формы погружения в русскую культуру, обеспечивающие формирование у учащихся не только языковой, но и межкультурной компетенции, необходимой для полноценного участия в диалоге культур.

Идентификация компонентного состава культурологической компетенции преподавателя РКИ (когнитивного, ценностного и деятельностного) позволила выявить потенциально возможный комплекс рисков, к которым мы отнесем следующие: фрагментарность культурологических знаний и дисбаланс между представлениями о классической и современной русской культуре; недостаточное развитие культурной рефлексии и наличие неосознаваемых этноцентрических установок вплоть до культурофобии; ограниченность методического инструментария для презентации культурного материала и адаптации его к особенностям конкретной учебной группы, что на наш взгляд, требует системного пересмотра подходов к организации культурологической составляющей профессиональной подготовки специалистов данного профиля.

Рассмотрим данные проблемы подробнее.

Фрагментарность культурологических знаний и дисбаланс между представлениями о классической и современной русской культуре представляет собой фундаментальную проблему в формировании культурологической компетенции преподавателей РКИ. Ключевым структурным недостатком, усугубляющим данную ситуацию, является отсутствие в большинстве учебных планов культурологии как самостоятельной систематизированной дисциплины, что приводит к разрозненности получаемых студентами знаний о русской культуре.

Культурологический компонент часто реализуется имплицитно, будучи распределенным между различными филологическими дисциплинами (литературой, историей языка, лингвострановедением), что не

обеспечивает формирования целостной концептуальной картины русской культуры как системы с особой логикой развития. При этом наблюдается явный перекос в сторону освоения классического культурного наследия (литературы XIX века, традиционных праздников, фольклора) при недостаточном внимании к современным культурным практикам, актуальным тенденциям в искусстве, массовой культуре, повседневности и коммуникативном поведении россиян XXI века. Характерным примером данной проблемы может служить ситуация из практики преподавания РКИ, когда иностранные студенты с высоким уровнем владения русским языком отмечали сложность изучения классики русской литературы и просили знакомить их также с современными российскими авторами и актуальными культурными тенденциями, необходимыми для понимания современной России и общения со сверстниками.

Сложившаяся ситуация усугубляется также тем, что даже при наличии отдельных культурологических курсов в программах, они зачастую ориентированы на теоретическую парадигму культурологии как науки, а не на практические аспекты межкультурной коммуникации и методики презентации культурных феноменов в иностранной аудитории, что создает разрыв между академическими знаниями и их прикладным использованием в профессиональной деятельности.

Серьезной проблемой в формировании культурологической компетенции преподавателя РКИ является недостаточное развитие культурной рефлексии и наличие неосознаваемых этноцентрических установок. Многолетние наблюдения за профессиональной подготовкой филологов-русистов показывают, что студенты часто не обладают навыками объективного анализа собственной культурной идентичности, не осознают влияния культурных стереотипов и предубеждений на свое восприятие других культур. Будущие преподаватели РКИ, как правило, не получают специальной подготовки по выявлению и коррекции этноцентрических установок, которые впоследствии могут негативно влиять на их взаимодействие с представителями иных культур. «Этноцентризм в любых формах своего проявления препятствует нормальному взаимодействию этнических групп, их успешной этнокультурной адаптации. […] Этноцентризм – результат негативной трансформации этнической идентичности, выражающийся в наличии в сознании индивида совокупности установок о бесспорном превосходстве и преимуществе культуры своей этнической группы над другими культурами, в конечном итоге ведет к неприязни в межэтнических отношениях» [Султанова, 2005, с. 11].

Отсутствие системной работы по развитию культурной рефлексии приводит к тому, что многие аспекты русской культуры воспринимаются студентами как «естественные» и «универсальные», а не как культурно обусловленные. При этом некоторые выпускники программ РКИ демонстрируют как гиперболизированное восприятие русской культуры (культурный нарциссизм), так и противоположную тенденцию – скептическое отношение к собственной культуре, граничащее с культурофобией. Последнее проявляется в критическом отношении к определенным чертам национального характера, историческим событиям, литературным произведениям, что в профессиональной деятельности может транслироваться иностранным учащимся и формировать у них искаженное представление о русской культуре.

Помимо этого, культурофобия может проявится в виде «боязни не столько своей, сколько чужой культуры, проявляться в форме принципиальной невосприимчивости индивида или группы к какому бы то ни было присутствию инокультурных элементов, а равно и к своему включению в инокультурную традицию» [Культурология. Энциклопедия, 2007, с. 1084].

Парадоксально, но даже специалисты, профессионально изучающие межкультурную коммуникацию, нередко оказываются неспособными применить теоретические знания к анализу собственного поведения и мировосприятия. В результате в практике преподавания РКИ возникают ситуации, когда преподаватель неосознанно навязывает иностранным учащимся свои культурные стереотипы, не умеет адекватно интерпретировать поведение представителей других культур или даже проявляет неприятие определенных культурных традиций. Такие проявления этноцентризма особенно характерны при работе с представителями дальних культур, чьи ценности и модели поведения значительно отличаются от русских (например, студентами из стран Азии, Африки).

Проблема усугубляется отсутствием в учебных планах специальных курсов и тренингов, направленных на формирование культурной чувствительности, гибкости, развитие эмпатии и толерантности к культурным различиям. В результате выпускники программ РКИ часто испытывают культурный шок при первом опыте преподавания в иностранной аудитории, что негативно сказывается на эффективности образовательного процесса и профессиональной адаптации молодых специалистов.

Ограниченность методического инструментария для презентации культурного материала и адаптации его к особенностям конкретной учебной группы, на наш взгляд, представляет собой одну из ключевых проблем в формировании культурологической компетенции преподавателя РКИ.

Опыт показывает, что будущие специалисты недостаточно владеют техниками адаптации культурологической информации в зависимости от этнокультурного состава группы. Выпускники часто демонстрируют стереотипный подход к презентации культурного материала, используя одинаковые приемы работы с любыми учебными группами, что существенно снижает эффективность обучения. Методический арсенал в данном случае ограничивается традиционными объяснительно-иллюстративными методами, в то время как современные техники (технология проблемного обучения, кейс-стади, проектная методика, игровые технологии, использование цифровых ресурсов, виртуальной и дополненной реальности) применяются редко и несистемно. Особенно острой эта проблема становится при работе в поликультурных группах, где необходимо учитывать различные культурные перспективы и образовательные традиции, а также при необходимости интерпретации сложных культурных феноменов (советского периода, религиозных аспектов культуры, проблемных исторических событий, современных социокультурных процессов) для представителей культур, чья ценностная система значительно отличается от российской.

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать вывод о необходимости системного пересмотра культурологической составляющей профессиональной подготовки преподавателей РКИ. Выявленные проблемы – культурологических знаний, недостаточного развития культурной рефлексии, наличия неосознаваемых этноцентрических установок и ограниченность методического инструментария – требуют комплексного подхода к формированию культурологической компетенции будущих специалистов. Представляется целесообразным включение в учебные планы специализированных культурологических дисциплин, интегрирующих теоретические знания с практико-ориентированными технологиями их применения в межкультурном образовательном пространстве. Особое внимание следует уделить формированию навыков культурной рефлексии, преодолению этноцентризма и развитию методической гибкости будущих преподавателей. Важным направлением совершенствования подготовки специалистов в области РКИ должно стать расширение их представлений о современной российской культуре, ее динамике и актуальных тенденциях. Реализация данных рекомендаций позволит существенно повысить эффективность межкультурного посредничества преподавателей РКИ и качество лингвистического образования в целом.

Список источников

1. Абдрахман, Г. К. О понятии «культурологическая компетенция» в психолого-педагогической литературе / Г. К. Абдрахман // Вестник Бишкекского гуманитарного университета. – 2008. – № 4(13). – С. 36–39.
2. Бенин, В. Л. Культурологическая компетентность как основная составляющая процесса социализации личности современного специалиста / В. Л. Бенин, Е. Д. Жукова // Современные наукоемкие технологии. – 2005. – № 7. – С. 30–31.
3. Боженкова, Р. К. Современный методологический вектор в области РКИ: поликультурная личность как субъект профессионально ориентированного / Р. К. Боженкова, Н. А. Боженкова // Гуманитарный вестник. – 2013. – Вып. 2 (4). – URL: http://hmbul.bmstu.ru/catalog/lang/ling/37.html (дата обращения: 06.08.2025).
4. Китанина, Э. А. Активные процессы в письменной научной речи: культурологический и лингводидактический аспекты / Э. А. Китанина // Русский язык за рубежом. – 2019. – № 1 (272). – С. 56–60.
5. Культурофобия // Культурология. Энциклопедия. В 2-т. Том. 1. – Москва : «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2007. – 1392 с.
6. Султанова, Ж. В. Этноцентризм в современном мире: истоки, сущность, практики / Ж. В. Султанова. – Казань : Казан. гос. ун-т им. В. И. Ульянова-Ленина, 2005. 23 с.
7. Харитонова, С. В. Основные структурные компоненты культурологической компетенции / С. В. Харитонова// Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 7. – URL: https://web.snauka.ru/issues/2013/07/25475 (дата обращения: 06.08.2025).

УДК 808.2(07.07)

Е. И. Сердюкова
канд. филол. наук, заведующий кафедрой славянской филологии,
МГУ имени А. А. Кулешова
Беларусь, г. Могилев

ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В МОГИЛЕВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИМЕНИ А. А. КУЛЕШОВА

Аннотация. В статье систематизирован опыт преподавания русского языка как иностранного в МГУ имени А. А. Кулешова (Беларусь, г. Могилев) с точки зрения подхода «диалог культур». Актуализировано понятие «диалог культур» и типологизированы приемы внедрения обозначенного подхода на занятиях РКИ.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, диалог культур, культурное обогащение, русский язык как иностранный, методика преподавания РКИ.

E. I. Serdyukova
Candidate of Philological Sciences, Head of the Department of Slavic Philology,
MSU named after A.A. Kuleshov
Belarus, Mogilev

DIALOGUE OF CULTURES IN THE PROCESS OF LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT MOGILEV STATE UNIVERSITY NAMED AFTER A. A. KULESHOV

Abstract. The article systematizes the experience of teaching Russian as a foreign language at Mogilev State University named after A.A. Kuleshov (Mogilev, Belarus) from the perspective of «dialogue of cultures» approach. The concept of «dialogue of cultures» is updated, and methods for implementing the stated approach in Russian as a foreign language classes are classified.

Keywords: intercultural communication, dialogue of cultures, cultural enrichment, Russian as a foreign language, Russian as a foreign language teaching methods.

Человечество находится в многовековом непрерывном диалоге. Этот диалог разворачивается в абсолютно разновекторных направлениях. Культуры участников диалога, как правило, разные по духу и содержанию. Взаимодействие культур, их непрерывный диалог – наиболее благоприятная основа для развития межнациональных отношений. «Диалог – это общение с культурой, реализация и воспроизводство ее достижений, это обнаружение и понимание ценностей других культур, способ присвоения последних, возможность снятия политической напряженности между государствами и этническими группами. Он – необходимое условие научного поиска истины и процесса творчества в искусстве. Диалог – это понимание своего «Я» и общение с другими. Он всеобщ и всеобщность диалога общепризнанна» [Сайко, 1999, с. 9]. Диалог предполагает активное взаимодействие равноправных субъектов. Взаимодействие культур и цивилизаций предполагает и какие-то общие культурные ценности или некую общую идею. При изучении русского языка как иностранного обучающимися движет единая цель – расширить словарный запас, приобрести навыки устной и письменной коммуникации с носителями языка.

Сложность и многомерность диалога дает неисчерпаемые возможности для его исследования. В начале XX века этой проблемой занимались М. Бубер, Ф. Гогартен, Ф. Розенцвейг, Ф. Эбнер и другие. Классиком теории диалога считается Мартин Бубер. Его труд о диалоге «Я и ты» вышел на русском языке только в 1993 году. Центральная идея философии М. Бубера – бытие как диалог между Богом и человеком, человеком и миром. Диалог созидателен и спасителен, когда он осу-

ществляется при посредстве Бога, его заповедей о нравственности и любви. Именно в этом диалоге выявляется жизненность и самого Бога. Исходным пунктом концепции М. Бубера служит диалогический принцип. Человек обретает собственную сущность только вбирая в себя всечеловеческое, соотнося себя с другими людьми.

Проблемами диалога занимались исследователи в социолингвистике (Л. Щерба, Л. Якубинский), литературной и философской герменевтике (Х. Гадамер), феноменологии (Х. Гуссерль, М. Мамардашвили), фундаментальной онтологии (М. Хайдеггер), литературоведении и семиотике (А. Аверинцев, М. Бахтин, М. Лакшин, Ю. Лотман), в основах коммуникации (А. Моль, В. Борев) и т. д. Взаимодействие культур изучали К. Леви-Стросс, Г. Хершковец, С. Артановский, С. Арутюнов, Б. Ерасов, Л. Ионин, Н. Иконникова и другие.

Межкультурное общение складывается по мере предметных пересечений, выстраиваемых деятельностью языка. Согласно Х. Гадамеру, диалог является своеобразной аппликацией своего и чужого.

Методология взаимодействия культур, в частности диалога культур, была разработана в трудах М. Бахтина. Диалог по М. Бахтину – это взаимопонимание участвующих в этом процессе и в то же время сохранение своего мнения, своего в другом (слияние с ним) и сохранение дистанции (своего места)» [Бахтин, 1986, с. 430]. Диалог – это всегда развитие, взаимодействие. Это всегда объединение, а не разложение. Диалог – это показатель общей культуры общества. «Диалог не средство, а самоцель. Быть – значит общаться диалогически» [там же, с. 430].

По М. Бахтину, каждая культура живёт только в вопрошании другой культуры, великие явления в культуре рождаются только в диалоге различных культур, только в точке их пересечения. Способность одной культуры осваивать достижения другой – один из источников её жизнедеятельности.

«Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже <...> Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом <...>, между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутости односторонность этих смыслов, этих культур <...> При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, но они взаимно обогащаются» [там же, с. 354]. Подражание чужой культуре или полное неприятие её должны уступить место диалогу. Диалог культур – это проникновение в систему ценностей другой культуры, преодоление сложившихся неправильных стереотипов, сохранение и

познание самобытного, сопоставление с собственной культурой, что ведет к взаимообогащению обеих культур, заниманию ими равнозначных позиций в мировом культурном пространстве.

Обучение иностранному языку невозможно без изучения и понимания культуры изучаемого языка. В современном мире невозможно изучение иностранного языка без особого внимания к культуре страны изучаемого языка. Поэтому современная методика целенаправленно занимается особенностями преподавания культуры страны изучаемого языка. Ведь для успешного усвоения нового языка необходимо хотя бы минимальное понимание культуры, так как культура для народа словно память для человека. Не зная каких-то культурных особенностей народа, человеку сложно понять ценности, мотивы, коммуникативные стратегии при общении с представителями данной культуры.

Методика обучения русскому языку как иностранному (РКИ) представляет собой самостоятельную педагогическую дисциплину о законах и правилах обучения языку и способах овладения языком, а также об особенностях образования и воспитания средствами языка. Принцип диалога культур стал одним из основных в методике преподавания русского языка как иностранного.

В Могилевском государственном университете имени А. А. Кулешова на базе Института повышения квалификации и переподготовки успешно реализуется образовательная программа «Русский язык как иностранный» для иностранных граждан.

География слушателей данной программы весьма разнообразна. В 2024—2025 учебном году обучение в Институте проходили слушатели из пятнадцати стран, среди которых десять африканских государств (Гамбии, Гвинеи, Джибути, Камеруна, Руанды, Сенегала, Сомали, Союза Коморских островов, Эритреи, Эфиопии), а также представители Кореи, Туркменистана, Бразилии, Китая и Франции. Это подчеркивает устойчивый интерес иностранных граждан к изучению русского языка на базе ИПКиП МГУ имени А. А. Кулешова.

Образовательная программа включает не только учебные занятия по русскому языку, но и культурные мероприятия, позволяющие участникам глубже понять историю и традиции Беларуси и Могилёвщины. В рамках экскурсионной программы иностранные слушатели посещают знаковые места нашего города, такие как мемориальный комплекс «Буйничское поле», Могилёвский областной краеведческий музей, зоосад и другие достопримечательности, что делает их пребывание не только познавательным, но и увлекательным.

Ещё одной формой диалога культур выступают «Летние школы», которые традиционно пользуются популярностью у иностранных слушателей, благодаря своему уникальному формату, который сочетает учебный процесс с образовательным туризмом и активным отдыхом. Участники отмечают, что такая модель обучения помогает не только освоить язык, но и наладить международные связи и обмен опытом. Этот формат взаимодействия между преподавателем и слушателями даёт возможность реализации диалога культур. Знакомство с иностранной культурой, традициями и обычаями делает процесс изучения русского языка двунаправленным. Слушатели не только расширяют запас лексики, но и имеют уникальную возможность рассказать о своей стране, ее культурных и гастрономических особенностях.

Изучение русского языка как иностранного может быть вполне успешно реализовано инструментарием интегративного подхода, который сочетает изучение языковых навыков с осмыслением культурных норм, ценностей и практик носителей языка. Безусловно, этот подход способствует развитию навыков межкультурной коммуникации, помогает обучающимся понимать контекст употребления языка, избегать культурных ошибок, снижает стереотипы, делая обучение более мотивирующим и релевантным.

Ключевые принципы интегративного подхода при изучении РКИ:

1. Эмпатия и уважение к культурному разнообразию. Важно признавать тот факт, что в разных культурах существуют разные правила общения, в том числе и табу.

2. Контекстуальность. Язык и культура взаимно обогащают друг друга, что делает процесс изучения языка практико-ориентированным, с опорой на реальные культурные ситуации.

3. Диалог, а не односторонняя передача «правильной» культуры. В образовательном процессе важно услышать каждого обучающегося, узнать о его культурном опыте, стимулируя обмен точками зрения и мнениями.

4. Негативные переносы. Необходимо постараться нивелировать и заранее обсудить стереотипные ситуации, чтобы избежать уничижительных оценок.

5. Инклюзивность материалов. На практические занятия важно подбирать примеры «разных регионов России и стран-носителей русского языка».

Обозначим приемы, способствующие внедрению диалога культур на занятия РКИ: 1. Интегрированная компетенция: языковая (говоре-

ние, слушание, чтение, письмо) вместе с межкультурной компетенцией (модельные ситуации, нормы общения, ценности). 2. Многоуровневый подход: работа с лексикой, фразеологией и прагматикой в культурном контексте. 3. Активные формы обучения: дискуссии, роли, проекты, сюжетно-ориентированные задания, культурные мини-исследования. 4. Рефлексия: регулярное обсуждение того, как культуры влияют на язык и коммуникативные намерения.

Темы и примеры форматов занятий, проводимых в РКИ:

1) Нормы общения и речевые акты.

- Темы: приветствия, формальности, этикет за столом, благодарности, просьбы.
- Форматы: ролевая игра (разные регистры речи), анализ диалогов из фильмов / новостей, социокультурный комментарий.

2) Семья, быт и ценности.

- Темы: семейные роли, гостеприимство, праздники (День Победы, Новый год, Масленица, Пасха).
- Форматы: мини-исследование по традициям, портреты семейных сцен через видеоролики, обсуждение и сравнение обычаев.

3) Медиа и стереотипы.

- Темы: образ Беларуси в медиа, стереотипы о русских, кино и литература в культурном контексте.
- Форматы: критический разбор статей / роликов, создание контента на тему «что я знаю» и «что узнал» с корректировкой стереотипов.

4) Менталитет и ценности.

- Темы: понятия «личное пространство», «гостеприимство», отношение к времени.
- Форматы: анализ пословиц и поговорок, интервью с носителями языка, дебаты.

В качестве конкретных заданий могут выступать: 1) анализ ситуаций: даются диалоги с различными уровнями формальности; обучающиеся определяют стиль речи и предлагают альтернативные формулировки с учетом контекста; 2) тропы и пословицы: разбор пословиц и их использование в современных разговорах; обсуждение, какие ценности они отражают; 3) нтервью-проект: студент берет интервью у носителя языка об их семейных традициях, затем сравнивает с собственным опытом; 4) дискуссия по фильмам/премиям: сравнение культурных кодов героя и зрителя; какие культурные ценности продвигаются в сюжете.

Систематизация опыта преподавания РКИ в МГУ имени А. А. Кулешова позволила сделать следующие выводы: диалог культур обогаща-

ет язык через осмысление норм общения, ценностей и исторического контекста. Важно сочетать активную языковую практику с рефлексией и уважением к культурному разнообразию. Практические задания должны быть разнообразными по формату и уровню сложности, чтобы развивать критическое мышление и межкультурную компетентность.

Список источников

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1986. – 504 с.
2. Сайко, Э. В. О природе и пространстве «действия» диалога / Э. В. Сайко // Социокультурное пространство диалога. – Москва, 1999. – С. 9–32.

УДК 378.011.3-051:811.161.1

М. В. Серебряк
канд. филол. наук, доцент, ЛГПУ
Россия, г. Луганск

ОПЫТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ НА НОВЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ ТЕРРИТОРИЯХ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ В РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Аннотация. В статье рассмотрены основные проблемы, возникающие при подготовке учителя русского языка и литературы в непростых социокультурных условиях на новых исторических территориях РФ. В процессе обучения педагоги сталкиваются со сложностями, связанными не только со статусом русского языка как инославянского для некоторых студентов, но и с их мировоззренческой неготовностью к восприятию материала. Среди основных проблем выделены такие, как психологическая неадаптированность обучающихся к новой социокультурной среде, наличие сформировавшихся негативных установок на восприятие идеи русского мира, существенные лакуны в базовых школьных знаниях и их идеологическая ангажированность и др. По мнению автора, все это требует системной работы, нацеленной на устранение различных барьеров и повышение эффективности усвоения русского языка и литературы. Также проводится анализ имеющегося опыта работы с такими обучающимися и даются рекомендации по применению некоторых педагогических методов. В заключении подчеркивается необходимость привлечения внимания к решению подобных задач на уровне не только педагогов, но и руководителей вузов и работников министерств.

Ключевые слова: учитель русского языка и литературы, обучающийся, психолого-педагогические проблемы, русский как инославянский язык, картина мира.

M. V. Serebryak
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, LGPU
Russia, Lugansk

EXPERIENCE OF TRAINING TEACHERS OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN NEW HISTORICAL TERRITORIES IN THE CONTEXT OF INTEGRATION INTO THE RUSSIAN EDUCATIONAL AREA

Abstract. This article addresses the main issues arising in the preparation of teachers of Russian language and literature in the challenging socio-cultural conditions of new historical territories of the Russian Federation. During the training process, educators encounter difficulties not only related to the status of Russian as a foreign language for some students but also due to their lack of readiness to engage with the material from a worldview perspective. Key problems identified include the psychological unpreparedness of learners to adapt to a new socio-cultural environment, the presence of entrenched negative attitudes towards the concept of the Russian world, significant gaps in essential school knowledge and their ideological bias among others. According to the author, all of this necessitates systematic efforts aimed at overcoming various barriers and enhancing the effectiveness of learning Russian language and literature. The article also analyses the existing experience of working with such learners and provides recommendations for the application of certain pedagogical methods. In conclusion, the need to draw attention to the resolution of these issues is emphasised, not only at the level of educators but also among university leaders and staff from ministries.

Keywords: teacher of Russian language and literature, learner, psychological and pedagogical issues, Russian as a foreign language, worldview.

В условиях интеграции новых исторических территорий в образовательное пространство РФ возникают сложности, связанные не только с изучением русского как инославянского (термин по Б. Станковичу) языка и литературы, но и с разностью мировоззренческих установок, что требует дополнительной адаптации обучающихся к новым социокультурным условиям. Поясним, что сложность украинско-российских взаимоотношений возникла задолго до начала конфликта, поскольку за время существования независимого украинского государства возникла и получила широкое распространение идея противопоставления украинской идентичности идее русского мира, а за время проведения специальной военной операции она трансформировалась в идеологическое противостояние, активно насаждаемое политической властью. В указанных сложных условиях происходит воссоединение новых исторических территорий с РФ. Насущным становится вопрос о том, как выработать правильный вектор движения в сторону выработки новых ментальных установок,

нацеленных на примирение людей в условиях интеграции. Во многом здесь может помочь образовательная среда с ее комплексом языковых и общекультурных подходов по формированию личностных установок.

Цель статьи – проанализировать комплекс возникающих проблем при подготовке учителя русского языка и литературы в условиях интеграции новых исторических территорий в российское образовательное пространство.

В 2023 году был подписан закон, регулирующий интеграцию систем образования и научной деятельности новых исторических территорий в федеральную правовую систему. Министр просвещения РФ Сергей Кравцов отметил, что новые регионы «фактически влились в единую систему образования страны», указав при этом на некоторые трудности данного процесса: 1) «Педагоги в новых регионах – настоящие герои. Несмотря на сложную ситуацию, моральное давление, угрозы со стороны киевского режима, они достойно выполняют свой профессиональный долг»; 2) «По количеству учителей дефицита нет. Есть дефицит по предметам, в частности по русскому языку, истории» [Жуков, 2023]. Анализ процесса интеграции в ЛНР показывает, что он проходит достаточно успешно, т.к. большинство населения – это русскоговорящие граждане, разделяющие идею единства с Россией. Укрепление связей с исторической родиной происходило в регионе еще с событий 2014 года. Однако полностью республика была освобождена в 2022 году, поэтому часть населения интегрировалась в образовательное пространство РФ спустя 8 лет. Работа со студентами этих территорий, а также слушателями курсов, обучавшимися на базе ЛГПУ за последние несколько лет, показала ряд проблем, возникающих при подготовке учителя русского языка и литературы. Выделим наиболее существенные из них.

Первый комплекс проблем был связан с психологической адаптацией. Следует отметить, что обучающиеся с новых территорий поначалу попадали в инородную, с их точки зрения, враждебную среду, представление о которой у них сформировалось под комплексным воздействием государственной политики Украины, навязывающей антирусские настроения во всех социокультурных сферах, в особенности в образовании. В новых условиях они чувствовали себя психологически напряженными, мотивация по изучению русского языка была низкая, обучение на начальных этапах давало неудовлетворительный результат. Опыт показывает, что необходимо начинать с постепенной психологической адаптации. Крайне важны и активное участие педагогов, кураторов академических групп, и организация студенческого

наставничества, основанная на атмосфере заботы, внимания к человеку, нуждающемуся в помощи особенно на первоначальных этапах. Это помогает создать оптимальные условия для адаптации, позволяет обучающемуся почувствовать себя членом дружественно настроенного к нему коллектива и общества, а соответственно, разрушить стереотип о «враждебном» русском мире.

Также при обучении обнаружились существенные лакуны базовых школьных знаний, поскольку некоторые дисциплины, такие как история России, русский язык, литература, школьники новых территорий попросту не изучали. Эта проблема решается на уровне министерств – в учебный план вводятся соответствующие дисциплины, увеличиваются часы для дополнительного изучения.

Отметим, что проблему составляют также и значительные различия в интерпретации и восприятии одних и тех же социокультурных, исторических и других фактов. Это не позволяет находить понимание с обучающимися, т.к. разные картины мира вступают в диссонанс и зачастую вызывают отторжение в восприятии преподаваемой информации. Эффективно начинать работу в этом направлении с актуализации общечеловеческих духовных ценностей, обсуждения общих историко-культурных тем, которые являются точками соприкосновения и соответственно могут стать точками отсчета в новом диалоге. Также результативным оказывается постепенное вскрытие исторических фальсификаций, таких как подмена фактов, умышленное умалчивание одних и преувеличение других сведений, «присвоение» украинскими учеными, политиками общерусских достижений, искажение интерпретации событий истории и многое другое, что выявляется при сравнении учебных пособий, научных публикаций. Это оказывает сильное воздействие на аудиторию (особенно активную, с достаточно высоким уровнем знаний), помогает разрушать ложные стереотипы сознания, насаждаемые идеологизированными органами украинской власти, СМИ, образовательными учреждениями.

Следующим шагом, влияющим на эффективность подготовки будущих учителей, становится необходимость погружения в русскую культуру, т.е. применение культуроведческого и лингвострановедческого подходов. И. В. Щеглова отмечает, что «владение языком предполагает владение картиной мира, отраженной в этом языке» [Щеглова, 2024, с. 312], т.е. совокупностью представлений о мире, разделяемых большинством его носителей. «В случае школьников из новых регионов страны можно констатировать, что у них не сформирована русская языковая карти-

на мира на соответствующем уровне», они используют некий вариант русского языка как средства коммуникации, при этом не подкрепляя его достаточной семантической и когнитивной базой [Щеглова, 2024, с. 312]. Среди видов методической работы, призванных устранить пробелы лингвокультурных знаний, ученый предлагает сотрудничество с российскими побратимскими организациями, встречи с известными людьми, различные виды творческой деятельности и др. Многое из этого реализуется в работе со студентами в ЛГПУ: организация экскурсий в исторические памятные места, приобщение к уникальной русской музыкальной культуре (прослушивание в живом исполнении русских романсов и др.), посещение театра и др. Такое вовлечение человека в культурное пространство помогает выключить негативные установки на восприятие русского мира. Особенно действенным инструментом является приобщение студентов к достижениям российских ученых как в области филологии, так и смежных наук, очень важных при изучении русского языка и литературы. Обучающийся, узнавая новые сведения из разных источников, имеет возможность сопоставить факты, обнаружить искажения, и таким образом для него открывается возможность самостоятельного анализа и аналитической оценки. Это имеет эвристический эффект и положительно влияет на формирование мотивации в дальнейшем обучении. В качестве примера можно привести различные способы интерпретации древнерусского литературного наследия, в частности, «Слова о полку Игореве». Исследования современных российских ученых в этом направлении продвинулось значительно дальше украинских, в частности, при чтении КПК по теме древнерусской словесности была использована новая модель толкования древних произведений, предложенная А. Н. Ужанковым [Ужанков, 2015]. Его интерпретация вызвала интерес и активные дискуссии, что способствовало развитию вовлеченности аудитории, а также позволила обучающимся провести критический анализ ранее полученной информации в рамках украинской системы образования. Такая работа способствует пересмотру некоторых ложных установок, помогает развеять навязанные идеологические мифы и формирует прочное основание для переосмысления современных событий.

Положительный результат показали открытые лекции и встречи, посвященные важными социокультурным вопросам, проводимые в разных форматах педагогами, общественными деятелями как ЛГПУ, так и вузов-партнеров. Разносторонняя просветительская деятельность (а особенно высокий профессионализм выступающих) положительно

воспринимается и дает свои плоды как в психологической адаптации, так и в повышении мотивации к обучению.

Одним из наиболее значимых при изучении русского языка как инославянского становится комплекс проблем, связанный с владением русским языком на удовлетворительном уровне преимущественно в коммуникативной форме. Это сопряжено с тем, что в школах на освобожденных территориях русский имел статус иностранного языка, изучался факультативно. В результате сложилось двуязычие, которое проявлялось в использовании украинского языка в официальной сфере, а русского – в бытовом общении, что повлекло за собой развитие процесса интерференции русских и украинских языковых единиц различных уровней. Особенно существенны ошибки во владении фонетическими, орфоэпическими, лексическими, орфографическими нормами. Безусловно, в связи с удовлетворительным уровнем владения русским литературным языком успеваемость таких студентов невысокая, они испытывают значительные сложности по всем дисциплинам. И. В. Щеглова в этой связи предлагает усилить программу обучения специальным курсом «Русский язык как функциональный», отмечая при этом необходимость разработки соответствующего пособия, в котором для качественного лингвистического образования обязательно бы реализовывались междисциплинарная интеграция, широкая ориентация на межкультурный аспект овладения языком и др. [Щеглова, 2024, с. 313]. Со своей стороны дополним, что при подготовке учителей русского языка и литературы в группах с наличием студентов-билингвов необходим сравнительный аспект, позволяющий опереться на уже имеющиеся лингвистические знания и тем самым значительно облегчить обучение. Для этого нужны разработки практико-ориентированных учебных пособий, дополнительных методических рекомендаций к курсам по русскому языку (как инославянскому), которые в доступной форме сориентируют и педагогов, и обучающихся в существенных отличиях языковых систем и помогут скорректировать типичные для речевой деятельности ошибки.

В завершении отметим, что в контексте вышеперечисленных проблем изучение русского языка и литературы должно стать эффективным инструментом формирования русской идентичности. О. Е. Дроздова в этой связи отмечает, что данный процесс не должен проходить слишком явно и прямолинейно, поскольку может вызвать обратную реакцию – отторжение, неприятие. Но когда к воспитательному эффекту приводит лингвистическая активность, это воспринимается обучающимся как собственное достижение, что и стимулирует формирование его национального самосознания и гражданской позиции [Дроздова,

2023, с. 20]. Именно развитие познавательной активности в области русского языка и литературы становится лучшим инструментом формирования осознанной гражданской позиции.

Таким образом, обзор комплекса проблем разнопланового характера позволяет утверждать, что возникающие сложности во многом тормозят эффективность подготовки высококвалифицированных специалистов в области русской словесности на новых исторических территориях. Это требует дополнительного внимания со стороны как руководства, так и педагогических кадров для мобилизации общих усилий для их решения. Анализ практического опыта позволил выделить эффективные методы, помогающие в изучении русского языка и литературы, а также в формировании русской языковой картины мира и гражданской позиции.

Список источников

1. Дроздова, О. Е. Лингводидактические аспекты формирования российской идентичности // Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам : Роль русского языка в формировании российской идентичности: образовательные аспекты : материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 2023 г. [сост. и ред. О. Е. Дроздова, О. И. Авдеева, О. А. Сальникова, В. С. Сергеев, М. И. Шаповалов]. – Москва : МПГУ, 2023 – С. 14–21.
2. Жуков, Н. Новые регионы интегрируются в образовательное пространство России / Н. Жуков // Российское образование. – 13.12.2023. – URL: https://ruobraz.ru/theme/naverstat-upushchennoe/ (дата обращения: 10.08.2025).
3. Ужанков, А. Н. «Слово о полку Игореве» и его эпоха / А. Н. Ужанков. – Москва : НИЦ «Академика», 2015. – 512 с.
4. Щеглова, И. В. Теоретико-методические рекомендации по организации обучения русскому языку в школах новых регионов России / И. В. Щеглова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9. – Вып. 4. – С. 310–315.

УДК 377.1

В. А. Скопа
д-р ист. наук, доцент, АлтГПУ
Россия, г. Барнаул

РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ: СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ПАРАДИГМА ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. В исследовании раскрываются глубинные контексты и векторы эволюционных сдвигов в образовательном пространстве, а также их системное воз-

действие на механизмы межкультурной коммуникации и взаимодействия. Ключевой фокус работы сосредоточен на комплексном осмыслении трансформационных процессов, которые кардинально перестраивают традиционные модели образовательной интеракции, размывают устоявшиеся культурные барьеры и формируют принципиально новые плоскости межэтнического диалога. Особое внимание уделяется институциональным и социокультурным предпосылкам, генерирующим качественные изменения в парадигме межкультурной коммуникации, где образовательная среда выступает ключевым медиатором и катализатором взаимопонимания между различными социальными и этническими группами. В результате исследования установлено, что межкультурная компетенция представляет собой многоуровневую способность индивида устанавливать глубокие коммуникативные связи с носителями различных культурных традиций. Это не просто механическое владение информацией, а тонкое искусство культурного взаимопонимания, которое предполагает эмоциональную гибкость, способность к сопереживанию и готовность трансформировать собственные установки. Современные образовательные стратегии создают уникальное пространство для формирования адаптивной и мобильной личности, способной органично существовать в условиях глобальной поликультурной среды. Ключевые направления развития межкультурной компетентности демонстрируют устойчивую динамику к качественному переосмыслению методологических подходов и содержательных оснований поликультурного образования.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, парадигма межкультурного диалога, толерантность, культурный диалог, коммуникация.

V. A. Skopa
Doctor of Historical Sciences, Associate Professor, ASPU
Russia, Barnaul

DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE AMONG STUDENTS: SOCIO-CULTURAL PARADIGM OF EDUCATIONAL AREA TRANSFORMATION

Abstract. The study reveals the underlying contexts and vectors of evolutionary shifts in the educational space, as well as their systemic impact on the mechanisms of intercultural communication and interaction. The key focus of the work is on a comprehensive understanding of the transformation processes that radically restructure traditional models of educational interaction, blur established cultural barriers and form fundamentally new planes of interethnic dialogue. Particular attention is paid to institutional and socio-cultural prerequisites that generate qualitative changes in the paradigm of intercultural communication, where the educational environment acts as a key mediator and catalyst for mutual understanding between different social and ethnic groups. As a result of the scientific study, it was established that intercultural competence is a multi-level ability of an individual to establish deep communicative connections with bearers of different cultural traditions. This is not just a mechanical possession of information, but a subtle art of cultural understanding, which presupposes

emotional flexibility, the ability to empathize and a willingness to transform one's own attitudes. Modern educational strategies create a unique space for the formation of an adaptive and mobile personality capable of organically existing in the conditions of a global multicultural environment. Key areas of intercultural competence development demonstrate a stable dynamic towards a qualitative rethinking of methodological approaches and substantive foundations of multicultural education.

Keywords: intercultural competence, tolerance, cultural dialogue, communication, socio-cultural paradigm.

В современном глобализированном мире межкультурная компетентность становится ключевым навыком для успешной профессиональной и социальной интеграции субъекта. Образовательное пространство сегодня трансформируется, превращаясь в площадку для формирования поликультурной личности.

Межкультурная компетенция представляет собой сложный многогранный феномен, характеризующийся плюралистичностью научных интерпретаций. Академическое сообщество предлагает широкий спектр дефиниций, отражающих различные аспекты этого социально-коммуникативного явления [Hammerly, 1982; Астафурова, 1997; Стрельцов, 2001]. Современная научная парадигма насчитывает множество концептуальных подходов к определению межкультурной компетенции. Ключевая особенность межкультурной компетенции заключается в способности индивида трансцендировать собственные культурные границы, приобретая медиативные качества без утраты аутентичной идентичности. Коммуникант становится своеобразным культурным посредником, который свободно оперирует этнолингвистическими кодами, обеспечивая гармоничное взаимопонимание между представителями различных национальных традиций [Елизарова, 2001, с. 118].

Несмотря на длительную историю исследований, проблема формирования межкультурной компетенции сохраняет высокую научную значимость сегодня и продолжает волновать существующие научные школы и их представителей. Современный этнолингвистический анализ значительно расширил свои методологические границы. Если раньше фокус был исключительно на сравнительном изучении речевых особенностей, то сегодня он трансформировался в комплексное исследование коммуникативного поведения личности в социокультурном контексте [Hirsh, 1988; Акопов, 2015]. В этой связи различные научные направления предлагают собственные методологические подходы, из общей совокупности которых можно вычленить:

• психологический, который делает акцент на когнитивные механизмы коммуникации; изучение познавательных стратегий дискурса; анализ индивидуальных ментальных моделей.

• социогуманитарный, который заключается в аксиологической интерпретации культурных норм; компаративном анализе ценностных систем и историко-генетическом осмыслении межкультурных взаимодействий.

Интеграция этих подходов создает фундамент для более глубокого понимания межкультурной компетенции, которая представляет собой комплексное интегративное качество личности, включающее способность эффективно взаимодействовать с представителями различных культур; готовность к конструктивному диалогу; умение преодолевать культурные барьеры; навыки толерантного восприятия культурных различий.

Научное сообщество расширяет традиционный спектр лингвистических факторов, включая в исследовательское поле географические, культурные, исторические, политические и этнографические измерения. В этой связи особый интерес представляет концепция В. П. Конецкой, которая рассматривает культурную консонансу как многогранное явление: одновременно как объективную реальность и специфический референт, что находит свое отражение в языковом сознании через соответствующие эквиваленты [Конецкая, 1980].

В рамках компаративного подхода исследователь предлагает трехуровневую классификацию:

1. Универсалии – референты с идентичными базовыми характеристиками в различных культурах.

2. Квази-реальности – референты со схожими сущностными признаками, но с определенными национальными нюансами.

3. Собственные реалии – уникальные референты, имманентные исключительно одной из сравниваемых культур, что подчеркивает их неповторимость и самобытность [Конецкая, 1980, с. 463-465].

Представленная модель служит эффективным инструментом для формирования нового культурологического мировоззрения у студентов через призму учебных материалов. Лингвисты давно установили, что процесс изучения языка неразрывно связан с постижением культурного контекста, что реализуется посредством кумулятивной социальной функции языка [Таратухина, 2016, с. 85]. Язык выступает своеобразным мостом между различными поколениями, аккумулируя и транслируя невербальный опыт социальной общности. Кумулятивная функция пронизывает все языковые структуры, но наиболее рельефно проявля-

ется в лексических единицах: словарный состав, фразеологизмы и афористические выражения становятся живыми носителями культурной памяти и традиций [Фурманова, 1993, с. 54].

В контексте лингвокультурологического подхода семантическая структура языковых номинаций представляет собой многоуровневое образование, включающее денотативный и коннотативный компоненты.

Коннотативный пласт выступает уникальным маркером этнической и национальной самобытности, погружая носителя языка в глубинные культурные пространства [Фурманова, 1993, с. 83]. Этот семантический слой аккумулирует многовековой опыт народа – его историческую память, географические особенности, традиционные уклады, фольклорные архетипы. Иными словами, коннотация становится своеобразной культурной матрицей, где зашифрована духовная летопись социума.

Номинативные единицы, интегрирующие национально-культурный компонент, формируют особое межэтническое семантическое поле. Они не просто называют предметы и явления, но и транслируют культурные коды, выступая живыми свидетелями диалога различных этнических традиций и мировоззрений [Грушевицкая, 2002, с. 154]. Все это позволяет не просто изучать лингвистические конструкции, но и погружаться в глубинные пласты культурного наследия, расшифровывая закодированные в языке смыслы и коннотации.

Межкультурная коммуникация часто сопряжена с комплексом когнитивных и перцептивных барьеров. Ключевая проблема заключается в диссонансе интерпретаций вербальных, невербальных и поведенческих сигналов, детерминированных культурными матрицами. Смысловые коннотации действий глубоко укоренены в традиционных парадигмах нормативности, которые варьируются не только между культурными системами, но и внутри социальных субструктур [Ясвин, 2001]. Метафора «дрейфующего айсберга» блестяще иллюстрирует латентную динамику межкультурных коммуникативных процессов. Визуальная модель айсберга демонстрирует, что значительный пласт поведенческих стратегий функционирует на подсознательном, автоматизированном уровне. Перцептивные механизмы срабатывают моментально, генерируя спонтанные реакции, которые базируются на имплицитных культурных скриптах. Такая когнитивная композиция обуславливает моментальность оценочных суждений и поведенческих паттернов, что создает перманентное поле потенциальных межкультурных недоразумений.

Культура – это сложная мозаика смыслов и паттернов, которая формирует коллективное мировоззрение социальных групп. Она выступает

невидимым каркасом, объединяющим людей через разделяемые символы, верования, ценностные ориентации и модели поведения. Такая система координат существует как для локализованных сообществ внутри государственных границ, так и для подвижных общностей, не имеющих четкой территориальной привязки. Культурный код способен проявлять себя одинаково эффективно в самых разных контекстах – будь то межличностное взаимодействие туриста с местными жителями или стратегическая коммуникация между крупными независимыми организациями, стремящимися к конструктивному диалогу и согласованию совместных действий. Этот универсальный механизм трансляции смыслов обеспечивает взаимопонимание и координацию на различных социальных уровнях.

Феномен глобализации трансформирует культурный ландшафт, создавая иллюзию унификации и стирания различий. Некоторые исследователи полагают, что этот процесс снижает риски межкультурных недопониманий, однако реальность гораздо сложнее [Елизарова, 2001]. Межкультурная компетентность – это сложный конструкт, включающий не только теоретические знания, но и практические навыки мгновенного реагирования в коммуникативном пространстве. Формирование такой компетенции представляет собой сложнейший интеллектуальный и эмоциональный труд, который далеко не всегда под силу даже профессионалам лингвистической сферы.

Успешность межкультурного диалога напрямую зависит от готовности участников к гибкой адаптации, глубокому взаимному уважению и пониманию контекстуальных особенностей. Ключевыми барьерами остаются различия в перцептивных моделях, коммуникативных стратегиях и механизмах восприятия «чужого». Подлинная межкультурная коммуникация – это искусство эмпатии, терпения и постоянного культурного научения.

Исследователи в области межкультурной коммуникации выявили сложную типологию реакций индивида при столкновении с иной культурной реальностью. Эта типология отражает глубинные психологические механизмы восприятия инокультурного пространства:

1. Категоричное отрицание культурных различий как психологический защитный механизм самоидентификации.

2. Демонстративная позиция культурного превосходства, выражающая глубинные установки этноцентризма.

3. Стратегия нивелирования культурных контрастов как попытка редукции сложности.

4. Когнитивное признание объективного существования культурных дистанций.

5. Активная адаптивная стратегия вхождения в новое культурное пространство.

6. Интегративная модель, предполагающая гармоничное существование в нескольких культурных плоскостях одновременно.

Каждая из представленных реакций демонстрирует определенный уровень культурной зрелости и готовности к межкультурному диалогу.

При исследовании межкультурных взаимодействий подавляющее большинство ученых приходит к принципиально важному умозаключению: успешная адаптация и интеграция в инокультурное пространство детерминированы не рациональным накоплением информационного базиса, а глубоким эмоционально-личностным включением. Механистичное освоение культурологических конструктов – языковых шаблонов, ценностных матриц, нормативных установок и традиционных паттернов является недостаточным. Принципиальным становится внутреннее постижение культурного контекста через призму личных эмоциональных резонансов, субъективных интерпретаций и чувственных откровений. Иными словами, культурная адаптация – это не академический экзерсис, а экзистенциальное переживание, требующее не только интеллектуальной рефлексии, но и эмпатийного включения.

В данном контексте образовательный процесс трансформируется в многоуровневую интерактивную коммуникативную систему, где ключевым механизмом выступает диалогическое взаимопроникновение культурных пространств. Межкультурная коммуникация раскрывается не как механический обмен информацией, а как сложный когнитивный конструкт, который перманентно реструктурирует познавательные стратегии участников [Ясвин, 2001, с. 115]. Каждый акт коммуникативного взаимодействия становится уникальной лабораторией смыслообразования, где формируются нелинейные траектории культурного диалога.

Таким образом, межкультурная компетенция – это комплексная способность личности эффективно взаимодействовать с представителями различных культур, преодолевая коммуникативные барьеры через глубокое эмоционально-личностное включение, эмпатию и готовность к адаптации. Это не просто набор знаний, а искусство культурного диалога, который требует постоянного личностного развития и открытости к новым культурным контекстам. Формирование межкультурной

компетенции – длительный и многогранный процесс, требующий комплексного подхода. На современном этапе трансформация образовательных парадигм создает благоприятные условия для формирования поликультурной личности, способной продуктивно взаимодействовать в глобальном мире. Ключевые тренды развития межкультурной компетентности демонстрируют устойчивую тенденцию к расширению и углублению содержательных и методологических оснований поликультурного образования.

Список источников

1. Акопов, С. В. Человек многомерный: транснациональная модель идентификации с макрополитическими сообществами (метатеоретический анализ) / С. В. Акопов. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2015. – 195 с.
2. Астафурова, Т. Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты): автореф. дис. … дра пед. наук.: 13.00.02; 10.02.19 / Т. Н. Астафурова. – Москва, 1997. – 47 с.
3. Грушевицкая, Т. Г. Основы межкультурной коммуникации / Т. Г. Грушевицкая. – Москва : Юнити-Дана, 2002. – 352 с.
4. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2001. – 291 с.
5. Конецкая, В. П. Лексико-семантическая характеристика языковых реалий // Великобритания: лингвострановедческий словарь / А.Р.У. Рум, Л. В. Колесников, Г. А. Пасечник; под ред. Е. Ф. Рогова. – Москва, 1980. – 480 с.
6. Стрельцов, Ю. А. Межличностное взаимодействие как социокультурный феномен // Социальные технологии в сфере культуры и досуга. Опыт. Проблемы. Инновации.: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (ноябрь 2001 г.) / Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. – Тамбов, 2001. – С. 132–139.
7. Таратухина, Ю. В. Теория межкультурной коммуникации / Ю. В. Таратухина, С. Н. Безус. – Москва : Юрайт, 2016. – 294 с.
8. Фурманова, В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / В. П. Фурманова. – Саранск : Изд-во Морд. ун-та, 1993. – 122 с.
9. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 251 с.
10. Hammerly H. Synthesis in Second Language Teaching / H. Hammerly. – Blaine, Wash., USA: Second Language Publications, 1982. – 693 p.
11. Hirsh, E. D. The Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know / Hirsch, Jr., Joseph F. Kett, James Trefill. – Boston: Houghton Mifflin, 1988. – 586 p.

УДК 378.016:811.161.1

С. В. Филиппов
преподаватель русского языка как иностранного
Хайнаньского профессионального института иностранных языков,
Китай, г. Вэньчан

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В КИТАЕ)

Аннотация. Статья посвящена работе на занятиях с иностранными студентами, изучающими русский язык как иностранный. Обращается внимание на организацию процесса обучения. Автор раскрывает комплекс аспектов методики преподавания русского языка как иностранного преподавателем-носителем языка из России в высших учебных заведениях Китая.

Ключевые слова: РКИ, Русский язык в Китае, иностранный преподаватель в КНР.

S. V. Filippov
Teacher of Russian as a foreign language Hainan Professional Institute
of Foreign Languages
China, Wenchang

ORGANIZATION OF THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: CURRENT ASPECTS OF THE METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (FROM WORK EXPERIENCE IN CHINA)

Abstract. The article is devoted to teaching Russian as a foreign language to foreign students. This article discusses the organization of the teaching process. The author reveals a range of different aspects of teaching Russian as a foreign language by a native Russian teacher in Chinese higher education institutions.

Keywords: RFL, Russian language in China, foreign teacher in China.

В последнее время международные связи между Россией и Китаем заметно активизировались, поэтому спрос на изучение китайского языка в России и русского языка в Китае постоянно растёт, в связи с этим актуальность данной тематики не вызывает сомнения [Сунь Юйминь, 2023].

Опыт советского и досоветского периодов хоть и является актуальным и важным в истории развития практики РКИ, но к началу XXI века в значительной степени устарел, и к моменту начала активного развития международных связей Китаем стала актуальной проблема создания и популяризации новых моделей и подходов.

Современный этап образования характеризуется массовым внедрением в процесс обучения иностранным языкам нейросетей и технологий AI, различных электронных устройств (компьютеров, смартфонов, планшетов), технологий AR и VR, мобильных приложений для изучения словарного запаса и грамматики, различных переводчиков и др. [Афонина, 2025]. По достижении минимального уровня знаний студенты выходят на общение с носителями русского языка в социальных сетях. Нет оснований делать выводы об эффективности и результативности данных технологий и того, как они скажутся на знаниях и процессе обучения в дальнейшем. Однако намечающиеся тенденции развития образования, связанные с интеграцией искусственного интеллекта (ИИ) в учебный процесс, указывают на то, что в будущем традиционное обучение в аудитории станет неактуальным [Маркина, 2025]. К примеру, уже сейчас в китайских вузах вводятся курсы по общей ИИ-грамотности, в школах идёт создание кабинетов изучения иностранных языков (в первую очередь английского) с использованием AI. Ниже приведено фото одного из таких кабинетов, сделанное автором статьи.



Рис. 1. Кабинет изучения иностранного языка

Динамика инновационных процессов прослеживается не только в Китае, но и в других странах Азии. Этап развития обучения китайских студентов РКИ, охватывающий примерно последние 25 лет, представляет наибольший интерес, так как становится переходным от традиционного к инновационному через непрерывный процесс изменений и трансформаций, что показал опыт преподавания онлайн в период карантина при пандемии COVID-19.

Иностранный преподаватель, длительное время работающий в Китае, отмечает, что соблюдение строгой системы субординации (подчинение ученика учителю) в университетах уже не является первостепенной важностью: прежние традиционные отношения постепенно изменяются, теперь учащийся проявляет всё большую независимость, самостоятельность и ответственность в учёбе. Теперь обучающийся вправе как выбирать преподавателя, так и решать, в какой форме будет выстроен процесс обучения. Безусловно, статус профессии преподавателя в азиатской модели образования изначально высок: уважительное отношение к учителю закреплено законом [Закон об образовании КНР, глава IV ст. 28]. Тем не менее современные реалии вносят определенные коррективы, вызванные особенностями инновационной деятельности и их возрастающей ролью в образовании. В связи с востребованным на сегодняшний день студентоцентрированным подходом и диалоговым обучением [Бордовский, 2014, с. 8] сокращается прежняя определённая дистанция в общении между преподавателем и студентом. Процесс обучения становится демократичным и всё больше приобретает черты западной модели образования, которую приносят приглашённые западные эксперты для преподавания в китайских высших учебных заведениях.

Улучшающие учебную деятельность инновации (например, применение активных групповых форм обучения) зачастую требуют от преподавателя выступать в роли фасилитатора – человека, обеспечивающего успешную групповую коммуникацию [Строева, 2013, с. 235].

Важное значение имеет организационная специфика устно-речевой практики. Эффективность коммуникаций на занятиях, на которых реализуется работа в мини-группах, зависит от уровня подготовки учителя-фасилитатора, его профессионализма, знаний и мастерства (в первую очередь, от умения ставить цели и находить эффективные способы их достижения). Планируя групповые формы работы, нужно составить краткую инструкцию для учащихся, как работать в группах по 4-5 человек: какие коммуникативные намерения они собираются осуществить; какие возможности для этого предоставят каждому члену

группы; какими информационными источниками будут пользоваться. Также важно не упустить из виду и детали работы самого модератора: проявлять в процессе умение слушать и слышать; динамично реагировать на содержательную сторону вопроса; не выносить оценочных суждений; направлять работу в нужное русло; следить за продуктивным использованием времени, отведённого на решение поставленных задач каждой группе.

Для развития коммуникативной компетенции групповой метод применяется как при знакомстве с новым материалом, так и при его закреплении. В первом случае, организуя обучение при опоре на работу с учебником можно рекомендовать студентам освоить новые знания, например, через самостоятельное чтение текста; обсуждение прочитанного в парах; уточняющие вопросы преподавателю, распределение заданий (чтение по абзацам, пересказ фрагментов, составление краткой презентации, озвучка видеоролика и другое) в небольших группах; анализ результатов работы.

На практических занятиях при отработке языковых навыков от ролевых инсценировок диалогов, рекомендованных для обязательного изучения, студенты переходят к самостоятельному их созданию. Опираясь на полученные знания нового культурного контекста, учащиеся моделируют ситуации реального общения (в ресторане, магазине, банке, парикмахерской, театре, поликлинике; на самолёте, на поезде, в автобусе и др.).

Подготовка к уроку с использованием интерактивных форм обучения становится для преподавателя более сложным делом, на которое требуется тратить больше времени, чем раньше. С другой стороны, примеры реализации коллективной учебной деятельности, в том числе метода кейс-стади в иноязычной среде обучения РКИ указывают на повысившуюся мотивацию студентов [Филиппов, 2019].

Студенты должны быть довольны – это самое главное, что может и должен сделать преподаватель. Это не означает, что знания в образовательном процессе становятся вторичными, но подчёркивается чрезвычайная важность эмоционального компонента. Введённые в этот период в Китае рейтинги, побуждают иностранных преподавателей сдвигать учебный процесс к большей демократизации, горизонтальности и партнёрским отношениям, что повышает уровень удовлетворённости обучением у китайских студентов. Постоянная ротация иностранных специалистов и контрактная система в сфере образования, по которой они работают, также способствует повышению конкуренции среди ру-

систов, что, несомненно, ведёт к повышению качества преподавания РКИ. Вопрос адаптации иностранного преподавателя к китайским реалиям включает аспекты как бытовой жизни, так и академической этики взаимодействия со студентами и коллегами. Здесь важно отметить, что иностранец никогда не станет в полной мере частью китайского коллектива (он не элемент системы). При этом участие во всех мероприятиях, проводимых образовательным учреждением, для него обязательно, как и поддержание профессионально-деловых отношений с китайскими коллегами и с администрацией.

Уроки и учебный процесс должны соответствовать современным требованиям к уровню знаний студентов. Информационный взрыв, о котором так много говорится в последнее время, ставит новые задачи обучающимся, связанные с необходимостью запоминать возросшие объёмы нового материала и находить им практическое применение. Обязанность преподавателя РКИ – облегчить эти задачи, создать условия для бесстрессового, максимально комфортного их решения. Это достигается при мультимодальном обучении, которое интегрирует различные способы восприятия информации: текст, аудио, видео и практические задания.

В целях эффективного запоминания информации рекомендуется задействовать различные виды памяти: зрительную, слуховую и речедвигательную. Для этого нужно вводить видеоуроки с обратной связью; демонстрировать фрагменты фильмов, мультфильмов, теленовостей, телепередач; читать интерактивные лекции с презентациями; добавлять аудиоматериалы с заданиями («заполните пропуски», «ответьте на вопросы по тексту», «выберите правильный ответ», «повторите за диктором» и другое). Необходимо включать в любой урок короткие письменные работы: списывание новых слов или текста с последующим переводом на китайский; сжатое изложение; продолжение текста по данному началу; диктант, эссе, тезисы и др. Предоставление учащимся аудиовизуального способа восприятия информации в сочетании с практическими заданиями способствует прочному закреплению знаний. Лучший эффект даёт многократное повторение, включающее разные аспекты работы с новым материалом: чтение текста – перевод – говорение (ответы на вопросы) – письменная работа; просмотр презентации – говорение (обсуждение) – письменная работа; просмотр видео (фрагмента фильма, мультфильма, передачи, новостей) – говорение (диалог, пересказ, озвучка фрагмента своими словами); аудирование – письменная работа (тест, упражнение) – говорение (объяснение непонятного друг другу, диалог с учителем). Важно уложиться в хрономе-

траж урока, вовлечь в работу всех студентов и на следующем занятии закрепить пройденный материал.

В целях оптимизации учебной нагрузки обучающихся, аудиторный формат работы можно дополнять внеурочным компонентом в образовании. Полезно использовать для изучения РКИ некоторые каналы из китайских социальных сетей. Примечательно, что в них авторы составляют и инсценируют микродиалоги, слова и выражения из которых применяют в качестве иллюстрации к живой речи в виде визуальной фиксации, играющей роль повторения материала. Главное, чтобы материал на русском языке воспринимался китайскими студентами адекватно и эквивалентно их родному языку.

Из особенностей работы иностранного преподавателя-носителя языка в КНР можно выделить следующее: он, в основном, будет преподавать курсы, связанные с фонетикой, устной речью и говорением, потому что есть потребность в слушанье аутентичной речи при звучании иностранного языка у китайской аудитории. Курсы грамматики, перевода, базовый курс, например, по учебникам из серии «Восток» [Цянь Яли, 2023] и письмо, как правило, будут вести китайские преподаватели, чтобы студент мог полностью адекватно понять и осознать информацию на своём родном языке [Ли Мэнья, 2023]. С другой стороны, китайские преподаватели не могут обеспечить аутентичное звучание иностранного языка, поэтому курс устной речи обычно закреплён за иностранным преподавателем. Автор данной статьи, имея многолетний опыт работы, вёл все предметные курсы, включённые в дисциплину РКИ и закреплённые как за иностранными, так и за китайскими преподавателям.

Проблема устного перевода и восприятия информации может также быть актуальна для нелингвистических специальностей в связи ограниченным количеством часов, отведённых для обучения, а также наличием огромного объёма не связанной с русским языком информации, которую должны освоить студенты [Ганапольская, 2023]. Минимальные знания по русскому языку, обеспечивающие лингвистическую базу и компетенцию китайских студентов-русистов, тоже имеют свою особенность в контексте культурных реалий их родной страны [Сян Янань, 2023]. Культурные особенности родного языка китайских студентов, конечно же, не могут не влиять на восприятие изучаемого иностранного языка, русского языка как иностранного [Люй Бинь, 2023]. В любом случае конечным результатом для иностранного преподавателя должно стать успешное овладение материалом китайскими студентами, для

чего нужно создать диалог между учителем и студентами и наладить межкультурную коммуникацию [У Хао, 2023].

Важна не только форма подачи материала, но и содержательная составляющая. В ней должна быть отражена не только информация из учебника, но и текущая новостная повестка: актуальные события политики, международных отношений, экономики и культуры России. Следует обращать внимание на интерес студента к конкретному материалу. Например, нужно отметить, что имидж президента В.В. Путина в Китае положительный, его личность привлекает внимание, поэтому, изучая тему «Визит Владимира Путина в Китай», студенты с увлечением делают репортаж с места событий, составляют вопросы для интервью с экспертом, сообщение из студии.

Китайских студентов затрагивают также русские телепередачи, ориентированные на построение отношений и создание будущей семьи (например, «Давай поженимся»). У китайцев есть этому аналог не только на телевидении, но и в жизни – «свидание вслепую» и «брачный рынок». Личные отношения всегда вызывают интерес у молодёжной аудитории, которую представляют студенты. Кроме того, они с удовольствием смотрят некоторые выпуски вокального телешоу талантов «Голос». Сейчас в Китае популярны российские звёзды: Shaman (Ярослав Дронов), Татьяна Куртукова, Полина Гагарина, Пелагея, Алексей Воробьёв. Все материалы, которые связаны с их творчеством, находят положительный отклик китайских студентов, повышают мотивацию при обучении РКИ [Маркина, 2020, с. 51–53].

Стимулирующая деятельность преподавателя РКИ заключается в том, что он находит востребованную текущим моментом информацию и включает её в процесс обучения в виде материала для аудирования, письма или чтения и обсуждения.

Существуют определённые трудности с подготовкой преподавателей русского языка для китайских учебных заведений [Чжан Шоин, 2023]. В последнее время появилось много специалистов РКИ как с российской, так и с китайской стороны, но их профессиональная подготовка требует длительной проверки практикой. Многолетний практический опыт живого общения с аудиторией невозможно заменить только теоретическими знаниями. Целесообразно приобретать этот опыт в китайской аудитории, начиная с решения наиважнейшей задачи – создания благоприятной для студентов атмосферы на уроке. Нужно пробудить интерес к русскому языку и сделать всё, чтобы студенты были счастливы.

Список источников

1. Афонина, Р. Н. Информатизация и цифровая трансформация образования: проблемы и перспективы / Р. Н. Афонина, В. В. Маркин, В. А. Скопа // Глобальный научный потенциал. – 2025. – № 3-1(168). – С. 10–14.
2. Бордовский, Г. А. Концепция образовательной системы «Диалог» / Г. А. Бордовский, М. П. Воюшина, Е. П. Суворова. – Санкт-Петербург : Астерион, 2014. – 88 с.
3. Ганапольская Е. В. Лингвистические основы начального курса устного последовательного перевода для студентов-русистов непереводческих специальностей вузов КНР / Е. В. Ганапольская, Гу Хонфэй, Ци Сюй // XV Конгресс МАПРЯЛ: Избранные доклады. – Санкт-Петербург : МАПРЯЛ, 2023. – С. 620–625.
4. Закон об образовании в Китайской народной республике [The education laws in the People's Republic of China]. – URL: https://spbu.ru/sites/default/files/zakon_ob_obrazovanii_v_kitayskoy_narodnoy_respublike_rus/pdf (дата обращения: 15.09.2025).
5. Ли, Мэнья. О феномене «культурной афазии» при изучении иностранных языков у китайских учащихся и путях решения проблемы в преподавании РКИ в совместном Университете МГУ–ППИ в Шэньчжэне / Мэнья Ли, Е. В. Федяева // XV Конгресс МАПРЯЛ: Избранные доклады. – Санкт-Петербург : МАПРЯЛ, 2023. – С. 869–873.
6. Люй, Бинь. Культурные коды квазимер скорости в китайской и русской лингвокультурах // XV Конгресс МАПРЯЛ: Избранные доклады. – Санкт-Петербург : МАПРЯЛ, 2023. – С. 1395–1399.
7. Маркина, П. В. Использование страноведческой информации при развитии проекта коммуникативной компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному в иноязычной среде обучения / П. В. Маркина, С. В. Филиппов // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4(83). – С. 51–53.
8. Маркина, П. В. Возможности дистанционного обучения в преподавании русского языка как иностранного / П. В. Маркина, В. В. Маркин // Глобальный научный потенциал. – 2025. – № 6(171). – С. 130–133.
9. Строева, Е. В. Организация педагогической деятельности тьютора электронного института / Е. В. Строева, Л. П. Ржевская // Инновации: Бизнес. Образование: Материалы международной научно-практической конференции. Смоленский институт бизнеса и предпринимательства, Смоленск, 21–22 ноября 2013 года. – Смоленск : Международный центр научно-исследовательских проектов, 2014. – С. 229–232.
10. Сунь, Юйминь. Развитие и продвижение русского языка в Китае: специфика, динамика, перспективы / Юйминь Сунь, Т. Ю. Яровая // XV Конгресс МАПРЯЛ: Избранные доклады. – Санкт-Петербург : МАПРЯЛ, 2023. – С. 167–172.
11. Сян, Янань. Прагматические маркеры-аппроксиматоры в лексических минимумах по русскому языку как иностранному для B2 и C1 / Янань Сян // XV Конгресс МАПРЯЛ: Избранные доклады. – Санкт-Петербург : МАПРЯЛ, 2023. – с. 1148–1153.
12. У, Хао. «Межкультурная коммуникация» как учебная дисциплина на отделении русского языка в китайских вузах // XV Конгресс МАПРЯЛ: Избранные доклады. – Санкт-Петербург : МАПРЯЛ, 2023. – с. 1197–1202.
13. Филиппов, С. В. Метод кэйс-стади в иноязычной среде обучения / С. В. Филиппов // Пятый этаж. – 2019. – № 5. – С. 31–35.

14. Цянь Яли Особенности лингвострановедческого материала в китайских учебниках серии «Восток»: пословицы и поговорки / Цянь Яли, Л. А. Золотарева // XV Конгресс МАПРЯЛ: Избранные доклады. – Санкт-Петербург : МАПРЯЛ, 2023. – с. 1260–1264.
15. Чжан, Шоин Подготовка преподавателей для системы билингвального образования в КНР / Шоин Чжан, Чжончен Шэн // XV Конгресс МАПРЯЛ: Избранные доклады. – Санкт-Петербург : МАПРЯЛ, 2023. – с. 1265–1269.

УДК: 372.881.116.11 (575.3)

З. Р. Юсупова
д-р филол. наук, профессор, БГУ им. Носира Хусрава,
Таджикистан, г. Бохтар

СТАТУС РУССКОГО ЯЗЫКА И ПРОБЛЕМЫ БИЛИНГВИЗМА В РЕСПУБЛИКЕ ТАДЖИКИСТАН

Аннотация. Русский язык закреплен в Конституции Республики Таджикистан как язык межнационального общения. В данной статье мы говорим о статусе русского языка в стране и подчеркиваем, что и в академической среде, и в средствах массовой коммуникации и даже на государственном уровне, где сайты ведомств имеют русскую версию, русский язык в республике по своей социальной активности стоит на втором месте после государственного языка – таджикского. В нынешнее время из-за глобализации, международной миграции, а также культурного и экономического сотрудничества все больше людей считают необходимостью владеть двумя или более языками. Билингвизм становится необходимостью в современном разнокультурном обществе. Исходя из этого, возрастает число билингвов в учебных заведениях, что создает специфические проблемы интерференции в речи учащихся. Как известно, интерференция затрудняет коммуникацию и взаимопонимание между билингвами и носителями языка, а изучение и устранение интерференции благоприятствуют улучшению межкультурного взаимовлияния. По мнению автора, обучение русскому языку как неродному необходимо строить таким образом, чтобы интерференция снималась или же ослаблялась.

Ключевые слова: русский язык, билингвизм, интерференция, изучение, совершенствование, проблема, роль, средства.

Z. R. Yusupova
Doctor of Philological Sciences, Professor,
BSU named after Nosira Khusrava,
Tajikistan, Bokhtar

THE STATUS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND PROBLEMS BILINGUALISM IN THE REPUBLIC OF TAJIKISTAN

Abstract. The Russian language is enshrined in the Constitution of the Republic of Tajikistan as the language of interethnic communication. In this article, speaking about the status of the Russian language in the country, it is emphasized that both in the academic environment and in the media and even at the state level, where department websites have a Russian version, the Russian language in the republic is second in its social activity after the state language - Tajik. Nowadays, due to globalization, international migration, as well as cultural and economic cooperation, more and more people consider it necessary to speak two or more languages. Bilingualism is becoming a necessity in a modern multicultural society. Based on this, the number of bilinguals in educational institutions is increasing, which creates specific problems of interference in the speech of students. As is known, interference complicates communication and mutual understanding between bilinguals and native speakers, and the study and elimination of interference contribute to the improvement of intercultural interaction. According to the author, teaching Russian as a non-native language should be structured in such a way that interference is removed or weakened.

Keywords: Russian language, bilingualism, interference, study, improvement, problem, role, means.

Таджикистан является единственной страной в постсоветском пространстве, где русский язык имеет не только фактический, но и юридический статус языка межнационального общения. Статус языка межнационального общения обеспечивает следующее: «в органах государственной власти и управления республики Таджикистан решения принимаются на таджикском языке, а публикуются на таджикском, русском и узбекском языках». Законодательно «гарантируется свобода выбора языка обучения и обеспечивается получение общего среднего образования на таджикском, русском, узбекском языках, а в местах компактного проживания граждан другой национальности – на их родном языке... в сфере науки обеспечивается равноправное функционирование таджикского и русского языков» [Сатторов, 2005, с. 39].

Об укреплении позиции русского языка в республике свидетельствует Постановление Правительства Республики Таджикистан за №438 от 30 августа 2019 года об утверждении Государственной программы «Совершенствование преподавания и изучения русского и английского языков до 2030 года», в которой определены задачи по успешному изучению этих языков в стране.

Соответствующими нормативно-правовыми актами, принятыми на уровне правительства республики Таджикистан, установлено обязательное изучение русского языка в общеобразовательных учреждениях со второго класса, во многих дошкольных учреждениях воспитание ведется на русском языке. Роль образовательных структур в распро-

странении и популяризации русского языка среди населения страны, в особенности среди подрастающего поколения огромна.

По данным Министерства образования и науки Республики Таджикистан, в стране более 4000 школ, в которых обучаются 2 миллиона 280 тысяч детей. В республике существуют 39 школ с русским языком обучения, где обучаются около 27 тысяч детей. В дополнение к этим среднеобразовательным школам функционируют 160 смешанных таджикско-русские школ и школы, работающие по российским образовательным программам, в которых обучаются около 70 тысяч учащихся. В данный момент в соответствии с межправительственным соглашением между Российской Федерацией и Таджикистаном (от 30 ноября 2021) в пяти городах республики, начиная с 2022 года, открыты школы с русским языком обучения с численностью более 6000 человек. Оснащение этих учебных заведений и обеспечение педагогическими кадрами производится с российской стороны. Согласно этому соглашению к 2030 году Россия построит в Таджикистане дополнительно ещё пять русских школ, что позволит увеличить количество учащихся ещё на пять тысяч человек. Также планируется построить в Душанбе Центр для одарённых детей.

В Таджикистане успешно реализуется межправительственный проект «Русские педагоги за рубежом», по которому около 100 учителей-предметников работают в учебных заведениях Таджикистана.

В связи с возросшей ролью русского языка в образовательной системе и в целях улучшения качества преподавания русского языка в республике, разработан и утвержден «Образовательный стандарт по русскому языку для средних школ» и Программа по русскому языку. Ведущими учеными написаны учебники «Русский язык» нового поколения с интегрированным подходом (русский язык + литература) для всех классов средних школ, которые включают в себя интерактивные задания и упражнения, отражающие новейшие технологии обучения русскому языку.

В 2011 году для развития гуманитарных связей был открыт Российский центр науки и культуры в г. Душанбе, деятельность которого направлена на популяризацию русского языка, ознакомление с богатством исторического и культурного наследия России. В настоящее время в Республике Таджикистан на базе многих ведущих вузов страны действуют Центры русского языка, оснащенные при поддержке Российской Федерации и отвечающие национальным и государственным интересам двух дружественных государств, задачей которых является

развитие взаимоотношений между Таджикистаном и Россией в сфере образования.

Важнейшим вкладом в развитие русского языка в Таджикистане стало открытие Российско-Таджикского (Славянского) Университета (1996), филиала Московского Государственного Университета им. М.В. Ломоносова (2009) и Филиала Национального исследовательского технологического университета «МИСиС» (2011) в городе Душанбе.

Укреплению позиций русского языка в сфере образования во многом способствует стратегическое партнерство и плодотворное сотрудничество Таджикистана с Российской Федерацией [Шамбезода, 2006, с. 8]. Растет число учащихся, направляемых для обучения в российские вузы по различным специальностям – это более 1000 квот, с ежегодным увеличением в 1,5 раза.

Большую роль в популяризации русского языка и русской литературы в Таджикистане играет учебно-методический журнал Министерства образования Республики Таджикистан «Русский язык и литература в школах Таджикистана», который содержит полезный и интересный методический материал по преподаванию русского языка и литературы в школе и вузе.

Результатом активного экономического и культурного сотрудничества между Россией и Таджикистаном стал в последнее время интерес коренного населения к русскому языку и русской культуре. Благодаря инициативе российского посольства в Таджикистане таджикский телеканал «Сафина» стал шире отражать ценности традиционной и современной культуры Таджикистана и России, всячески способствовать формированию позитивного имиджа трудовых мигрантов, шире информировать российскую общественность о деятельности таджикской диаспоры в России.

Большая роль в популяризации русского языка принадлежит представительству Россотрудничества в Республике Таджикистан. Это разнообразные мероприятия, посвященные знаменательным датам, незабываемые встречи, проводимые совместные вебинары с учеными Российской академии образования, а Центр науки и культуры всегда полон поклонниками русской культуры.

С учетом того, что значение русского языка велико в Таджикистане, он становится важным языком для современной молодежи. С целью выполнения Государственной программы «Совершенствование преподавания и изучения русского и английского языков до 2030 года» в БГУ имени Носира Хусрава на 14 факультетах открылись 27 групп разных специальностей, где обучение проходит полностью на русском языке.

А также в вузе функционирует факультет русского языка и литературы, где обучаются более 1000 студентов на очном и заочном отделениях. Факультет русского языка и литературы вносит огромный вклад в подготовку педагогических кадров для образовательных учреждений нашей республики.

Хотелось обратить внимание на некоторые трудности, с которыми сталкиваются учащиеся-таджики в процессе обучения русскому языку.

Изучение интерференции в речи билингвов представляет интерес для лингвистов, психологов и педагогов, исследующих механизмы усвоения и функционирования языков у человека. В условиях совместного влияния родного и русского языков билингвы испытывают значительные трудности в учебно-речевой деятельности, так как интерференция исходит от обоих языков – родного и русского.

Интерференция как явление отклонения от языковых норм, которое возникает при употреблении человеком двух и более языков, появляется в речи билингва вследствие перестройки моделей одного языка по образцу другого. С психологической точки зрения интерференция подразумевает транспозицию (перенос) навыков и умений из одного языка в другой. Так, например, учащиеся-таджики вследствие влияния родного языка часто путают род (мужской или женский) из-за отсутствия этой категории в родном языке.

Для каждого языка характерна своя семантическая система. Значения отдельных слов по отношению к отдельно взятым соответствующим понятиям в разных языках часто не совпадают по широте, возможно несовпадение или частичное совпадение объема значений слов-эквивалентов в разных языках, а отсюда – возможные ошибки идентификации значений слов родного и изучаемого языков и другие явления межъязыковой интерференции в лексико-семантическом плане. При соотнесенном двуязычии два различных ряда языковых средств ассоциируются с одним и тем же семантическим рядом: «Два каких-либо языка образуют в уме одну лишь систему ассоциаций» [Верещагин, 1958, с. 48]. В сознании билингва «с одним понятием могут одновременно ассоциироваться две лексемы – лексема родного языка и лексема языка изучаемого» [Верещагин, 1969, с. 39].

Существование двусторонних понятий в сознании учащегося предопределяет факты межъязыковой интерференции, и факты непроизвольного обращения к средствам родного языка при затруднении в понимании иноязычного текста. В связи с этим возникает «интерферен-

ция смыслов», так как в языковой картине мира билингва образуются связи между константами родной и иноязычной культуры.

Одним из направлений в исследовании языковой личности является изучение ассоциативных реакций на слова, создание ассоциативных словарей, которые рассматриваются как модели речевых знаний носителей языков, представленных в виде ассоциативно-вербальной сети, служащей способом представления любого национального языка. При исследовании характера ассоциативных связей происходит выявление системы ассоциативных норм, сложившихся в том или ином социуме и отражающих специфику языка и культуры.

Анализ речи таджикских учащихся показывает, что в области лексики таджикские дети-билингвы допускают следующие типы межъязыковой интерференции:

1) нарушение правил лексической сочетаемости единиц русского языка при отождествлении синтагматических связей соотносимых слов таджикского и русского языков;

2) перенос слов таджикского языка в русский контекст;

3) замена слов русского языка под влиянием унифицированного выражения обозначаемых ими понятий в таджикском языке.

Наиболее востребованными приёмами преодоления интерференции, с точки зрения необходимости постоянного совершенствования языковых знаний билингвов, являются:

- «собирание» и «наращивание смысла» – процесс, осуществляемый в ходе постепенного и последовательного поиска и отбора ключевых слов и фраз, повторов одних и тех же (позиционно-лексический повтор) и однокоренных слов разных частей речи (тавтология, используемая как специальный приём), синонимов (как языковых, так и контекстных) и других средств, которые создают нагнетание определённого настроения. Учащимся – билингвам надо помочь увидеть, выделить и осознать все эти и другие текстообразующие средства;
- «семантизация слова», «языковая догадка» – восстановление смысла по лексическому значению слова, его этимологии; словообразовательным элементам [Романичева, 2012, с. 18]. В основе приёма лежит поиск, подбор целого ряда смысловых вариантов, установление ассоциативных и новых лексико-семантических связей, сравнение современного значения слова с устаревшим, поиск эквивалента в других языках;
- «контекстная догадка», «достраивание» – выяснение смысла из контекста; для этого может привлекаться как «близкий» контекст тек-

ста, так и «дальний» (исторические, биографические, культурные, этнографические данные), а также фоновые знания обучаемых.

При обучении русскому языку всегда существовала проблема положительного и отрицательного влияния родного языка на изучаемый. Эта проблема остаётся актуальной и в современной лингвистике. Решение её важно как с теоретической, так и с практической значимости в развитии национально-русского двуязычия.

Обучение второму языку необходимо строить таким образом, чтобы интерференция снималась или ослаблялась.

Изучение интерференции в речи билингвов и методов её устранения имеет большое социокультурное, образовательное и научное значение, так как способствует эффективной адаптации билингвов в обществе, повышает качество образования и способствует межкультурному взаимопониманию в современном многоязычном и многокультурном мире.

Список источников

1. Верещагин, Е. М. Избранные работы по языкознанию и фонетике / Е. М. Верещагин. – Ленинград : АПН РСФСР, 1958. – Т. 1. – 376 с.
2. Верещагин, Е. М. Вопросы теории речи и методика преподавания иностранных языков / Е. М. Верещагин. – Москва : Просвещение, 1969. – 90 с.
3. Романичева, Е. С. Введение в методику обучения литературе: учебное пособие / Е. С. Романичева, И. В. Сосновская. – Москва: Флинта: Наука, 2012. – 205 с.
4. Сатторов, А. С. Языковая политика в постсоветском Таджикистане / А. С. Сатторов // Русский язык в сообществе народов СНГ: Труды и материалы международного конгресса. – Бишкек, 2005.
5. Шамбезода, Х. Д. Проблемы функционирования русского языка в Республике Таджикистан / Х. Д. Шамбезода, Т. В. Гусейнова, Р. Д. Салимов и др. – Душанбе : РТСУ, 2006.

Раздел 2

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ И КАК НЕРОДНОМУ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ

УДК 372.881.161.1

Г. В. Ануфриева
д-р филол. наук, профессор, АлтГПУ
Россия, г. Барнаул

ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В МЕТОДИЧЕСКОЙ КОПИЛКЕ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА, РАБОТАЮЩЕГО В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ КЛАССЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования цифровых образовательных ресурсов на занятиях по русскому языку. Анализируются интерактивные задания по грамматике и лексике для 6 класса, разработанные на основе мультимедийных технологий. Описываются правила, которым должен следовать учитель при выборе готовых интерактивных заданий или при создании собственных. Обосновывается актуальность включения таких заданий по русскому языку в классе с полиэтническим составом обучающихся на любом этапе урока. Делается вывод о том, что подобные упражнения служат эффективным лингводидактическим инструментом. Работа с заданиями позволяет учащимся переключаться с одного вида деятельности на другой, что делает урок ярким и интересным. Появляется возможность использовать технологию сотрудничества, которая способствует формированию коммуникативной компетенции у всех учащихся полиэтнического класса. Подача сложного лингвистического материала в визуальной, игровой форме способствует повышению интереса к изучению языка. Интерактивные задания, созданные на основе цифровых технологий, могут быть востребованными в методической копилке учителя-словесника при преподавании русского языка для разной категории учащихся.

Ключевые слова: обучение русскому языку, цифровые технологии в образовании, интерактивные задания, технология сотрудничества, русский язык в полиэтнической аудитории.

G. V. Anufrieva
Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, ASPU
Russia, Barnaul

DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN THE METHODICAL COIN BOX OF A VERBAL TEACHER WORKING IN A MULTIETHNIC CLASSROOM

Abstract. The article is devoted to the problem of using digital educational resources in Russian language classes. Interactive tasks on grammar and vocabulary for grade 6, developed on the basis of multimedia technologies, are analyzed. Describes the rules that the teacher must follow when choosing ready-made interactive tasks or when creating his own. The relevance of including such tasks in the Russian language in a class with a multi-ethnic composition of students at any stage of the lesson is justified. It is concluded that such exercises serve as an effective linguodidactic tool. Working with tasks allows students to switch from one activity to another, which makes the lesson bright and interesting. It becomes possible to use the technology of cooperation, which contributes to the formation of communicative competence among all students of a multi-ethnic class. The presentation of complex linguistic material in a visual, playful form contributes to an increase in interest in learning the language. Interactive tasks created on the basis of digital technologies may be in demand in the methodological piggy bank of a literature teacher when teaching the Russian language for a different category of students.

Keywords: teaching the Russian language, digital technologies in education, interactive tasks, cooperation technology, Russian in a multi-ethnic audience.

Наступившая эпоха цифровых технологий влияет на все сферы жизни современного человека, в том числе и на образование. В целом ряде научных и методических работ [Голохваст, 2019; Селиванов, Селиванова, 2014; Щадная, 2020; Якушина, 2012] говорится о построении современной цифровой образовательной среды, а именно о внедрении в школы нового дидактического инструментария и технических средств: электронных библиотек, виртуальных лабораторий, онлайн-платформ, приложений; интерактивных досок, ноутбуков, компьютеров, планшетов и т. д. Цифровая школа во многом меняет традиционные подходы к обучению, выдвинув на одно из ведущих мест интерактивную среду, предполагающую иной характер взаимодействия педагога и учащегося: «активность педагога уступает место активности учащихся, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы» [Азимов, Щукин, 2009, с. 83]. По мнению исследователей [Голохваст, 2019; Побокин, 2013], цифровые технологии предоставляют новые возможности для обучения и личностного развития учащихся, стимулируют познавательный интерес, позволяют проводить оперативный контроль и самоконтроль, создают положительное эмоциональное восприятие учебного материала. Но при этом остается целый ряд нерешенных вопросов, с которыми сталкивается педагог, например: «какими должны

быть задания, разработанные с привлечением цифровых технологий, и каков их дидактический эффект?», «на каком этапе урока необходимо использовать подобные задания?», «способствуют ли эти задания формированию предметных, метапредметных и личностных результатов обучения?», «не подменяют ли цифровые ресурсы, используемые на уроке, истинный качественный результат временным?» и т. д. Особо остро стоит вопрос об использовании цифровых технологий в классах с полиэтническим составом учащихся. На учителе-словеснике лежит огромная ответственность по формированию не только предметных, но и метапредметных компетенций. Ведь от умения учащегося-инофона коммуницировать зависит успешность или неуспешность его обучения по другим предметам.

Цель статьи: проанализировать образовательные интернет-ресурсы как актуальный дидактический инструмент в преподавании русского языка в классе с полиэтническим составом учащихся.

В статье мы рассмотрим предлагаемые авторитетными методистами интерактивные задания и собственные разработки, которые могут быть использованы учителем-словесником в полиэтническом классе для индивидуальной, парной или групповой работы, а также в преподавании РКИ/РКН. Задания были подготовлены для учащихся 6 класса. Выбор категории обучающихся объясняется тем, что к данному классу у школьников сформированы базовые предметные компетенции по языку, а также корпус компетенций по истории, географии, биологии, математике. Это позволяет продуктивно использовать на уроках русского языка метапредметный материал.

Выскажем несколько слов по поводу самого понятия «интерактивное занятие». В определении данной дидактической единицы нам близкими видятся идеи, высказанные Е.В Якушиной [2012] и авторами коллективной монографии «Интерактивные методы преподавания русского и иностранных языков» [2016]. Под интерактивным занятием мы понимаем форму учебного взаимодействия посредством объединения современных компьютерных технологий с особым образом организованным методическим аппаратом и инструментарием, выбранным педагогом. Такое занятие строится в диалогическом формате взаимодействия «учитель – ученик», «ученик – ученик», «группа – группа». Роль учителя заключается в стимулировании и корректировке совместного делового сотрудничества обучающихся.

При выборе готовых заданий и разработке собственных мы руководствовались тем, что они должны быть нацелены на активное взаи-

модействие учащихся полиэтнического класса с изучаемым языковым учебным материалом. Должны быть задействованы три уровня интерактивного взаимодействия [Якушина, 2012]: реактивное (учащиеся проявляют ответную реакцию на предлагаемую им задачу); активное (учащиеся самостоятельно решают, какой путь решения задачи выбрать, в каком порядке изучать предлагаемый материал); обоюдное взаимодействие (активный диалог между учащимися, «деловое сотрудничество»). Анализируемые в статье задания соотносятся с содержанием базового учебного комплекса по русскому языку для 6 класса, авторами которого являются М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова. Использование упражнений на определенном этапе занятия осуществляется с учетом возрастных и психофизиологических когнитивных возможностей учащихся, уровня владения русским языком. Также были учтены нормы и правила СанПиНа, по которым время непрерывного использования планшета или компьютера на уроках для учащихся 5–9 классов не должно превышать 30 минут.

Все большую популярность в педагогической среде приобретает проект Института им. Пушкина «Русский язык для всех наших детей» – образовательная среда для детей-билингвов, юных носителей языка, для тех, кто изучает язык в аспекте РКИ или РКН. Интерактивные обучающие, тренировочные и игровые ресурсы разработаны по авторским методикам. Практическую помощь и ответы на самые разнообразные вопросы на этом сайте находят и те, кто только начинает работать с детьми-инофонами и билингвами, и те, кто имеет опыт работы в этой области.

Учебно-игровое русскоязычное пространство содержит широкий спектр образовательного интерактивного мультимедиаконтента. При распределении всего учебно-методического материала учитываются возрастные и психологические особенности обучающихся, лингводидактические задачи и уровень владения русским языком. Учебно-методический материал состоит из нескольких объемных и содержательных разделов: «Занятия с не умеющими читать», «Букварь», «Уроки русского», «О России», «Читальный зал», «Игровая площадка», «Подготовка к тестированию», «Методический кабинет» и т. д. Каждый из этих разделов регулярно пополняется новыми ресурсами, что обеспечивает живой интерес к сайту широкой аудитории.

Рассмотрим раздел «Уроки русского». Разработчиками заявлена широкая категория обучающихся, которым будут полезны подготовленные материалы: билингвы, инофоны, носители русского языка. Грамматика-

ческая часть составлена Н. В. Виноградовой. В ней представлены как отдельные интерактивные грамматические задания, так и целые уроки, что для нас является особенно ценным, поскольку учебный комплекс по русскому языку за 6 класс практически полностью подчинен изучению частей речи. Работа с предлагаемыми интерактивными заданиями помогает в формировании и развитии навыков употребления грамматических форм в устной и письменной речи.

Например, при повторении грамматических категорий глагола, изученных в 5–6 классах, учащимся могут быть предложены задания на определение личных окончаний глагола или на выбор глагола из приводимого списка с постановкой в нужной грамматической форме. Задания сопровождаются видеолекциями с необходимым теоретическим материалом. Интерактивный формат работы предполагает проверку в режиме реального времени. В случае ошибки ученику предлагается прослушать грамматическое правило и повторить попытку.

Подобные упражнения удобно решать с помощью интерактивной доски. Выполнение может быть индивидуальным или у доски с комментарием. Также учитель может предложить учащимся поработать с этими упражнениями дома при подготовке к обобщающему уроку по теме «Глагол». Для этого достаточно указать электронный адрес ссылки (https://mwr.pushkininstitute.ru/modules/Gram_z9/).

Для групповой работы мы предлагаем использовать интересное, но при этом трудоемкое задание на выбор глаголов «учить» и «учиться». Разработчиком задания предложен фрагмент текста Д. С. Лихачева «Письма о добром и прекрасном». В нем требуется выделить все случаи употребления глагола «учиться» (https://mwr.pushkininstitute.ru/modules/Gram_z10/).

Для того чтобы успешно справиться с заданием, ученикам необходимо понять значение данных глаголов и грамматические конструкции, в которых они употребляются: а) *учить + сущ. в В.п. что?/кого?* (учить язык/учить ребенка); б) *учить* в значении «передавать знания, умения навыки» + *сущ. в Д.п. кому?/чему?* (учить языку, письму); в) *учить + неопределенная форма глагола* (учить чему? Д.п. танцевать); а) *учиться + сущ. в Д.п. чему?/кому?* (учиться рисованию/учиться мальчику), б) *учиться + неопределенная форма глагола* (учиться чему? Д.п. говорить). Задание осложнено еще и тем, что в нем присутствуют родственные слова разных частей речи с общим корнем -уч-: учение, учеба, учить, учиться. Поэтому стоит внимательно поработать над определением частеречной принадлежности выбранной лексемы.

Раздел «Методический кабинет» представляет собой ценную копилку дидактического инструментария и учебных материалов, направленных на формирование социокультурной компетенции учащихся. Методический кабинет, безусловно, будет полезен учителю-словеснику, работающему в полиэтническом классе или по направлению РКИ/РКН. Опыт показывает, что активный интерес содержание этого раздела вызывает и у педагогов, обучающих русскому языку российских детей, для которых он является родным.

Интерактивные задания или целостные уроки могут быть разработаны педагогом самостоятельно с использованием образовательных интернет-площадок: joyteka.com, coreapp.ai, learningApps.org. Функционал платформ эффективен для проектной деятельности, разработки викторин, онлайн-квестов с учетом метапредметных связей. Предусмотрена индивидуальная и групповая формы работы.

Ресурс образовательной платформы joyteka.com – это гибкий дидактический инструмент, который может быть полезен для контроля знаний по определенному разделу языка, а также для проверки сформированности навыка письменной речи (составление рассказов с разветвленным сюжетом). Обратимся к разработанному нами квесту «Путешествие в Глаголию» (рис. 1). При создании этого задания нами были учтены метапредметные связи «русский язык – окружающий мир». Суть квеста заключается в том, что учащиеся должны помочь встретиться инопланетным друзьям, а нашему космонавту попасть в ракету, у которой заблокировалась дверь. Ключом к решению этих задач являются ответы на задания по глаголу. Для прохождения квеста достаточно использовать ссылку https://joyteka.com/100987688 или QR-код, ввести фамилию и имя игрока.



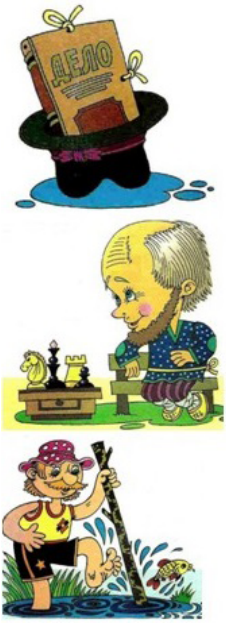
Рис. 1. Квест «Путешествие в Глаголию»

Квест предлагался учащимся на уроке повторения материала по теме «Глагол». Для решения были предложены 5 заданий различного типа: с одиночным выбором ответа: «Где грамматические признаки определены верно*?»: а) прочитал бы – глагол сов. вида, прош. вр.; б) морозит – глагол сов. вида, наст. вр.; в) закончу – глагол сов. вида, перех., буд. вр.; г) принеси-ка – глагол сов. вида, перех., буд. вр.* Задания открытой формы: «Образуйте от существительного *луна* возвратный глагол со значением «приближения, присоединения». Ответ запишите в указанное поле. Предлагается задание на грамматические конструкции с приставочными глаголами движения: «Соотнесите глагол с формой существительного в косвенном падеже». Глаголы: *подлететь, вылететь, долететь, перелететь, слететь.* Конструкции: *из дома, к луне, до земли, с орбиты, через океан.*

Работа с данным заданием может быть индивидуальной и групповой, если для каждой команды будет создан свой вариант игры. Учитель может в любое удобное время открыть журнал прохождения квеста и проверить результаты каждого ученика или отдельно взятой группы. А также он может выбрать единую форму работы с применением интерактивной доски на занятии.

На уроках русского языка в 6 классе, кроме грамматики, учащиеся знакомятся с общеупотребительной и эмоционально окрашенной лексикой, жаргонизмами, профессионализмами, диалектизмами, устойчивыми выражениями. Рассмотрим интерактивное задание к уроку «Удивительные фразеологизмы», созданное нами с помощью отечественного конструктора интерактивных занятий coreapp.ai. Данное лексическое явление изучается в разделе «Лексикология. Фразеология. Культура речи». На уроке закрепления материала класс может быть поделен на группы для работы с фразеологизмами по картинкам (*рис. 2*)[4]. Учащимся предлагается определить, какой фразеологизм «зашифрован» в рисунке, выбрать правильный вариант ответа. Затем представить командный ответ у доски. При необходимости проводится анализ ошибок. Учитель контролирует ход работы команд, с помощью наводящих вопросов проводит мягкую корректировку недочетов и ошибок.

[4] В задании использованы рисунки: Розе, Т.В. Большой фразеологический словарь для детей / Т. В. Розе. – Москва : ОЛМА Медиа Групп, 2010. – 224 с.



А) Болтаться без дела
Б) Ближе к делу
В) Дело в шляпе
Г) Дело нешуточное

А) Глаза на лоб лезут
Б) Что в лоб, что по лбу
В) На лбу написано
Г) Быть семи пядей во лбу

А) Толочь воду в ступе
Б) Мутить воду
В) Выйти сухим из воды
Г) Молчать как рыба

Рис. *2.* Фрагмент задания «Зашифрованный фразеологизм»

Итак, интерактивные задания, разработанные на основе цифровых технологий, могут быть использованы на любом уроке в полиэтнической аудитории. Однако стоит помнить, что обращение учителя к таким заданиям не исключает традиционные методы обучения, а, напротив, дополняет их на всех этапах урока. Положительное влияние интерактивных заданий на качественный результат зависит от учета ряда важных факторов: возраста и психологических особенностей учащихся, уровня владения русским языком, доступного мультимедийного оборудования. Объем теоретического материала и уровень сложности заданий должны соответствовать познавательным возможностям и уровню работоспособности всех учащихся полиэтнического класса. При разработке заданий на цифровых платформах стоит помнить о создании для ученика «ситуации успеха», которой может стать повторное решение задачи.

Поскольку задания предполагают не только индивидуальный, но и групповой формат решения, следует сначала класс познакомить с технологией учебного сотрудничества, проанализировать поведение учащихся-инофонов, их готовность коммуницировать с одноклассниками.

Несомненно, положительная сторона интерактивных заданий заключается в том, что они дают возможность учителю на уроке менять формы деятельности, сокращают время на проверку уровня усвоения той или иной языковой темы. В процессе работы с такими упражнениями у учащихся снимается нервная нагрузка, повышается интерес к изучению языковых явлений, формируются коммуникативные умения и навыки. Рассмотренные в статье интерактивные задания могут не только пополнить методическую копилку учителя-словесника, но и стать образцом для разработки собственных упражнений.

Список источников

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Голохваст, К. С. Виртуальная реальность как компонент виртуальной среды обучения / К. С. Голохваст и др. // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2019. – № 191. – С. 3–44.
3. Интерактивные методы преподавания русского и иностранных языков: коллективная монография / Под общей ред. Т. М. Балыхиной. – Москва : РУДН, 2016. – С. 34–39.
4. Побокин, П. А. Информационные технологии как одно из средств активизации мыслительного процесса учеников П. А. Побокин // Идеи О. К. Тихомирова и А. В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии. Материалы всероссийской конференции с иностранным участием [Отв. ред. Ю. П. Зинченко, А. Е. Войскунский, Т. В. Корнилова]. – Москва : МГУ, 2013. – С.269–271.
5. Розе, Т. В. Большой фразеологический словарь для детей / Т. В. Розе. – Москва : ОЛМА Медиа Групп, 2010. – 224 с. – URL: http://www.barius.ru/biblioteka/book/1500 (дата обращения 04.09.2025).
6. Русский язык для всех наших детей: Мультимедийный интерактивный комплекс Института им. Пушкина. – URL: https://forkids.pushkininstitute.ru/ (дата обращения 30.08.2025).
7. Селиванов, В. В. Виртуальная реальность как метод и средство обучения / В. В. Селиванов, Л. Н. Селиванова // ОТО. – 2014. – №3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-realnost-kak-metod-i-sredstvo-obucheniya (дата обращения: 04.09.2025).
8. Щадная, М. А. Дистанционное обучение в современной реальности / М. А. Щадная // Наука, техника и образование. – 2020. – № 5(69). – С. 74–76.
9. Якушина, Е. В. Мультимедийные и интерактивные возможности современного урока / Е. В. Якушина// Народное образование. – 2012. – №2. – С. 174–177.

УДК 372.881.1

Д. М. Базарбекова
канд. филол. наук, доцент ВАК,
Казахский национальный университет спорта
Республика Казахстан, г. Астана

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы формирования цифровых компетенций обучающихся в процессе обучения русскому языку как иностранному. Так, цифровая трансформация образования требует новых подходов к организации учебного процесса и развития соответствующих навыков у обучающихся. Акцент сделан на важности интеграции современных цифровых технологий в образовательный процесс для повышения эффективности изучения языкам. Представлены основные определения понятия цифровой грамотности, определены методы и приемы ее формирования. Среди них включение базовых модулей цифровой грамотности; составление и применение мультимодальных заданий, а также работа по освоению корпусной техники и электронных словарей. Особое внимание уделено использованию интерактивных платформ, мультимедийных ресурсов и дистанционных технологий, способствующих развитию коммуникационных навыков, критического мышления и самостоятельности обучающихся. Отмечена важность использования коллаборации цифровых платформ, совместная работа с онлайн-документами. В процессе формирования цифровой грамотности обучающихся также целесообразно включать в учебный процесс упражнения, направленные на анализ медиадискурса. Материал статьи может быть полезны для преподавателей русского языка как иностранного, методистов и разработчиков учебных программ, ориентированных на интеграцию цифровых технологий в обучение.

Ключевые слова: Казахстан, образование, компетенции, цифровизация, цифровые технологии, обучающиеся.

D. M. Bazarbekova
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of the Higher Attestation Commission,
Kazakh National University of Sports
Republic of Kazakhstan, Astana

FORMATION OF DIGITAL COMPETENCIES OF STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING A SECOND LANGUAGE

Abstract. The article discusses the formation of digital competencies among students in the process of teaching Russian as a foreign language. The digital transformation of

education requires new approaches to the organization of the educational process and the development of relevant skills among students. The article emphasizes the importance of integrating modern digital technologies into the educational process to enhance the effectiveness of language learning. The article provides basic definitions of digital literacy and identifies methods and techniques for its development. These include the inclusion of basic digital literacy modules, the creation and use of multimodal tasks, and the use of corpus techniques and electronic dictionaries. Special attention is paid to the use of interactive platforms, multimedia resources, and distance technologies that promote the development of communication skills, critical thinking, and independence among students. The importance of using digital platform collaboration and teamwork is highlighted.

Keywords: Kazakhstan, education, competencies, digitalization, digital technologies, students.

В современном обществе ведется масштабная цифровая трансформация, затрагивающая все сферы жизни, включая образование. Для молодого поколения, которое обучается в университетах Казахстана и России, цифровые технологии стали неотъемлемой частью повседневности. В этих условиях возникает необходимость пересмотра содержания и структуры компетенций, необходимых современному студенту. На сегодняшний день ключевыми определяются такие компетенции, как цифровая грамотность, коммуникативная, исследовательская, межкультурная и критическое мышление.

Цифровая грамотность рассматривается в составе сквозных компетенций и определяется как обширное понятие, а цифровые компетенции – как комплекс умений и навыков работы в цифровой среде с цифровыми продуктами.

По мнению современных ученых, цифровая грамотность становится основой для успешной профессиональной реализации. Исследователи отмечают, что необходимо научить студентов использовать только достоверную информацию из проверенных цифровых ресурсов, а для вузов необходимо проработать вопрос о создании междисциплинарных практик обучения, способствующих формированию цифровых навыков [Горева, 2023]. В работах авторы подчеркивают этическую сторону использования цифровых ресурсов, вопросы защиты обучающихся в интернете и т. д. [Подповетная, 2023].

Отметим, что исследователи определяют цифровую грамотность как «способность к этически осознанному и методически обоснованному применению ИИ для решения профессиональных задач» [Пещерова, 2025, с. 310]. Авторы отмечают, что «особенно важно понимать и анализировать содержание информационного пространства, культур-

ные ценности, которыми оно представлено, способы коммуникации и передачи информации молодежи» [Мырзахметова, 2021, с. 113]. В Казахстане этот аспект активно развивается в рамках концепции «Цифровой Казахстан», предполагающей широкое внедрение цифровых технологий в систему образования. Студенты должны уметь пользоваться цифровыми инструментами, соблюдать этику онлайн-коммуникации и информационную безопасность.

На основании теоретических исследований и анализа эмпирического материала можно выделить ряд перспективных направлений формирования цифровых компетенций у студентов в процессе изучения русского языка как иностранного.

Во-первых, важным элементом является включение базовых модулей цифровой грамотности в традиционный курс русского языка как второго (иностранного). Речь идёт о проведении практических занятий, где студенты осваивают работу в системах управления обучением, получают представление о принципах поиска и использования электронных библиотек, а также знакомятся с правилами безопасного поведения в интернет-пространстве.

Во-вторых, значительный потенциал имеют мультимодальные задания, предполагающие сочетание языковой подготовки и освоения цифровых инструментов. В рамках таких проектов студенты могут создавать видеоролики, записывать подкасты или разрабатывать мультимедийные презентации на русском языке. Подобная деятельность способствует одновременному развитию речевых навыков и цифровой компетентности.

В-третьих, эффективным направлением можно считать освоение корпусных технологий и электронных словарей. Систематическая работа с корпусами русского языка, академическими базами данных и специализированными онлайн-ресурсами (включая инструменты автоматической транскрипции и морфологического анализа) формирует у обучающихся исследовательские умения и расширяет их лексико-грамматическую базу.

В-четвёртых, значимое место занимает использование коллаборативных цифровых платформ. Совместная работа с онлайн-документами, участие в форумах и wiki-проектах способствует развитию письменной речи, навыков редактирования и взаимодействия в цифровой среде.

Кроме того, необходимо уделять внимание развитию критического мышления и медиаграмотности. Для этого целесообразно включать в учебный процесс упражнения, направленные на проверку достовер-

ности информации, анализ медиадискурса, выявление манипулятивных стратегий в сетевом пространстве.

Наконец, особую роль играет учёт языкового разнообразия цифровых интерфейсов. Эффективным оказывается предоставление обучающимся инструкций не только на русском языке, но и на их родных языках, а также использование локализованных версий программного обеспечения. Такой подход облегчает процесс освоения новых инструментов и создаёт комфортные условия для межкультурного взаимодействия.

Итак, интеграция перечисленных компонентов позволяет рассматривать цифровую грамотность не как вспомогательное, а как органично встроенное измерение в обучении русскому языку как иностранному, обеспечивая комплексное формирование академических и профессиональных компетенций студентов.

Модернизируется система образования, и применение новых методов и приемов обучения в системе высшего образования является не только требованием времени, но и показатель развития государства в целом [Базарбекова, 2024].

Отмечается, что современный выпускник – это не только носитель знаний, но и мобильный, цифрово-грамотный, культурно адаптивный человек, способный к саморазвитию и успешной интеграции в глобальное профессиональное пространство.

Таким образом, цифровая грамотность является важнейшим компонентом современной языковой подготовки. В контексте обучения русскому языку как иностранному в Республике Казахстан её развитие способствует расширению коммуникативных возможностей студентов, повышению мотивации и обеспечению доступа к академическим ресурсам.

Список источников

1. Базарбекова, Д. М. Модернизация высшей школы: вопросы и перспективы / Д. М. Базарбекова // Международная научно-методическая конференция «Актуальные проблемы модернизации высшей школы: традиции отечественного образования», Новосибирск, 2024. – С. 35–41.
2. Горева, О. М. Формирование цифровой грамотности студентов вуза / О. М. Горева, И. В. Толстоухова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2023. – № 2 (83). – С. 102–109.
3. Мырзахметова, А. Ж. Казахстанский опыт развития информационной грамотности молодежи / А. Ж. Мырзахметова, И. Д. Хлебникова, Н. К. Момошева // Вестник Карагандинского университета. – 2021. – № 2 (102). – С. 107–116.
4. Пещерова, С. М. Проблема формирования цифровой грамотности будущих педагогов в области использования искусственного интеллекта / С. М. Пещерова,

М. Г. Голубчикова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 4 (113). – С. 308–311.
5. Подповетная, Ю. В. Формирование цифровой грамотности студентов. / Ю. В. Подповетная, Л. П. Рулевская, А. Д. Подповетный // Управление в современных системах. – 2023. – № 2. – С. 67–79.

УДК 37

Е. Б. Демидова
канд. филол. наук, доцент, МПГУ
Россия, г. Москва

СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения стилистического аспекта современного русского языка в практике преподавания РКИ, месту данного раздела в методике преподавания русского языка как иностранного. Вместе с ростом влияния нашей страны на международной арене и увеличением связей на разных уровнях (политическом, экономическом, культурном, образовательном и др.) специальность преподавателя русского языка как иностранного становится весьма востребованной в наши дни, соответственно возрастает количество студентов, которые стремятся овладеть необходимыми знаниями для преподавания этого предмета. В русле данной тенденции развивается и сама методика преподавания РКИ. В её рамках получает новый вектор развития стилистический аспект современного русского литературного языка. Появляется большое количество пособий по научному стилю речи, официально-деловому, языку СМИ для иностранных обучающихся. Значительно возрос интерес к художественным текстам, проблеме понимания глубинных смыслов, заложенных в произведениях русских писателей. Автор статьи предлагает включить материал по преподаванию стилистического аспекта русского языка в курс методики преподавания РКИ и даёт методический комментарий по обучению преподавания стилистического аспекта, дополненный примерами некоторых заданий и упражнений.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ, стилистический аспект, иностранные обучающиеся, научный стиль, публицистический стиль, официально-деловой стиль.

E. B. Demidova
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, MPSU
Russia, Moscow

STYLISTIC ASPECT IN THE METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. In a recent years, one can note a significant interest in the possibility of foreign students mastering various aspects of the Russian language in addition to vocabulary, grammar, and phonetics, which have traditionally been included in the course. A significant number of teaching aids for foreign students on the functional styles of the Russian language are appearing: scientific style of speech, language of the media, "business" speech. Teachers have recently been paying close attention to artistic style, to the language of writers. At the same time, in the already classic textbooks on the methods of teaching, the section on stylistics as such is absent. Accordingly, a course on the methods of teaching the stylistic aspect of the Russian language should be introduced for future teachers of Russian as a foreign language. The author of the article suggests including material on teaching the stylistic aspect of the Russian language in the course on teaching Russian as a foreign language and provides a methodological commentary on teaching the stylistic aspect, accompanied by examples of some tasks and exercises.

Keywords: the foreign students, the methods of teaching, the stylistic aspect of the Russian language.

Специальность преподавателя русского языка как иностранного становится весьма востребованной в наши дни. Крепнут связи нашей страны с различными регионами мира; вместе с усилением роли России на политической арене, в торговле, мировом культурном процессе вновь растёт интерес к русскому языку. Увеличивается число иностранных учащихся не только в столичных вузах, но и в вузах других городов. Следовательно, растёт и количество студентов, которые стремятся овладеть необходимыми знаниями для преподавания русского языка как иностранного. Одна их часть изначально выбирает данную специальность на уровне бакалавриата, другая осваивает данную профессию на базе магистратуры или получает её как дополнительное образование.

В соответствии с востребованностью преподавателей русского языка как иностранного развивается и сама методика преподавания РКИ. В её рамках получают новый вектор развития такие направления, как коммуникативная грамматика, лингвострановедение, кинопедагогика и др. За последние годы можно отметить значительный интерес и к возможности освоения инофонами различных аспектов русского языка кроме лексики, грамматики, фонетики, которые традиционно включались в курс РКИ. Появляется значительное количество учебных пособий для иностранных обучающихся по функциональным стилям русского языка: научному стилю речи, языку СМИ, «деловой» речи. Пристальное внимание педагогов в последнее время обращается к художественному стилю, к языку писателей.

В то же время в ставших уже классическими учебниках по методике преподавания РКИ раздел стилистики как таковой отсутствует. В связи

с этим на 4 курсе бакалавриата института филологии МПГУ для будущих преподавателей русского языка как иностранного по специальности 44.03.05 РКИ + английский был введён курс по методике преподавания стилистического аспекта русского языка.

Работу над стилистическим аспектом русского языка предлагается начать с понятия «русский литературный язык» и его места в системе национального русского языка, а также уточнения таких дефиниций, как «диалекты», «жаргоны» и «просторечие». Для наглядности стоит представить этот материал в форме таблицы, где соответствующее положение занимают и функциональные стили современного русского литературного языка.

Для закрепления полученных знаний могут быть предложены упражнения типа:

Задание: *1. Прочитайте отрывок из повести А.И. Куприна «Олеся». Найдите диалектные слова. 2. Каковы, на ваш взгляд, функции диалектизмов в данном тексте? Какой приём использует писатель, вводя в ткань произведения диалектную лексику?*

Мой слуга, повар и спутник по охоте – полесовщик Ярмола вошёл в комнату, согнувшись под вязанкой дров, сбросил её с грохотом на пол и подышал на замёрзшие пальцы. – У, какой ветер, паныч, на дворе, – сказал он, садясь на корточки перед заслонкой. – Нужно хорошо в трубке протопить. Позвольте запалочку, паныч. – Значит, завтра на зайцев не пойдём, а? Как ты думаешь, Ярмола? – Нет… не можно… слышите, какая завируха. Заяц теперь лежит и – а ни мур-мур... [Демидова, 2020, с. 26].

Научный стиль речи занимает важное место при изучении русского языка как иностранного особенно в практике вузовского преподавания, поскольку активно используется в учебном процессе, при написании выпускных квалификационных работ. За последние годы вышло значительное количество учебных пособий по научному стилю речи для иностранных обучающихся, посвященных работе над рефератами, конспектами, рецензиями, аннотациями и оно постоянно пополняется. На наш взгляд, при изучении научного стиля особое внимание стоит уделять языковым особенностям научного стиля речи на всех языковых уровнях: фонетическом, словообразовательном, лексическом, морфологическом и синтаксическом. Например, следует указать, что студенты должны научиться различать в лексике научного стиля речи термины и абстрактные слова, не только понимать разницу между данными категориями слов, но и видеть её на практике, в тексте. Преподаватель должен научить студентов правильно воспринимать и продуцировать синтаксические конструкции научного

стиля речи с обилием сложноподчинённых предложений, передающие логические причинно-следственные связи развития научной мысли.

Поэтому здесь учащимся могут быть предложены различного рода задания и упражнения, например, для закрепления теоретической базы, о*пираясь на текст, заполнить таблицу. Указать языковые особенности научного стиля речи: лексические, морфологические, синтаксические и словообразовательные.* Также задания на комплексный анализ текста:

Задание: *Прочитайте статью о филологии Д.С. Лихачёва, докажите её принадлежность к научному стилю речи.*

Какие особенности в использовании лексики можно здесь наблюдать? Выпишите из текста термины (если есть) и абстрактные существительные.

Какие морфологические черты научного стиля речи имеются в тексте? Выпишите глаголы несовершенного вида настоящего времени.

Найдите в тексте синтаксические приметы научного стиля. Отметьте имеющиеся в тексте сложноподчинённые предложения.

В процессе организации своего обучения и взаимодействия с различными государственными структурами иностранным обучающимся приходится обращаться к составлению различного рода документов официально-делового стиля речи. Задача преподавателя РКИ также подготовить их к данной сфере деятельности. В курсе русского языка как иностранного традиционно уделяется внимание написанию заявлений, резюме, отчётов, деловых писем.

Следует также обратить внимание на языковые особенности официального стиля речи на различных уровнях. Например, в работе над лексикой делового стиля речи можно предложить следующие задания и упражнения:

Задание*: Прочитайте данные слова и словосочетания. Укажите те из них, которым свойственна окраска официально-делового стиля.*

Вознагради́ть за труды́, нетрудоспосо́бность, жильё, приводи́ть к о́бщему знамена́телю, приня́ть к исполне́нию, жили́щный фонд, надлежа́щий, предпи́сывать, чуде́сный слу́чай, проводи́ть иссле́дование, ходата́йствовать, привле́чь к отве́тственности, поста́вить на вид, устано́вленный поря́док, единовре́менное посо́бие, посове́товать, содействовать, прямы́е обя́занности, прогу́лка, соглаше́ние, несоблюде́ние, дипло́мная рабо́та, просро́чка, отве́тчик.

Задание:

А. *С данными ниже словами образуйте словосочетания, имеющие окраску официально-делового стиля. Составьте глагольные словосочетания.*

Образец: выговор – объявить.

Претензия, виза, акт, договор, заявка, иск, проект, содействие, резолюция, санкции, мэр, мэрия, департамент, коммерсант, менеджер, брокер, акция, дивиденд, спонсор, меценат.

Б. *Укажите варианты сочетания глаголов с существительными. Образец: заслушать доклад.*

Разрешить, внести, затребовать, обеспечить, представить, предоставить, произвести, удовлетворить.

В. *Подберите к существительным согласованные определения.*

Образец: уголовная ответственность.

Действия, пособие, порядок, полномочия, срок, ущерб, цена.

Иностранные обучающиеся, находясь на территории другого государства, постигая культуру, историю, традиции страны изучаемого языка, в то же самое время не могут оставаться в стороне от её политической и социальной жизни. Поэтому остро стоит вопрос о понимании ими языка СМИ во всём их жанровом многообразии и самостоятельном создании некоторых из них (заметка, интервью). Следует обратить внимание будущих преподавателей РКИ на трудность восприятия метафорически переосмысленных слов и словосочетаний, традиционно использующихся в газетных жанрах, таких как: раунд переговоров, вирус расизма, финишная прямая, линия огня, шах правительству и др. Отдельно необходимо рассмотреть и приёмы так называемого «эмоционального синтаксиса» в языке современной газеты.

Задание: *Прочитайте отрывок из газетной статьи «Не всё то золото, что у Голландии» («Аргументы и факты», № 41, 9–15 октября 2024 года). Найдите в тексте синтаксические средства воздействия (риторические вопросы и восклицания, обращения к читателю, инверсию, т. е. экспрессивный порядок слов).*

Задание: *Создайте текст в жанре заметки на одну из тем, опираясь на предложенный план.*

План:

1. Забавный случай на уроке.
2. Событие, заинтересовавшее меня.
3. Презентация новой книги (спектакля, фильма).

План написания заметки:

1. Выберите или найдите событие, о котором стоит написать.
2. Узнайте всё самое главное, уточните факты.
3. Укажите время, место действия; назовите участников события, кратко охарактеризуйте каждого из них (если это важно).

4. Описывая событие, оцените его, выскажите своё к нему отношение.

В работе над языковыми особенностями разговорного стиля речи преподавателю следует отметить, что её спонтанность и неподготовленный характер определяют значительную разницу между книжными стилями речи и разговорным стилем. В отличие от книжных стилей, в лексике преобладают конкретные существительные, активность специфических суффиксов, имеющих разговорную окраску, резко возрастает, синтаксис приобретает ситуативный характер. И огромную роль имеет интонация, подчас определяя полностью значение того или иного предложения. Поэтому задания, которые может предложить учащимся преподаватель, весьма разнообразны:

Задание: *Образуйте от данных сочетаний слов имена существительные разговорного стиля речи.*

Маршрутное такси, наличные деньги, sms-сообщение, овсяная каша, заправочная станция, кредитная карта, зарубежная литература.

Задание: *Замените фразеологизмы лексикой нейтрального стиля. Изменилась ли эмоциональность?*

Семи пядей во лбу, ходячая энциклопедия, есть голова на плечах, браться за ум, работать спустя рукава, как в воду опущенный, каша в голове, тёртый калач, стреляный воробей, он на этом собаку съел, мало каши ел, молоко на губах не обсохло, бить баклуши, звёзд с неба не хватает.

Как уже отмечалось выше, в последние годы значительно возрос интерес к проблеме понимания художественного текста, а именно глубинных смыслов произведения иностранными читателями, которые хотят читать и правильно воспринимать тексты Толстого, Достоевского, Чехова и других русских писателей. Однако зачастую основная идея, которую хотел донести автор, остаётся за гранью понимания иностранных обучающихся. Поэтому отмечается значительный рост научных статей и учебных пособий, нацеленных на решение этой проблемы. В то же время, на наш взгляд, уделяя внимание работе с сюжетной линией, композицией произведения и т. д. современные методисты русского языка как иностранного недостаточно внимания уделяют работе с языком художественного произведения, в котором подчас и кроется ключ к пониманию главной авторской идеи. Поэтому работа с единицами разных уровней русского языка в художественном тексте представляется весьма важной.

Большие возможности в данном ключе содержит в себе лексика:

Задание: *Прочитайте отрывок из повести Л. Н. Толстого «Хаджи-Мурат», выделите в нём прилагательные цвета. Какую роль выполняют прилагательные цвета в этом отрывке?*

Есть прелестный подбор цветов этого времени года: красные, белые, розовые, душистые, пушистые кашки; наглые маргаритки; молочно-белые с ярко-жёлтой серединой «любишь-не-любишь» с своей прелой пряной вонью, жёлтая сурепка с своим медовым запахом; высоко стоящие лиловые и белые тюльпановидные колокольчики; ползучие горошки; жёлтые, красные, розовые, лиловые, аккуратные скабиозы; с чуть розовым пухом и с чуть слышным приятным запахом подорожник; васильки, ярко-синие на солнце и в молодости и голубые и краснеющие вечером и под старость; и нежные с миндальным запахом, тот час же вянущие цветы повилики.

Прочитайте приведенный ниже отрывок из повести Л.Н. Толстого «Хаджи-Мурат», обратите внимание на использование прилагательных цвета. Сопоставьте использование прилагательных цвета в данном и предыдущем отрывке. Почему, в отличие от первого отрывка, здесь используется всего одно прилагательное со значением цвета? Какую, на ваш взгляд, идею выражает писатель?

Я шел наизволок по пыльной чернозёмной дороге. Вспаханное поле было помещичье, очень большое, так что с обеих сторон дороги и вперёд в гору ничего не было видно, кроме чёрного, ровно взборожденного пара. Пахота была хорошая, и нигде по полю не виднелось ни одного растения, ни одной травки, – всё было черно. «Экое разрушительное, жестокое существо человек, сколько уничтожил разнообразных живых существ, растений для поддержания своей жизни», – думал я, невольно отыскивая чего-нибудь живого среди этого мёртвого чёрного поля [Демидова, 2019, с. 71].

Задания подобного рода могут касаться и использования диалектной лексики, просторечных слов, стилистически окрашенных лексем, антонимии и т. д.

На словообразовательном уровне также имеются большие возможности для наблюдений, например, суффиксы субъективной оценки могут использоваться А.П. Чеховым как средство создания иронического эффекта:

Задания: *С какой целью в следующих отрывках автор использует суффиксы субъективной оценки?*

Ольга Ивановна в гостиной увешала все стены сплошь своими и чужими этюдами в рамах и без рам, а около рояля и мебели устроила красивую тесноту из китайских зонтов, мольбертов, разноцветных тряпоч*ек*, кинжалов, бюст*ик*ов, фотографий... И все находили, что у молодых супругов очень мил*еньк*ий угол*ок* («Попрыгунья»);

Тонкий вдруг побледнел, окаменел, но скоро лицо его искривилось во все стороны широч*айш*ей улыбкой... («Толстый и тонкий») [Демидова, 2019, с. 39].

«Обучение восприятию суффиксальных производных в тексте опирается на их понимание не только на базе словообразовательных моделей, но и контекста» [Демидова, 2018, с. 62].

Работа над языком художественного текста в иностранной аудитории позволяет привить учащимся внимательное отношение к слову, привычку вдумчивого прочтения, умения читать «между строк», постигая глубинные идеи в общей архитектонике текста.

В заключение сказанного хочется добавить, что обучение жанровым и языковым особенностям функциональных стилей русского языка иностранных студентов вызывает большой интерес у будущих преподавателей РКИ. Темы по научному, публицистическому, художественному стилю речи систематически оказываются приоритетными при написании выпускных квалификационных работ как на уровне бакалавриата, так и магистратуры. В рамках своей будущей специальности студенты представляют методические разработки заданий и упражнений по стилистике, имеющие большую практическую ценность.

Список источников

1. Демидова, Е. Б. Языковые особенности художественного текста: учебное пособие / Е. Б. Демидова, Ю. Б. Мартыненко – Москва : МПГУ, 2019. – 200 с.
2. Демидова, Е. Б. Русский как иностранный: методика работы над стилистическими средствами художественного текста: учебное пособие / Е. Б. Демидова, Ю. Б. Мартыненко – Москва : МПГУ, 2020. – 92 с.
3. Демидова, Е. Б. Методический аспект работы с оценочными производными при обучении русскому языку как иностранному / Е. Б. Демидова // Преподавание, изучение, усвоение иностранного языка в контексте реализации средовой модели образования : материалы международной научно-практической конференции, посвященной научному наследию профессора Л. А. Дерибас, г. Москва, 1–2 февраля, 2018 г. – Москва : МПГУ, 2018. – С. 8–64.

УДК 372.881.161.1

О. Н. Жердева
канд. филол. наук, доцент, АлтГТУ
Россия, г. Барнаул

ПРИНЦИП КОММУНИКАТИВНОЙ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ В СОДЕРЖАНИИ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ ПО РКИ С РЕГИОНАЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ

Аннотация. Статья посвящена обоснованию и практической реализации принципа коммуникативной целесообразности в разработке рабочей тетради по русскому языку как иностранному (РКИ) с региональным компонентом для иностранных студентов, обучающихся в университетах Алтайского края. Авторы подчеркивают, что стандартные учебники по РКИ часто не учитывают специфику региональной коммуникации, предлагая обобщённые, столичные сценарии, не релевантные повседневной жизни студентов в Барнауле. В ответ на это предлагается методологический принцип, согласно которому учебный материал должен быть практически необходим и функционально применим в реальных жизненных ситуациях, с которыми сталкивается студент в регионе. Статья опирается на теории коммуникативно-функциональной парадигмы (Е.И. Пассов, И.Л. Бим) и ситуативного обучения (Ж. Лав, Э. Венгер), а также на идеи социокультурного подхода (М.В. Беляева) и коммуникативной грамматики (Л.Э. Хавронина, А.И. Широченская). На конкретных примерах заданий для уровней А1, А2 и В1 (включая монологические рассказы о городе, диалоги с запросами маршрутов, проектную работу) демонстрируется, как принцип воплощается на практике: студенты учатся говорить о реальных улицах Барнаула, общаться на улице, обсуждать транспорт или проблемы урбанизации в контексте Алтая. Принцип коммуникативной целесообразности тесно связан с другими методологическими принципами тетради, такими как региональная релевантность, личностная вовлечённость и практическая применимость, что делает обучение более мотивированным и эффективным.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ, региональный компонент, рабочая тетрадь, коммуникативный подход.

O. N. Zherdeva
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, ASTU
Russia, Barnaul

THE PRINCIPLE OF COMMUNICATIVE REASONABLENESS IN THE CONTENT OF A WORKBOOK ON RFL WITH A REGIONAL COMPONENT

Abstract. This article focuses on the theoretical justification and practical implementation of the principle of communicative appropriateness in the development of

a Russian as a Foreign Language (RFL) workbook with a regional component, designed specifically for international students studying at universities in the Altai Krai. The authors emphasize that standard RFL textbooks often fail to account for the specifics of regional communication, offering generalized, capital-centric scenarios irrelevant to students' daily lives in Barnaul. In response, the article proposes a methodological principle whereby instructional content must be practically essential and functionally applicable to real-life situations encountered by students in the region. Grounded in the communicative-functional paradigm (E.I. Passov, I.L. Bim), situated learning theory (J. Lave, E. Wenger), the sociocultural approach (M.V. Belyaeva), and the concept of communicative grammar (L.E. Khavronina, A.I. Shirochenskaya), the article illustrates this principle through concrete task examples for CEFR levels A1, A2, and B1. These include monologic narratives about the city, dialogic tasks involving route inquiries, and project-based assignments – all enabling students to discuss real Barnaul streets (e.g., Pushkin Street, Tolstoy Street), navigate urban spaces, talk about local transport, or debate urbanization issues within the Altai context. The principle of communicative appropriateness is shown to be intrinsically linked with other methodological principles of the workbook – regional relevance, personal engagement, and practical applicability – thereby enhancing student motivation and overall learning effectiveness.

Keywords: RFL teaching methodology, regional component, workbook, communicative approach.

В основе преподавания русского языка как иностранного в региональной среде лежит не просто знание правил грамматики и заучивание лексики, а умение применять язык в конкретных, жизненно важных ситуациях. Именно это и выражает принцип коммуникативной целесообразности: учебный материал должен стать практически необходимым для иностранных студентов, проживающих в конкретном регионе.

Этот подход вырастает из фундаментальных теорий современной лингводидактики:

- Коммуникативно-функциональная парадигма (Е. И. Пассов, И. Л. Бим) [Пассов, 1994; Бим, 2007] утверждает, что изучение грамматики и лексики не является самоцелью, а служит лишь средством, чтобы свободно говорить, спрашивать, договариваться, выражать свои мысли [Пассов, 1994, с. 47].
- Теория ситуативного обучения (Ж. Лав, Э. Венгер) доказывает, что знания «оживают» и закрепляются только тогда, когда используются в реальном контексте – на улице, в магазине, в разговоре с собеседником на интересующую его тему [Lave & Wenger, 1991].

М. В. Беляева, раскрывая социокультурный подход в обучении русскому языку как иностранному, пишет, что обучение РКИ должно включать не только слова и правила, но и ситуации, в которых эти слова реально употребляются [Беляева, 2008].

Л. Э. Хавронина и А. И. Широченская – авторы популярного учебника по грамматике РКИ «Русский язык в упражнениях» и сторонники «коммуникативной грамматики» в предисловии к учебнику пишут: «Мы сознательно строим диалоги и тексты вокруг ситуаций, с которыми иностранный студент сталкивается в первые дни в России: регистрация, транспорт, питание, университет. Это не «упрощение» – это фокусировка на главном» [Хавронина, 2003, с. 5].

На основе анализа существующих в методике преподавания иностранных языков подходов для создания рабочей тетради с региональным компонентом была разработана следующая система методологических принципов:

1) принцип региональной релевантности;
2) принцип коммуникативной целесообразности;
3) принцип культурной аутентичности;
4) принцип уровневой дифференциации;
5) принцип личностной вовлечённости;
6) принцип интеграции языковых навыков;
7) принцип визуальной и мультимодальной поддержки;
8) принцип линейно-концентрического построения;
9) принцип практической применимости и воспроизводимости.

В данной статье рассмотрим принцип коммуникативной целесообразности.

В нашей Рабочей тетради принцип коммуникативной целесообразности выражается в наличии в модулях РТ коммуникативных заданий, связанных с темами «Город» (в нашем случае Барнаул) и «Семья», побуждающих инофонов вступать в коммуникацию в реальных ситуациях. Выделим группы заданий, отвечающих принципу коммуникативной целесообразности.

1. Коммуникативные задания, имеющие своей целью побудить учащихся рассказать об условиях их жизни в реальном локусе и направленные на формирование навыков монологической речи (рассказ о городе проживания, о своем родном городе с упоминанием региональных реалий, создание фотоальбома о Барнауле и рассказ по фотоальбому в классе (А1); рассказ об одной из улиц Барнаула, видеосюжет о любимом месте в Барнауле, рассказ о любимых местах в своём родном городе (А2); выражение своего мнения о преимуществах и недостатках жизни в городе и в деревне , рассказ о проблемах городской жизни и жизни в деревне в родной стране (В1), рассказ о своей семье (А1), об

истории знакомства родителей (знакомых, своей истории), семейном празднике (А2), выражение своего мнения по дискуссионным вопросам, связанным с семейными ценностями и проблемами в семье (В1).

Как правило, данные коммуникативные задания являются завершающим этапом работы с текстом, представленном в модуле.

Например, в теме «Город» на уровне А1 модуль «Говорим о городе» содержит следующие коммуникативные задания, отвечающие принципу коммуникативной целесообразности:

Задание. А. Напиши́те кра́тко отве́ты на вопро́сы (спра́ва).

Б. Расскажите о городе, в котором вы учитесь.

вопро́сы	***отве́ты***
1. Где́ вы сейчас учитесь: в како́м го́роде? Как называется ваш университет?	
2. Что вы изуча́ете?	
3. Ру́сский язы́к тру́дный?	
4. Вам нра́вится го́род, где́ вы у́читесь? Почему́ он вам (не) нра́вится?	
5. Како́й проспе́кт (кака́я у́лица) са́мый гла́вный (са́мая гла́вная) в го́роде, где вы учитесь? Расскажи́те об э́том проспе́кте (у́лице). Что там находится?	
6. Где́ вы уже́ бы́ли?	
7. Расскажи́те, каки́е теа́тры, па́рки есть в этом го́роде.	
8. Како́й тра́нспорт есть в го́роде?	
9. Како́й тра́нспорт са́мый удо́бный? Почему́?	
10. Вы хо́дите пешко́м или ездите в университет? На чём вы е́здите в университе́т?	
11. Вам нра́вятся лю́ди в го́роде? Почему́?	

Задание. Расскажи́те о ва́шем родно́м го́роде.

Как называ́ется ваш родно́й го́род?

Ваш го́род больш о́й и́ли ма́ленький?

Како́й проспе́кт (кака́я у́лица) са́мый гла́вный (са́мая гла́вная) в го́роде?

Как называ́ется у́лица, где́ вы живёте?

Что нахо́дится на э́той у́лице?

В ва́шем го́роде есть университе́ты, теа́тры, музе́и?

Как называ́ется музе́й, теа́тр?

Вам нра́вится ваш го́род?

Почему́ он вам (не) нра́вится?

Задание. Сде́лайте фотоальбо́м Барнаула (6–10 фото). Покажи́те фотогра́фии в гру́ппе и расскажи́те, что э́то, где нахо́дится, почему́ вам нра́вятся э́ти места́.

В модуле «Говорим о транспорте» (Тема «Город, уровень А1):

Задание. Расскажите:

1. Како́й тра́нспорт есть в ва́шем го́роде?
2. На чём вы обы́чно е́здите?
3. На чём обы́чно е́здят на рабо́ту ва́ши роди́тели?
4. В ва́шем го́роде быва́ют про́бки?
5. Како́й тра́нспорт в вашем городе са́мый удо́бный?

Пример задания (уровень А2, модуль «По улицам Барнаула», тема «Город»). Через условно-коммуникативное задание моделируем коммуникативное задание.

Условно-коммуникативное задание:

Посмотрите видеосюжеты о любимом месте в Барнауле, которые сняли иностранные студенты. Скажите, какие места вы знаете? В каких местах вы уже были.

Коммуникативное задание:

Задание. Снимите видеосюжет и расскажите о трёх любимых местах в Барнауле.



Пример заданий (уровень В1, модуль «Из деревни в город», тема «Алтайский край: между городом и деревней»):

Зада́ние. (Прое́кт): Разде́ли́тесь на гру́ппы (3-4 челове́ка) Ка́ждая гру́ппа предлага́ет свой прое́кт, как сде́лать дере́вню бо́лее привлека́тельной для молодёжи, что́бы она не уезжа́ла в город. Подгото́вьте выступле́ние и коро́ткую презента́цию.

Задание: Обсудите в группе следующие вопросы.

Вопро́сы для диску́ссиии:

1. Есть ли в ва́шей стране́ тенде́нция к урбаниза́ции?

2. Ско́лько проце́нтов составля́ет городско́е населе́ние в ва́шей стране́?

4. Каковы́ причи́ны переэ́зда люде́й из дере́вни в го́род?

5. Отку́да вы ро́дом: из го́рода и́ли из дере́вни? А ва́ши роди́тели, ба́бушки и де́душки?

6. Как вы ду́маете, что нас ждёт в бу́дущем: бу́дет продолжа́ться урбаниза́ция и́ли лю́ди захотя́т жить в дере́вне.

2. Коммуникативные задания, побуждающие учащихся вступать в коммуникацию для решения практических задач в реальных условиях, направленных на тренировку навыков диалогической речи.

Пример задания (уровень А1, модуль «Говорим о городе», тема «Город»):

Задание: Познакомьтесь с ситуациями. Начните разговор.

1.Вы находи́тесь на остано́вке «Ста́рый база́р». Спроси́те, как найти́ Нагóрный парк.

2.Вы наxо́дитесь на пло́щади Октября́, спроси́те, как найти́ парк «Изумру́дный».

3. Вы наxо́дитесь на остано́вке «Пло́щадь Сове́тов». Спроси́те, как найти́ библиоте́ку им. Шишко́ва.

4. Вы е́дете в авто́бусе в музе́й «Го́род». Спроси́те, где вам ну́жно вы́йти?

6. Спроси́те ва́шего ру́сского дру́га, на чём мо́жно пое́хать в Нагóрный парк.

Примеры заданий (уровень А2, модуль «По улицам Барнаула»).

Задание: Примите участие в разговоре на улице. Используйте слова речевого этикета.

– Скажи́те, как дое́хать до са́мого большо́го магази́на в Барнау́ле «Galaxy».

– Скажи́те, как добра́ться до па́рка «Юбиле́йный».

– Вы хоти́те пое́хать в Нагóрный парк. Спроси́те на у́лице, как можно туда́ добра́ться.

– Вы хоти́те пое́хать в торго́вый центр «Евро́па». Спросите, на како́м тра́нспорте туда́ мо́жно дое́хать.

Задание. В вашу группу приехали новые студенты. Преподаватель посоветовал вам познакомить их с городом.

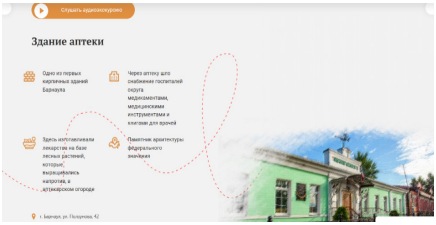
Вы́берите одну́ из у́лиц (Льва Толсто́го, Ползуно́ва и́ли Пу́шкина). Разыгра́йте диало́г. Испо́льзуйте в диало́ге сло́ва и фра́зы, кото́рые выража́ют эмо́ции. (Студе́нт А рассказывает об э́той у́лице, говорит, что

здесь нахо́дится, рассказывает кра́тко об одно́м из зда́ний (наприме́р, о Го́рной апте́ке). Студе́нт Б спра́шивает, что ему интересно.

Испо́льзуйте ка́рту:



Пример информации о достопримечательностях с сайта (вход по куар-коду):



Пример задания (уровень В1, тема «Алтайский край: между городом и деревней»):

Примите участие в разговоре:

1. Вам ну́жно добра́ться из Барнау́ла в Бийск. Купи́те биле́т в ка́ссе на вокза́ле.

2. Вы отдыха́ете в Белоку́рихе и хоти́те пое́хать в Солоне́шное, что́бы посмотре́ть Дени́сову пеще́ру. Спроси́те у отдыха́ющих, как э́то мо́жно сде́лать.

3. Вы взя́ли маши́ну на прока́т (carsharing), хоти́те пое́хать в Сро́стки (в Алта́йское). Расспроси́те своего́ ру́сского дру́га, как дое́хать.

Таким образом, коммуникативная целесообразность в РТ с региональным компонентом означает прежде всего, что упражнение, диалог или текст должен отвечать на вопрос: «Зачем студенту это знать и уметь говорить именно в данной речевой ситуации?»

Принцип коммуникативной целесообразности тесно связан с другими обозначенными нами выше содержательными принципами рабочей тетради:

- принципом региональной релевантности – ситуации основаны на реалиях Алтая;

• принципом личностной вовлечённости – студенты обсуждают свои реальные планы, впечатления, проблемы;

• принципом практической применимости – всё, чему учат, можно сразу применить в жизни;

• принципом визуальной поддержки – задания сопровождаются картами города, афишами мероприятий и т. д.

Список источников

1. Беляева, М. В. Социокультурный подход в обучении русскому языку как иностранному: учебное пособие / М. В. Беляева. – Москва : Флинта: Наука, 2008. – 208 с.
2. Бим, И. Л. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебник для вузов / И. Л. Бим. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Высшая школа, 2007. – 304 с.
3. Пассов, Е. И. Методика преподавания русского языка как иностранного / Е. И. Пассов. – М.: Русский язык, 1994. – 352 с.
4. Хавронина, С. А. Русский язык в упражнениях / С. А. Хавронина, А. И. Широченская. – Москва : Русский язык. Курсы, 2003. – 624 с.
5. Lave, J., Wenger, E. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – 138 p.

УДК 378.147

И. А. Карагодина
канд. филол. наук, доцент, АлтГПУ
Россия, г. Барнаул

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОНТЕНТ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена вопросу создания качественного образовательного контента в условиях организации дистанционного обучения. В работе подчеркивается необходимость поиска новых форм стимулирования интереса к изучению русского языка. Популяризация русского языка и русской культуры посредством открытого образования требует применения цифровых образовательных технологий. На примере онлайн-курса «Смотрим телепередачи с известными деятелями науки, культуры, искусства» автор демонстрирует технологию создания дистанционного курса. В статье указываются цели курса, дается методическое описание заданий, представлены структура курса и содержание уроков.

Ключевые слова: открытое образование, русский язык как иностранный, дистанционное обучение, продвинутый уровень владения русским языком, аудирование.

A. Karagodina
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, ASPU
Russia, Barnaul

EDUCATIONAL CONTENT IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING

Abstract. This article explores the creation of high-quality educational content in a distance learning environment. It emphasizes the need to find new ways to stimulate interest in learning Russian. Promoting the Russian language and culture through open education requires the use of digital educational technologies. Using the online course "Watching TV Shows with Famous Figures in Science, Culture, and Art" as an example, the author demonstrates the technology for creating a distance learning course. The article outlines the course objectives, provides a methodological description of the assignments, and presents the course structure and lesson content.

Keywords: open education, Russian as a foreign language, distance learning, advanced Russian language proficiency, listening.

В 2020-2025 гг. Министерство Просвещения и педагогические вузы Российской Федерации ведут активную, слаженную работу по формированию единого электронного образовательного пространства, объединяющего информационно-просветительские ресурсы по русскому языку и российской культуре, а также ресурсы для организации курсов открытого образования на русском языке для различных уровней подготовки: создаются интернет-сайты, обеспечивающие функционирование программно-технических платформ; разрабатываются образовательные программы, предлагаются электронные курсы по русскому языку и российской культуре.

Правительством РФ, а также Советами по русскому языку (Совет по русскому языку при правительстве РФ, Совете при Президенте РФ по русскому языку) создана необходимая правовая база для реализации деятельности по продвижению русского языка, определена важность популяризации в иностранных государствах русского языка, поддержки его преподавания, развития инфраструктуры продвижения русского языка.

В связи с наметившимся курсом российское педагогическое сообщество находится в поиске новых форм стимулирования интереса к изучению русского языка. Новым вектором укрепления и распространения русского языка в мире, отвечающим требованиям времени, является изучение русского языка и получение образования на русском языке в формате открытого образования [Богомолов, 2004, с. 7]. Принцип открытости ставит традиционную систему образования перед не-

обходимостью осмысления уровня ее доступности, возможности саморазвития.

В основе открытого образования лежат технологии дистанционного обучения (дистанционные образовательные технологии). Понятие открытости современного образования достаточно хорошо изучено зарубежными и российскими учеными. Различные вопросы открытого образования рассматривались в работах таких отечественных исследователей, как А. А. Анисимов, В. И. Байденко, С. А. Безнасюк, А. М. Бершадский, В. И. Бойко, В. В. Вержбицкий, Б. А. Виноградов, В. П. Дёмкин, Ж. Н. Зайцева, М. П. Карпенко, И. Г. Кревский, И. П. Норенков, Ю. Б. Рубин, Т. В. Рябушенко, А. К. Скуратов, В. И. Солдаткин, Л. Г. Титарёв, В. П. Тихомиров, А. Н. Тихонов, А. В. Тихонов, Е. Н. Филинов, А. В. Хорошилов, В. В. Ярных.

В области современной лингводидактики накоплен научный, методический опыт, необходимый для разработки и внедрения обучающего контента, отвечающего требованиям открытого образования.

Цифровые образовательные технологии дают принципиально новые возможности для презентации учебного материала, для организации учебного процесса, самостоятельной работы учащихся. В условиях открытого образования система изучения русского языка как иностранного нуждается в доступном, качественном контенте.

В 2022 году в рамках проекта «Реализация информационно-просветительских курсов открытого образования по русскому языку и российской культуре», поддержанного Министерством Просвещения РФ, коллективом авторов (Карагодин А. А., Карагодина И. А.) был разработан онлайн-курс «Смотрим телепередачи с известными деятелями науки, культуры, искусства». Курс направлен на развитие умений и навыков аудирования, необходимых для восприятия информации аутентичного текста.

В результате освоения программы курса слушатели должны знать основные правила речевого поведения в социально-культурной сфере, освоить набор языковых средств, обеспечивающих общение в социально-культурной сфере в соответствии с коммуникативными потребностями продвинутого уровня. В задачи курса входит сформировать умение воспринимать на слух и понимать основное содержание аутентичных аудиотекстов, относящихся к различным типам речи (сообщение, интервью), а также выделять в них значимую/запрашиваемую информацию. Слушатели должны научиться определять социально-поведенческие характеристики говорящего, его основные цели, мотивы и отношение к

предмету речи и реципиенту, владеть навыками аудирования, нужными для восприятия информации аутентичного текста.

Содержание курса построено на материале видеозаписей интервью с известными деятелями науки, культуры, искусства России. В курсе использованы интервью с киноактрисой Еленой Кореневой, с артистом российской эстрады Игорем Николаевым, с директором по научному развитию компании BIOCAD Анной Владимировой, с председателем Совета молодых специалистов и учёных при Генеральном директоре ГК «Роскосмос» Андреем Волынцевым, с кинопродюсером Вадимом Горяиновым, с бизнес-тренером Андреем Парабеллумом. Аудиотексты выдержаны в нейтральном стиле речи, их тематика актуальна для социально-культурной сферы общения. Они дают возможность осваивать «живую» речь носителей языка, которая выходит за рамки учебников по русскому языку как иностранному.

Слушатель начинает изучать курс с просмотра превью, далее читает обращение авторов: «*Уважаемый слушатель! Приветствуем Вас на образовательной программе «Смотрим телепередачи с известными деятелями науки, культуры, искусства»! Курс предназначен для тех, кто осваивает язык на продвинутом этапе и желает совершенствовать свои навыки аудирования. Курс состоит из 12 уроков, для изучения предлагаются 6 видеоинтервью. На каждое интервью отводится 2 урока*».

К каждому уроку составлена краткая аннотация по модели: «*Уроки 1-2. Интервью с киноактрисой Еленой Кореневой. На уроках 1-2 Вы познакомитесь с актрисой театра и кино Еленой Кореневой. Научитесь понимать аудиотекст, в котором говорится о проблеме культурной адаптации к жизни в чужой стране. Узнаете, как рассказать о своей профессиональной деятельности, как выразить отношение к проблеме, как оценить ситуацию в современном кинематографе*».

В подразделе «Введение в курс» слушатели получают сведения о структуре урока: «*В данном разделе Вы можете познакомиться с кратким описанием курса, просмотрев его превью в формате видео, а также ознакомившись с поурочной структурой. Уроки строятся по схеме: 1) представление героя интервью; 2) задания на активизацию языковых навыков; 3) прослушивание аудиозаписи с голосом диктора; 4) просмотр видеозаписи; 5) задания на активизацию речевых навыков; 6) задания на проверку понимания основного содержания видеоинтервью; 7) тест для самоконтроля*».

Урок рассчитан на 2 часа самостоятельной работы. Представим в методическом описании ход урока. На этапе предтекстовой работы предлагаются задания в следующей последовательности:

1. Прочитайте информационную справку о герое интервью.

2. Выясните значения следующих слов и словосочетаний.

3. Составьте словосочетания. Объясните значение полученных словосочетаний.

4. Установите соответствие. Найдите синонимы.

5. Слушайте и повторяйте. Прочитайте цепочки слов, последнюю повторите, не глядя в текст.

На следующем этапе необходимо посмотреть видеоинтервью. Перед первым прослушиванием дается задание закончить фразы, что позволяет выбрать важную информацию из аудиотекста.

Второе прослушивание сопровождается заданием «Послушайте интервью. Дополните фразы». Фразы с пропусками расположены в соответствии с последовательностью в тексте. Слушатель может обращаться к аудиотексту неограниченное количество раз.

По итогу выполнения заданий появляются правильные ответы, что позволяет осуществить самопроверку.

На втором уроке по одному интервью предполагается работа по анализу содержания. Задания расположены в следующем порядке: 1) установите последовательность вопросов журналиста; 2) восстановите хронологическую последовательность биографических фактов, которые сообщает о себе герой интервью; 3) послушайте интервью. Отметьте высказывания, которые соответствуют содержанию сюжета; 4) прослушайте фразы и определите, какие интенции они выражают; 5) как Вы думаете, какова цель интервью?

Задания первого урока позволяют формировать умение понимать основное тематическое содержание, семантику отдельных фрагментов аудиотекста и ключевых лексико-грамматических единиц. Выполняя задания второго урока, слушатели учатся определять социально-поведенческие характеристики говорящего, его основные цели, мотивы и отношение к предмету речи и слушающему.

Таким образом, изучение онлайн-курса «Смотрим телепередачи с известными деятелями науки, культуры, искусства» дает возможность слушателям, владеющим русским языком на втором сертификационном уровне, совершенствовать навыки аудирования аутентичных текстов. Презентация учебного материала через слуховой и зрительный каналы восприятия отвечает потребностям людей цифрового поколе-

ния. Педагогическим сообществом создано немало электронных образовательных ресурсов, однако не все продукты отвечают требованиям качества, доступности, мультимедийности, интерактивности, модифицируемости.

Список источников

1. Азимов, Э. Г. Методика организации дистанционного обучения русскому языку как иностранному / Э. Г. Азимов. – Москва, 2006. – 148 с.
2. Аствацатуров, Г. О. Педагогический дизайн мультимедийного урока // Вопросы Интернет-образования, 2007. – № 45. – URL: http://vio.fio.ru/vio45/cdsite/Articles/artl2.htm. (дата обращения: 15.09.2025).
3. Богомолов, А. Н., Ускова, О. А. Дистанционное обучение русскому языку как иностранному: обзор отечественных и зарубежных информационных технологий и методик / А. Н. Богомолов, О. А. Ускова. – Москва : ЦМО МГУ, 2004. – 74 с.
4. Борисова, Н. В. Образовательные технологии открытого дистанционного обучения и опыт их комплексного применения / Н. В. Борисова // Система обеспечения качества в дистанционном образовании. Вып.1. Жуковский : МИМ ЛИНК, 2001. – С.101-113.
5. Крюкова, О. П. Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерной среде / О. П. Крюкова. – Москва : Логос, 1998. – 126 с.

УДК 811.161.1

В. Ю. Краева
канд. филол. наук, доцент, АлтГПУ
Россия, г. Барнаул
К. Э. Квятковская
студент, 3 курс, АлтГПУ
Россия, г. Барнаул

РОЛЬ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ

Аннотация. В статье рассматривается проблема недостаточности простого толкования специфичных национальных слов и выражений для изучающих русский язык как неродной. Как один из способов решения предлагается создание лингвокультурологического словаря, в котором необходимая информация о языковых единицах, в том числе и фоновая, может быть адаптирована для обучающихся. В качестве языкового материал выступают термины наименования духовного родства. Статья является продолжение работы по созданию словаря. Предлагаются словарные статьи для выражений «духовный отец» и «духовное чадо», составленные по ранее разработанной и дополненной схеме описания терминов наименования духовного родства. Словарь ориентирован и на изучающих русский язык, и на носителей, интересующихся языком с позиции сохранения национальной культуры.

Ключевые слова: лингвокультурологический словарь, словарная статья, устойчивые выражения, термины наименования духовного родства, духовный отец, духовное чадо, русский язык.

V. Y. Kraeva
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, ASPU
Russia, Barnaul
K. E. Kvyatkovskaya
3rd year student, ASPU
Russia, Barnaul

THE ROLE OF THE LINGUISTIC AND CULTURAL VOCABULARY IN TEACHING RUSSIAN AS A NON-NATIVE LANGUAGE

Abstract. The article examines the problem of the insufficiency of a simple interpretation of specific national words and expressions for students of Russian as a non-native language. As one of the solutions, it is proposed to create a Linguistic and cultural dictionary in which the necessary information about language units, including background information, can be adapted for students. The terms of the name of spiritual kinship serve as linguistic material. The article is a continuation of the work on creating a dictionary. Dictionary entries for the expressions “spiritual father” and “spiritual child” are proposed, compiled according to a previously developed and supplemented scheme for describing the terms of the name of spiritual kinship. The dictionary will be aimed at both Russian language learners and native speakers interested in the language from the perspective of preserving national culture.

Keywords: linguocultural dictionary, dictionary entry, fixed expressions, terms of spiritual kinship, spiritual father, spiritual child, Russian language.

При обучении иностранному языку, безусловно, возникают трудности понимания значений слов и выражений, особенно специфических для изучаемого языка. Достаточно часто простого толкования лексического значения может быть недостаточного для полного представления о понятии, которое называется тем или иным словом/выражением. Одним из возможных решений этой проблемы является создание лингвокультурологического словаря.

Особенность такого словаря заключается в том, что слово или выражение характеризуется и с лингвистической, и с культурологической точек зрения. Это позволяет сформировать у обучающегося целостное представление о названном явлении, его месте в культуре носителей языка, а также предоставить основную языковую информацию о слове/выражении.

Отличительной чертой русской культуры является особое отношение к духовному родству. Это вызвано ее тесной связью с христианством. Верующие называют друг друга братьями и сестрами, т.к. имеют общего Отца – Бога. В христианской лексике большой пласт занимают термины наименования духовного родства (обращения к священнику и его жене «батюшка», «матушка», к верующему – «брат», «сестра»). Таким образом, духовное родство является неотъемлемой частью картины мира русского человека. И, как любое явление, значимое для народа, духовное родство находит отражение в русской литературе, искусстве, языке. С лексикой названной тематической группы обязательно «сталкиваются» те, кто изучает русский язык не только для бытового общения, но и для погружения в русскую историю и культуру.

Данная статья – продолжение работы по составлению Лингвокультурологического словаря терминов наименования духовного родства, который может применяться при изучении русского языка и культуры [Краева, 2025]. Мы предлагаем описание терминов «духовный отец» и «духовное чадо», дополнив ранее созданную схему грамматической характеристикой анализируемого слова/выражения. Таким образом, структура словарной статьи включает слово/выражение; толкование значения; грамматические признаки; этимологию; словообразовательные варианты; синонимы; антонимы; примеры использования термина в художественной литературе; культурологический комментарий.

При работе над составлением словарных статей мы столкнулись с трудностями в подборе синонимов и антонимов к терминам духовного родства. На наш взгляд, это контекстуальные синонимы и антонимы, которые, тем не менее, приведены нами в качестве примеров.

ДУХОВНЫЙ ОТЕЦ – 1. тот, кто привел кого-л. к христианской вере; 2. священнослужитель, который принимает исповедь у кого-либо постоянно, помогает советами и наставлениями своим духовным детям [Православная энциклопедия, 2012; Большой толковый словарь, 2025].

Субстантивное выражение, мужской род.

Духовный отец – калька с греческого (πνευματικὸς πατήρ – с греч. «духовный отец»).

Словообразовательные варианты отсутствуют.

Синонимы: 1. нет; 2. духовник, исповедник, духовный наставник.

Антонимы: 1. кровный отец, родной отец; 2. священник.

*«Старец Зосима – это мой **духовный отец**, – с горячностью проговорил Алеша. – Это он воскресил меня... Вернее, он показал мне дорогу,*

когда я был в полном смятении и неверии» (Ф.М. Достоевский «Братья Карамазовы», 1880 г.). *«Никогда, Павел Михайлович, этого не было, чтоб докторши на реке белье полоскали! Ни в каких странах этого нет! Мне бы, как пастырю и* ***отцу духовному****, не допускать бы ее до этого, но что я могу сделать? Что?»* (А. П. Чехов «Кошмар», 1886 г.). *«В церкви же с «чинившими буйство» дьячком и пономарем попался в плен и бывший в алтаре священник, стража из крестьян, приставленная старостою к церковным дверям, содержала там своего* ***духовного отца*** *и его причетников крепко, и только слухом внимала, какие внутри храма происходили боевые действа»* (Н.С. Лесков «Случай у Спаса на Наливках», 1883 г.).

История выражения «духовный отец» берет свое начало со времен первых христиан. Апостол Павел пишет: «...хотя у вас тысячи наставников во Христе, но не много отцов, я родил вас во Христе Иисусе благовествованием» (1 Кор 4. 15). То есть духовный отец – это тот, кто привел христианина к вере. Со временем выражение «духовный отец» стало применяться в отношении священника, регулярно принимающего тайную исповедь христианина и помогающего ему на пути спасения советами и молитвой.

Компоненты значения выражения «духовный отец» указывают на глубокую духовную связь между духовником и его чадом, которая по своей сути напоминает отеческую заботу о ребенке (в данном случае заботу о спасении души верующего).

Сегодня выражение «духовный отец» употребляется и вне религиозного контекста. Так называют человека, оказавшего влияние на формирование чьей-то личности: *«Для многих поколений читателей Фёдор Достоевский стал не просто писателем, а* ***духовным отцом****, научившим их видеть глубину человеческой души и бороться с собственными демонами»* [Федор Достоевский: идеи, влияние на мир и жизнь великого писателя, URL].

ДУХОВНОЕ ЧАДО – 1. верующий по отношению к тому, кто привел его к вере; 2. верующий по отношению к священнику, который регулярно принимает у него исповедь, помогает советами и наставлениями.

Субстантивное выражение, средний род.

Чадо – заимствование из церковнославянского языка (сын или дочь; дитя).

Словообразовательные варианты отсутствуют.

Синонимы: 1. духовный сын, духовная дочь, духовное дитя; 2 духовный сын, духовная дочь, духовное дитя.

Антонимы: 1. родное дитя, кровное дитя, родной ребёнок; 2. прихожанин, прихожанка.

*«А вот когда дело коснется о благопопечении над своими **духовными чадами** – я тогда неутомим, я…»* (**Д. Н. Мамин-Сибиряк «**Дикое счастье», 1884 г.). *«Священник занимается золотым хищничеством, соперничая со своими **духовными чадами**»* (**А. П. Чехов «**Остров Сахалин», 1895 г.).

Пример установления отношений «отца и сына» между проповедником и христианином, которого он обратил к вере, встречается еще в раннехристианские времена. В Посланиях к Тимофею Апостол Павел нередко называет его сыном: «Тимофею, истинному сыну в вере. Благодать, милость, мир от Бога, Отца нашего и Христа Иисуса, Господа нашего» (1Тим1:2). Несмотря на то, что термина «духовное чадо» как такового еще не существует, модель родственных отношений особенно ярко проявляется среди древних христиан.

С зарождением монашества связано второе значение термина «духовное чадо». Изначально так назывался послушник по отношению к более опытному монаху, который брал на себя духовное руководство. Позднее, с распространением практики тайной исповеди, духовным чадом стал именоваться христианин по отношению к своему духовнику, т.е. священнослужителю, который регулярно принимает у него исповедь и помогает советами и молитвой на пути к спасению.

Выражение «духовное чадо» употребляется и в переносном значении – «чей-либо последователь, приверженец чьих-либо идей»: *«Сам А. Блок не без основания назван «**духовным чадом**» В. Соловьева»* [Мескин, 2009].

Мы считаем, что Лингвокультурологический словарь терминов наименования духовного родства может быть полезен не только для лиц, изучающих русский язык как неродной, но и для тех, кто интересуется русской культурой и христианством как ее частью.

Список источников

1. Большой толковый словарь русских существительных / Духовник URL:https://gramota.ru/poisk?query=%D0%B4%D1%83%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%BA&mode=slovari&dicts%5b%5d=50 (дата обращения: 30.08.2025).

2. Краева, В. Ю. Особенности лингвокультурологического описания русской национально специфической лексики для билингвов (на материале терминов наименования духовного родства) / В. Ю. Краева, К. Э. Квятковская // Современный взгляд на обучение РКИ: нейроаспекты – Москва : Электронное издание сетевого распространения, 2025. – С. 319–323.
3. Мескин, В. А. «Бывают разные сближенья»: В. Соловьев и Ф. Сологуб в русском символизме / В. А. Мескин // Вестник Пермского университета. – 2009. – № 4. – С. 81–87.
4. Православная Энциклопедия под редакцией Патриарха Московского и всея Руси Кирилла / Духовник. – URL: https://www.pravenc.ru/text/180658.html (дата обращения: 13.09.2025).
5. Федор Достоевский: идеи, влияние на мир и жизнь великого писателя // Вести. – URL: https://www.vesti.ru/article/4541362 (дата обращения: 01.09.2025).

УДК 81

А. С. Павловская
магистрант, 3-й курс,
Бийский филиал им. В. М. Шукшина АлтГПУ
Россия, г. Бийск
Научный руководитель: **М. С. Власов**
канд. филол. наук, доцент
Бийский филиал им. В. М. Шукшина АлтГПУ

ПУБЛИЧНОЕ НАУЧНОЕ ВЫСТУПЛЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОПУЛЯРИЗАЦИИ РКИ

Аннотация. Данная статья посвящена изучению роли публичного научного выступления в популяризации РКИ и изучении русского языка как иностранного. Автор статьи анализирует трудности, с которыми сталкиваются иностранцы при освоении русского языка. Рассматриваются фонетический, морфологический, лексический и синтаксический языковые уровни. Изучается понятие публичного научного выступления, описывается ход эксперимента с применением научного выступления, приводятся результаты проведенных тестирований. Показан лучший эффект публичного выступления на обучающихся с более высоким уровнем владения языком, поскольку такой материал требует развитого аудирования на русском языке. Также анализируются данные о познавательном интересе опрошенных при изучении русского языка.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, публичное научное выступление, трудности при изучении РКИ, языковые уровни, популяризация.

A.S . Pavlovskaya
Master’s student, 3rd year,
Biysk branch named after V. M. Shukshin ASPU
Russia, Biysk

Scientific supervisor: **M. S. Vlasov**
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor Biysk branch named after V. M. Shukshin ASPU
Russia, Biysk

PUBLIC SCIENTIFIC PRESENTATION AS A MEANS OF PROMOTING RFL

Abstract. This article is devoted to the study of the role of public scientific speaking in the popularization of the Russian Language and the study of Russian as a foreign language. The author of the article analyzes the difficulties faced by foreigners when learning Russian. The phonetic, morphological, lexical and syntactic language levels are considered. The concept of public scientific presentation is studied, the course of the experiment with the use of scientific presentation is described, and the results of the conducted tests are presented. A better effect of public speaking on students with a higher level of language proficiency has been shown, since such material requires developed listening in Russian. The data of the test on cognitive interest of the respondents when learning the Russian language is also analyzed.

Keywords: Russian as a foreign language, public research presentation, difficulties in learning Russian as a foreign language, language levels, popularization.

Русский язык является одним из самых распространенных в мире. По данным Министерства просвещения России, за последние 5 лет спрос на изучение русского языка в мире вырос в 2,5 раза [Как иностранцы изучают русский язык: новейший опыт, URL]. Однако в то же время наш язык считается одним из самых сложных для изучения. Это касается и грамматики, и фонетики, и синтаксиса, и мн. др.

Исследователи Х. Голами, М. Бейги, П. Пулаки в статье «Трудности студентов-иностранцев при изучении русского языка» обобщают различные затруднения и разделяют трудные случаи по языковым уровням.

Так, на уровне фонетики изучающие русский язык как иностранный (РКИ) чаще всего испытывают сложности с шипящими, поскольку в других языках эти звуки представлены в меньшем количестве. Поэтому иностранцы часто не различают «ш» и «щ». Произношение звуков «л» и «р» также вызывает затруднения, т. к. во многих иностранных языках какого-то из них или вообще нет, или они произносятся не так четко. Нелегкими для иностранцев являются сочетания согласных звуков «здр», «ств», «тств», «кст», «жск», «рск» и др. Также ученые выделяют такие трудные случаи, как «мягкость» и «твердость» произношения согласных звуков, произношение звука «ы», озвончение и оглушение

согласных, уподобление звучания гласных «о» – «а», «е» – «и», ассимиляция согласных [Голами, 2018, с. 31].

Если говорить про трудности на уровне грамматики, то здесь исследователи называют падежные формы существительных, род существительных, глаголы движения и вид глаголов. Это те категории, которые вызывают у иностранцев наибольшие затруднения. Также не стоит забывать, что русский язык относят к флективным языкам, поэтому иностранным студентам предстоит узнать, что поддается изменению не только глагол, но и другие части речи [Голами, 2018, с. 32].

В плане синтаксиса проблемы возникают при изучении знаков препинания, поскольку в большинстве языков такое обилие знаков и, тем более, случаев их употребления, правил постановки просто не существует. Также исследователи отмечают, что у большинства изучающих русский как иностранный возникают трудности при освоении русского ударения, поскольку в нашем языке оно подвижное и разноместное, в то время как во многих других языках ударение падает на определенный слог. Немало затруднений вызывает русский алфавит, иностранцам бывает непросто освоить кириллицу. Сложности возникают и на лексическом уровне, т. к. в русском языке встречается большое количество многозначных слов и слов-омонимов [Голами, 2018, с. 132].

Что же поможет облегчить изучение русского языка и положительно повлиять на его популяризацию? Проведенный эксперимент показал, что для достижения этой цели действенным будет публичное научное выступление.

Публичное научное выступление – это выступление, цель которого – передача аудитории знаний из той или иной области науки [Коровина, 2017, с. 6]. К нему применимы следующие характеристики:

1) точность речи;
2) лаконизм;
3) понятность речи;
4) чистота речи;
5) богатство и разнообразие речи;
6) выразительность речи;
7) логичность речи;
8) качество звучания речи.

Публичное научное выступление по теме «Вид глагола в русском языке» состоялось в рамках III Научно-практической международной конференции «Актуальные проблемы сохранения и изучения русского языка на приграничных территориях». Оно проводилось среди респон-

дентов из Монголии. Всего в эксперименте принимал участие 21 человек. Выбор данной темы мотивирован тем, что это один из самых сложных материалов для иностранцев при изучении русского языка, поскольку в других языковых системах такой категории нет.

Сначала было проведено вводное тестирование по теме «Вид глагола в русском языке».

По результатам вводного тестирования отметку «2» получили 11 человек, оценку «3» получили 4 человека, оценку «4» – 2 человека, оценку «5» – 2 человека (табл. 1).

Оценка выставлялась по следующим критериям: 100 % – 87 % правильных ответов – оценка «5» (0–1 ошибка), 86 % – 74 % – оценка «4» (2–3 ошибки), 73 % – 60 % – оценка «3» (4–6 ошибок), менее 60 % – оценка «2» (более 6 ошибок).

Таблица 1

Результаты вводного тестирования

Оценка «2»	**Оценка «3»**	**Оценка «4»**	**Оценка «5»**
11 человек	4 человека	4 человека	2 человека

Затем (после научного выступления) было проведено контрольное тестирование по этой же теме, но с другими вариантами ответов.

По результатам контрольного тестирования отметку «2» получили 10 человек, отметку «3» – 4 человека, отметку «4» – 2 человека, отметку «5» – 5 человек (табл. 2).

Таблица 2

Результаты контрольного тестирования

Оценка «2»	**Оценка «3»**	**Оценка «4»**	**Оценка «5»**
10 человек	4 человека	2 человека	5 человек

Результаты данного пилотажного исследования показали, что увеличилось только количество опрошенных, получивших высший балл («5»), однако получивших иные баллы практически осталось прежним. Ограничением данного исследования является небольшая выборка участников, однако уже на данном этапе можно предположить, что публичное научное выступление оказывает больший эффект на усвоение информации по теме «Вид глагола в русском языке» у более сильных обучающихся.

Обобщенные данные представлены на диаграмме ниже (рис. 1).

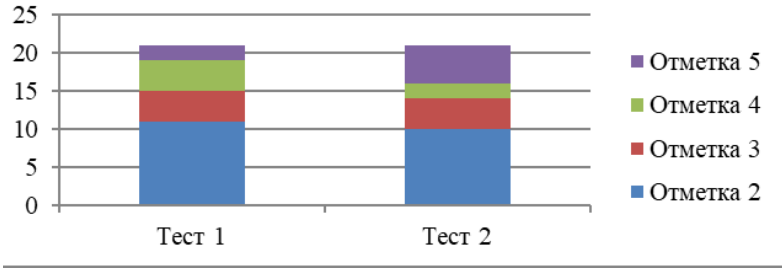


Рис. 1. Обобщенные данные тестирований по теме «Вид глагола в русском языке»

Как можно увидеть, количество отрицательных оценок уменьшилось, при этом увеличилось количество оценок «отлично».

Если рассматривать процентный показатель по каждой оценке, то он имеет положительную динамику. Обобщенные данные приведены ниже (табл. 3).

Таблица 3

Обобщенные данные тестирований в процентном показателе

Оценка «2»		**Оценка «3»**		**Оценка «4»**		**Оценка «5»**	
Тест 1	**Тест 2**	**Тест 1**	**Тест 2**	**Тест 1**	**Тест 2**	**Тест 1**	**Тест 2**
7% – 3 чел	7 % – 2 чел	60 % – 1 чел	61 % – 2 чел	80 % – 4 чел	75 % – 2 чел	93% – 1 чел	87 % – 3 чел
20 % – 2 чел	20 % – 3 чел	67 % – 2 чел	70 % – 1 чел			100 % – 1 чел	93 % – 1 чел
27 % – 3 чел	27 % – 1 чел	73 % – 1 чел	73 % – 1 чел				100 % – 1 чел
47 % – 1 чел	33 % – 1 чел						
53 % – 1 чел	41 % – 1 чел						
	48 % – 1 чел						
	55 % – 1 чел						

Из приведенных выше данных следует, что при первом тестировании показатели при отметке «неудовлетворительно» варьируются от 7 % до 53 %, при втором тестировании – от 7% до 55 %. В рамках отметки «удовлетворительно» следующие результаты: верхний показатель не изменился, однако нижний увеличился на 1 %, при этом наблюдается положительная динамика внутри шкалы и в целом по шкалам.

Также наряду с контрольным тестом участники эксперимента прошли тестирование на выявление уровня познавательного интереса при изучении русского языка.

Результаты теста на выявление уровня познавательного интереса таковы: большинство респондентов изучают русский язык, т. к. увлекаются им. Немного меньше тех, кому русский необходим для работы либо учебы.

13 человек из опрошенных хотели бы улучшить свои знания по русскому, в то время как 8 респондентам достаточно того, что они уже знают.

Большой процент опрошенных уделяют изучению русского языка 2-3 дня в неделю от 30 минут до часа. При ответе на вопрос «что привлекает Вас в изучении русского языка» 13 участников отметили возможность ближе познакомиться с русской культурой, 8 – возможность карьерного роста.

Важным является следующий показатель: 18 человек указали, что при изучении русского языка им помогают видеоблоги, подкасты и т. д. При этом большинство опрошенных посоветовали бы изучать русский язык своим знакомым и друзьям.

Среди наиболее сложных тем при изучении русского языка респонденты отмечали «Вид глагола», «Глаголы движения», «Причастие и деепричастие», а также русскую фонетику и разговорную речь.

Можно сделать вывод, что публичное научное выступление действительно способствует популяризации РКИ, повышает у иностранцев уровень знаний русского языка, формирует интерес к его изучению.

Список источников

1. Голами, Х. Трудности студентов-иностранцев при изучении русского языка / Х. Голами, М. Бейги, П. Пулаки // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 2 (69). – С. 530–532.
2. Как иностранцы изучают русский язык: новейший опыт // Комсомольская правда. – 2022. – URL: https://www.kp.ru/daily/27462/4667433/?ysclid=mf201p8be8962410332 (дата обращения: 18.03.2024).
3. Коровина, А. В. Риторика в сфере профессиональной коммуникации : учебное пособие / А. В. Коровина. – Иваново : ФГБОУ ВО «Ивановский государственный энергетический университет им. В. И. Ленина», 2017. – 196 с.

УДК 81

И. С. Святобаченко
канд. филол. наук., доцент, ДГПУ им. В. Шаталова
Россия, ДНР, г. Горловка

ПАРЕМИИ О РОДИНЕ И ДОМЕ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СРЕДСТВО ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

Аннотация. Пословицы и поговорки о родной земле являются ценным образовательным материалом в процессе обучения русскому как иностранному, поскольку характеризуются не только своеобразным языковым оформлением, но и содержат элементы культурного кода русского народа, определяют его ценности и духовные доминанты. Цель нашего исследования – установить особенности работы с паремиями этого тематического блока при обучении РКИ. В результате проведённой работы выявлены основные характеристики данных единиц, способствующие повышению их ценности в качестве практического материала, определены способы интеграции паремий в образовательный процесс, рассмотрены возможные формы работы с пословицами и поговорками о Родине и доме при обучении русскому как иностранному. Кроме того, предложены конкретные фразеологические единицы с возможными аспектами их обсуждения. Также в работе проанализированы возможные трудности, с которыми могут столкнуться обучающиеся во время изучения пословиц и поговорок о родной земле, и предложены пути их преодоления. Сделаны выводы о важности изучения паремий для понимания духа русского народа, а также об актуальности предложенной тематической группы пословиц и поговорок вследствие их близости и смысловой понятности обучающимся.

Ключевые слова: паремии о Родине и доме, пословицы и поговорки, обучение русскому как иностранному (РКИ).

S. Svyatobachenko
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
DSPU named after V. Shatalov
Russia, DNR, Gorlovka

PARODIES ABOUT HOMELAND AND HOME AS AN EDUCATIONAL TOOL IN TEACHING RFL

Abstract. Proverbs and sayings about the native land are valuable educational material in the process of teaching Russian as a foreign language, as they are characterized not only by their unique linguistic form, but also contain elements of the cultural code of the Russian people, defining their values and spiritual dominants. The purpose of our research is to identify the specific features of working with this thematic block of proverbs and sayings in teaching Russian as a foreign language. As a result of the work carried out, the main characteristics of these units have been identified, contributing to increasing their

value as a practical material, ways of integrating paroemias into the educational process have been identified, and possible forms of working with proverbs and sayings about Homeland and home in teaching Russian as a foreign language have been considered. In addition, specific phraseological units with possible aspects of their discussion are proposed. The theses also analyze the possible difficulties that students may encounter while studying proverbs and sayings about their native land, and the ways to overcome them are proposed. Conclusions are drawn about the importance of studying paroemias for understanding the spirit of the Russian people, as well as about the relevance of the proposed thematic group of proverbs and sayings due to their proximity and semantic clarity to students.

Keywords: paroemias about motherland and home, proverbs and sayings, teaching Russian as a foreign language.

Изучение русского языка как иностранного (РКИ) – это не просто освоение грамматики и лексики. Это погружение в культуру, менталитет, историю народа, говорящего на этом языке. Одним из самых ярких и доступных инструментов для такого погружения являются паремии – пословицы, поговорки, афоризмы. Особенно ценными в этом контексте становятся паремии, связанные с такими фундаментальными понятиями, как Родина и дом [Веснина, 2018].

Эти темы близки и понятны каждому человеку, независимо от его национальности и культурного фона. Образы дома и Родины вызывают стойкие эмоциональные ассоциации, связанные с безопасностью, принадлежностью к роду, любовью и заботой. Именно поэтому паремии, отображающие эти явления, обладают огромным образовательным потенциалом при обучении РКИ.

Русские пословицы и поговорки о Родине и доме – это настоящая сокровищница народной мудрости. Эти единицы содержат в себе указания на:

- ценностные ориентиры русского народа: *родная сторона – мать, чужая – мачеха*; *в гостях хорошо, а дома лучше* – о глубокой привязанности к родной земле и дому, о важности семейных уз;
- исторический опыт, поскольку многие паремии отображают исторические реалии, трудности и радости, пережитые народом: *Без корней и дерево не растет* – о важности сохранения своей идентичности и исторической памяти;
- особенности национального характера: *русский человек без Родины не живет*; *где родился, там и пригодился* – эти выражения подчеркивают особую связь русского человека с его родной землей;
- особую эмоциональную окраску: паремии часто наполнены теплотой, ностальгией, гордостью, а иногда и грустью. Они помогают

иностранным студентам почувствовать душу русского языка: *с Родиной разлука* -В качестве лексического материала: паремии – это готовые фразы, способные значительно обогатить словарный запас студентов. Данные единицы можно использовать для иллюстрации новых слов и выражений, связанных с домом, семьей, страной.

- Как грамматические конструкции: многие пословицы содержат грамматические структуры, которые можно анализировать и отрабатывать. Например, использование повелительного наклонения, условных предложений, различных падежей.
- В качестве культурного погружения: обсуждение смысла паремий, их происхождения и контекста помогает студентам лучше понять русскую культуру, традиции и менталитет.
- Для развития речи: паремии могут служить материалом для развития устной и письменной речи.
- Возможные формы работы с паремиями на уроках русского как иностранного -объяснить смысл пословиц своими словами;
- привести примеры из жизни, иллюстрирующие смысл паремий;
- использовать пословицы в сочинениях, эссе, диалогах;
- составить собственные истории, основанные на паремиях [Галактионова, 2016].

Использование народной мудрости делает уроки более живыми, интересными и запоминающимися. Обращение во время образовательного процесса к паремиям даёт возможность изучить не просто язык, а часть живой культуры, а также разнообразить тематику занятий и обратиться к вопросам, близким обучающимся. Например, паремию *всяк кулик свое болото хвалит* можно использовать при изучении тем, связанных с патриотизмом, национальной гордостью. В то же время это высказывание можно использовать относительно чрезмерного восхваления. *Дом без хозяина – что тело без души* – для обсуждения роли семьи, вопроса ответственности, уюта. *Своя ноша не тянет* – можно связать с понятиями долга, ответственности перед близкими людьми, с которыми человек чувствует себя комфортно и уверенно.

На подготовительном этапе педагогу необходимо составить тематическую подборку паремий о Родине и доме, разделить их по уровням сложности, чтобы студенты могли постепенно осваивать более сложные конструкции и смыслы. Лучшему пониманию подобранных единиц будет способствовать **визуализация:** использование иллюстраций, фотографий, видеофрагментов, связанных с темами Родины и дома, обеспечит более наглядное и эмоциональное восприятие.

Если в группе есть обучающиеся из разных стран, предложите им сравнить русские паремии о Родине и доме с аналогичными выражениями в их родных языках. Это не только расширит их кругозор, но и поможет лучше понять особенности русской культуры.

При этом для обучающихся важно не просто заучивать пословицы, но и понимать, в каких ситуациях они уместны, какие оттенки смысла они несут.

Некоторые паремии могут быть сложными для понимания из-за архаичной лексики или специфических культурных реалий. В таких случаях преподавателю необходимо **о**бъяснять незнакомые слова и выражения, приводить исторические справки или давать культурные справки, использовать современные аналоги или перефразирования, акцентировать внимание на универсальных смыслах, которые понятны вне культурного контекста.

Таким образом, паремии о Родине и доме – это не просто фразы с глубоким смыслом, а мощный образовательный инструмент, способный сделать процесс изучения русского языка более осмысленным и эмоционально насыщенным. Они демонстрируют иностранным студентам особенности русской культуры, помогают им понять ценности и традиции народа, а также обогащают их словарный запас и развивают коммуникативные навыки. Интегрируя народную мудрость в учебный процесс, преподаватель РКИ не только обучает языку, но и воспитывает обучающихся, формирует их мировоззрение и способствует установлению прочных культурных связей.

Список источников

1. Веснина, Л. Е. Изучение паремий как способ приобщения к культуре в процессе изучения русского языка как иностранного / Л. Е. Веснина // Лингвокультурология. – 2018. – № 12. – С. 55–60.
2. Галактионова, Н. А. Паремия на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе: методические техники и приемы / Н. А. Галактионова // Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов : Грамота, 2016. – № 11(65) : в 3-х ч. – Ч. 2. – С. 181–184.
3. Спивакова, Е. М. Технология обучения иностранных сту-дентов вузов использованию русских паремий на занятиях по русско-му языку как иностранному / Е. М. Спивакова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8. Вып. 9. – С. 972–978.
4. Степанова, Н. С. Репрезентация концепта «дом» в паремио-логическом фонде различных лингвокультур (на материале пословиц на русском, английском и испанском языках): к вопросу о формирова-нии коммуникативной компетенции при изучении русского языка как иностранного / Н. С. Степанова, И. О. Амелина // Русистика и компа-ративистика. –2021. – Вып. XV. – С. 316–335.

УДК 378.14.015.62

А. Е. Сороколетова
преподаватель, ВолгГМУ
Россия, г. Волгоград

РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕК-СТОВ В ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К СДАЧЕ ЭКЗАМЕНОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ И АККРЕДИТАЦИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Статья исследует критическую роль профессионально-ориентированных текстов (ПОТ) в подготовке иностранных студентов медицинских вузов России к аккредитации на русском языке. Автор подчеркивает, что даже высокий уровень владения общим русским языком (B2/C1) недостаточен для успешной сдачи экзаменов из-за специфических языковых барьеров: дефицит активной профессиональной лексики и терминологии, трудности понимания сложных синтаксических конструкций и аутентичной медицинской документации, отсутствие навыков профессиональной коммуникации. Статья детально анализирует структуру аккредитации (тестирование, практические навыки, решение ситуационных задач, собеседование) и демонстрирует, как языковые требования пронизывают все этапы и неразрывно связаны с демонстрацией ключевых профессиональных компетенций.

Ключевые слова: профессионально ориентированные тексты (ПОТ), иностранные студенты-медики, медицинский русский язык, языковой барьер, профессиональная коммуникация, клинические случаи, истории болезни, ситуационные задачи, стандартизированный пациент.

A. E. Sorokoletova
teacher, VolgSMU
Russia, Volgograd

THE ROLE OF PROFESSIONALLY ORIENTED TEXTS IN PREPARING FOREIGN STUDENTS FOR EXAMS IN THEIR SPECIALTY AND ACCREDITATION IN RUSSIAN

Abstract. The article explores the critical role of professionally oriented texts in preparing foreign students of medical universities in Russia for accreditation in Russian. The author emphasizes that even a high level of proficiency in general Russian (B2/C1) is insufficient for successful exams due to specific language barriers: a lack of active professional vocabulary and terminology, difficulties understanding complex syntactic constructions and authentic medical documentation, lack of professional communication skills. The article analyzes in detail the structure of accreditation (testing, practical skills, situational problem solving, interviewing), demonstrating how language requirements permeate all stages and are inextricably linked to the demonstration of key professional competencies.

Keywords: professionally oriented texts, International medical students, medical Russian, language barrier, professional communication, clinical cases, medical history, situational tasks, standardized patient.

Российские медицинские вузы продолжают привлекать иностранных абитуриентов благодаря высокому качеству образования и доступным условиям обучения. Успешное прохождение государственной итоговой аттестации и первичной аккредитации является обязательным условием для получения диплома российского образца, который открывает двери к врачебной практике не только в России, но зачастую в странах происхождения студентов. Однако неудача на этих экзаменах может обернуться разочарованием и свести на нет многолетние усилия, вложенные в обучение.

Ключевая особенность аккредитации для медиков – необходимость демонстрации профессиональных компетенций на русском языке, где «компетенция – это комплекс умений, знаний и навыков, полученный в ходе обучения и составляющий содержательный компонент обучения» [Щукин, 2003, с. 142]. Испытания включают не только проверку специальных знаний, но и понимание сложных формулировок тестовых заданий и ситуационных задач; интерпретацию медицинской документации (истории болезни, анализы, заключения); эффективную коммуникацию в смоделированных профессиональных ситуациях (сбор анамнеза, объяснение диагноза и лечение пациента, взаимодействие с коллегами на консилиуме); устные ответы на вопросы экзаменационной комиссии; знание профессиональной этики и правовых норм в формулировках на русском языке.

Уровень владения общим бытовым русским языком (даже на уровне B2/C1) не гарантирует успеха на профессиональных испытаниях, так как можно выделить некоторые особенности профессионально- ориентированного текста. Под термином «профессионально-ориентированный текст» или «профессионально-значимый текст» мы понимаем иноязычный текстовый материал, который учитывает особенности будущей профессии читающего [Коржуев, 2018, с. 12]. По мнению С.В. Власенко, профессионально-ориентированный текст – это сложный для неспециалистов текст, в котором представлены предметные знания; они предполагают конечного переводческого продукта в виде отраслевых, а не только фоновых знаний» [Власенко, 2019, с. 68] Студенты сталкиваются с дефицитом активной профессиональной лексики и терминологии, где проблемой является незнание специфических терминов, аббревиатур, устойчивых выражений медицинского дискур-

са; трудностями понимания аутентичных текстов, где возникают сложности, связанные с интерпретацией значения слова [Крючкова, 2005, с. 42], синтаксисом профессиональных текстов (причастные/деепричастные обороты) [Аверьянова, 2018, с. 278], стилевыми особенностями [Бутусова, 2017. с. 183]. Также проблемой иноязычных студентов является отсутствие навыков работы с реальной медицинской документацией, ведения профессионального диалога по стандартным схемам. В свою очередь, профессионально-ориентированные тексты (клинические случаи, истории болезни, протоколы, результаты анализов, фармацевтические инструкции, описания манипуляций, ситуационные задачи, тексты по этике) являются прямым отражением содержания и формата экзаменационных и аккредитационных заданий. Работа с ними обеспечивает погружение в реальный профессиональный контекст и язык специальности; формирует именно те языковые и речевые навыки, которые требуются на экзаменах (чтение профессиональной литературы, понимание медицинской документации, профессиональное говорение и письмо); знакомит со структурой, стилем и шаблонами текстов, с которыми студент столкнется во время испытаний [Дмитриева, 2020, с. 79]. Несмотря на признание важности ПОТ, методика их целенаправленного использования именно для подготовки к аккредитации остается недостаточно систематизированной. Эффективная языковая подготовка с использованием ПОТ напрямую влияет на качество подготовки будущих врачей-иностранцев, их конкурентоспособность на рынке труда и возможность предоставления квалифицированной медицинской помощи в русскоязычной среде или с использованием российских стандартов. Снижение процента неудач на аккредитации повышает престиж российского медицинского образования. Таким образом, актуальность темы определяется острой практической необходимостью разработки научно обоснованных и эффективных методик использования ПОТ как ключевого инструмента для преодоления языкового барьера, стоящего на пути успешной сдачи итоговых профессиональных испытаний иностранными студентами-медиками на русском языке. Исследование данной проблемы отвечает запросам образовательной практики и способствует повышению качества лингвопрофессиональной подготовки будущих врачей.

Современные процедуры аккредитации включают несколько последовательных этапов, каждый из которых предъявляет специфические требования к языковой компетенции иностранного выпускника. Первым этапом является проверка теоретических знаний по фундаменталь-

ным и клиническим дисциплинам в формате тестов (часто с клиническими сценариями). Этот этап требует глубокого понимания сложных медицинских терминов, формулировок вопросов и вариантов ответов на русском языке. Неверная интерпретация вопроса из-за языкового барьера может привести к ошибке даже при наличии знаний. Необходимы навыки быстрого чтения и точного понимания нюансов. Следующим этапом является оценка практических навыков на симуляторах, то есть демонстрация мануальных навыков (инъекции, катетеризация, сердечно-легочная реанимация и т. д.) на фантомах или симуляторах. Несмотря на то, что на данном этапе акцент на действиях, языковые навыки критически важны. Это понимание устных инструкций экзаменатора; умение четко и последовательно проговаривать вслух свои действия на русском языке («Подготавливаю антисептик», «Пальпирую пульс на лучевой артерии», «Ввожу иглу под углом 45 градусов»); ответы на контрольные вопросы экзаменатора по выполняемой процедуре. Этап, где требуется решение ситуационных задач, подразумевает анализ письменного описания клинического случая (история болезни, результаты обследований) и ответы на вопросы, требующие постановки диагноза, назначения лечения, интерпретации данных. Он требует высокого уровня профессионального чтения и письма, понимания детального текста с медицинской лексикой и аббревиатурами, анализа представленной информации (лабораторные данные, инструментальные исследования), четкого, грамотного и терминологически точного письменного оформления ответов (диагноз, план обследования, лечение). Важнейший этап собеседования содержит общение с «стандартизированным пациентом» (актером) или экзаменатором в роли пациента/коллеги для сбора анамнеза, разъяснения диагноза и лечения, ответов на вопросы, решения этической дилеммы. На данном этапе проводится наиболее комплексная проверка коммуникативных навыков на русском языке: ведение диалога, активное слушание и понимание речи пациента (возможно с акцентом, сленгом, эмоциональной окраской), объяснение сложной медицинской информации доступным языком (дестигматизация терминов), демонстрация эмпатии и соблюдение принципов деонтологии через речь, убедительное и грамотное изложение своей позиции.

Таким образом, язык является инструментом, без которого невозможно продемонстрировать ни одну из ключевых компетенций:

1. Клиническое мышление и решение задач как способность анализировать симптомы, данные обследований, формулировать диффе-

ренциальный диагноз, выбирать тактику ведения пациента, прогнозировать исходы. Компетенция требует владения сложной медицинской терминологией, логическими связками («следовательно», «однако», «учитывая»), умения строить причинно-следственные цепочки в речи и на письме. Необходимо точно формулировать предположения, обоснования и выводы на русском языке.

2. Навыки сбора анамнеза и общения с пациентом и родственниками, где требуется умение установить контакт, задавать структурированные и открытые вопросы, активно слушать, понимать вербальные и невербальные сигналы, выявлять жалобы и историю заболевания, объяснять информацию. Компетенция подразумевает практическое владение разговорным русским языком (включая бытовую лексику), навыками перефразирования, использование «понятного языка» вместо сложных терминов для пациента, знание формул вежливости и этикетных норм российской медицинской коммуникации.

3. Интерпретация медицинской документации, где необходимо умение быстро и точно извлекать информацию из историй болезни, результатов лабораторных и инструментальных исследований (анализы, ЭКГ, рентгенограммы, выписки), понимать врачебные назначения. Компетенция требует беглого чтения профессиональных текстов, глубокого знания стандартных медицинских сокращений и аббревиатур, понимания структуры и стиля медицинских документов, терминологической точности при описании найденного.

4. Знание нормативно-правовой базы, этики и деонтологии, где обязательно понимание прав пациента и врача, основ законодательства в здравоохранении (например, ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан»), принципов врачебной этики (конфиденциальность, информированное согласие). Требуется знание специфической юридической и административной лексики, понимание формальных формулировок законов и нормативных актов, умение применять эти принципы в смоделированных ситуациях на собеседовании, используя правильную терминологию («информированное добровольное согласие», «врачебная тайна»).

Из вышесказанного следует, что языковые требования пронизывают все этапы аккредитации и неразрывно связаны с демонстрацией ключевых профессиональных компетенций. Для иностранных студентов недостаточное владение медицинским русским языком во всех

его аспектах (терминология, чтение, письмо, аудирование, спонтанная речь, коммуникация с пациентом и коллегами) становится основным барьером на пути к успешному прохождению этих испытаний, независимо от уровня их фактических медицинских знаний и навыков. Язык выступает одновременно как инструмент оценки и как самостоятельный объект оценки профессиональной готовности.

Несмотря на обучение на русском языке, иностранные выпускники медицинских вузов России сталкиваются с рядом специфических и зачастую серьезных языковых барьеров при прохождении аккредитации. Эти трудности проистекают из сложности профессионального медицинского языка, стрессовой среды экзамена и культурных особенностей коммуникации. Ключевые проблемы включают недостаточный запас профессиональной лексики и терминологии, трудности понимания сложных синтаксических конструкций в заданиях и документах, проблемы восприятия на слух профессиональной речи (инструкции, вопросы экзаменаторов), трудности продуцирования связной, грамматически правильной профессиональной речи под давлением времени в ситуации экзамена, незнание культурных и формальных особенностей российской медицинской коммуникации.

Для эффективной подготовки иностранных студентов к преодолению языковых барьеров на аккредитации ключевую роль играет систематическая работа с профессионально-ориентированными текстами (ПОТ). В качестве примера могут выступать аутентичные или специально созданные учебные материалы, отражающие реальную языковую среду медицинской практики и требования экзаменационных заданий. Работа с ними позволяет не только расширять профессиональный словарный запас, но и формировать навыки понимания и продуцирования речи в конкретных профессиональных контекстах, непосредственно релевантных для испытаний.

Для целенаправленной подготовки необходимо использовать основные типы ПОТ, максимально приближенные к форматам и содержанию аккредитации. Эти клинические случаи и истории болезни (реальные и учебные) являются основой для этапа решения ситуационных задач и собеседования. Формируют навыки анализа симптоматики, диагностики, планирования лечения. Учат понимать структуру и стиль медицинской документации. Учат понимать и использовать точную терминологию для описания последовательности действий (глаголы действия,

анатомические ориентиры, названия инструментов, материалов). Формируют базу для проговаривания действий на экзамене. Результаты лабораторных и инструментальных исследований необходимы для интерпретации данных на этапах ситуационных задач, тестирования, собеседования. Формируют навыки быстрого «чтения» анализов (ОАК, БАК, коагулограмма), заключений УЗИ, рентгенограмм, КТ/МРТ, ЭКГ. Учат понимать стандартные формы представления данных и сокращения. Фармацевтические инструкции (показания, противопоказания, дозировки) важны для заданий по назначению лечения. Учат понимать сложную структуру инструкций, медицинскую лексику (фармакологические группы, показания, побочные эффекты), особенности дозирования и пути введения. Отрабатывают навык поиска ключевой информации. Протоколы лечения, клинические рекомендации (фрагменты) дают представление о стандартизированных подходах к лечению заболеваний, формируют понимание доказательной медицины и умение обосновывать назначения, релевантны для вопросов тестирования и обоснования плана лечения в ситуационных задачах и на собеседовании. Ситуационные задачи (вопросы тестов, кейсы для собеседования) – симуляция условий испытаний – учат быстро анализировать информацию, формулировать ответы в требуемом формате (письменно для тестов/ситуационных задач, устно для собеседования), применять знания на практике с учетом ограниченности времени. Тексты по медицинской этике, деонтологии, правовым основам незаменимы для этапа собеседования и вопросов тестирования, касающихся прав пациента, врачебной тайны, информированного согласия. Они знакомят со специфической юридической и этической лексикой, формальными формулировками законов (ФЗ «Об основах охраны здоровья»), принципами взаимодействия. Диалоги (врач-пациент, врач-врач, врач-медсестра) необходимы для отработки коммуникативных навыков, необходимых на собеседовании, позволяют изучать модели реального общения: сбор анамнеза, объяснение диагноза и лечения, обсуждение случая с коллегой, передача информации медсестре, учат понимать реплики с разной интонацией, эмоциональной окраской, использовать вежливые формулы и деонтологические фразы.

Понимание и уверенное владение специфическими языковыми особенностями ПОТ является залогом успешного прохождения экзаменационных испытаний. Наиболее важные особенности – это специализи-

рованная терминология (в т.ч. аббревиатуры), стилевые черты (официально-деловой, научный), грамматические конструкции, структурные элементы текстов (шаблоны, клише).

Систематическая и осознанная работа с разнообразными профессионально-ориентированными текстами, направленная на анализ и освоение их специфических языковых особенностей (терминология, стиль, грамматика, структура), является фундаментальным методом подготовки иностранных студентов к языковым вызовам аккредитации. Такой подход позволяет не просто учить язык, а формировать конкретные навыки работы с информацией и коммуникацией в тех самых форматах, которые будут использованы на экзамене и приблизят учебный процесс к реальным условиям испытаний.

Эффективность использования профессионально-ориентированных текстов (ПОТ) в подготовке иностранных студентов к аккредитации напрямую зависит от грамотной методики их отбора, адаптации и применения. Работа с ПОТ должна быть системной, целенаправленной и соответствовать конкретным задачам преодоления языковых барьеров на экзамене.

Можно выделить некоторые принципы, обеспечивающие релевантность и эффективность ПОТ для подготовки. В первую очередь, это соответствие тематике экзаменационных станций и аккредитационных задач. ПОТ должны напрямую отражать содержание и формат конкретных этапов ГИА и аккредитации. То есть для этапа тестирования необходимо отбирать ПОТ, содержащие типовые тестовые вопросы (особенно с клиническими сценариями), фрагменты протоколов, клинических рекомендаций, нормативных актов. Тексты должны тренировать понимание формулировок вопросов и вариантов ответов. Для этапа практических навыков возможно использовать подробные алгоритмы и описания манипуляций, инструкции к оборудованию, стандарты выполнения процедур. Тексты должны содержать глаголы действия и терминологию, необходимую для проговаривания действий. Для этапа решения ситуационных задач основной материал – это реальные или смоделированные клинические случаи, истории болезни, выписки, наборы результатов обследований (анализы, инструментальные данные). Сложность и полнота информации должны приближаться к экзаменационным. Для этапа собеседования важны диалоги (врач-пациент, врач-родственник, врач-врач), описания этических дилемм, фрагменты

законов о правах пациента, стандартные формулировки для информирования, получения согласия, выражения эмпатии. Тексты должны отражать реальные речевые ситуации.

Начинать работу необходимо с текстов, адаптированных под текущий уровень владения языком студентов, и постепенно, по мере роста компетенций, переходить к полностью аутентичным материалам, максимально приближенным к реальным экзаменационным и клиническим.

Следовательно, разработка и внедрение научно обоснованных методик систематической работы с профессионально-ориентированными текстами становится не просто актуальной педагогической задачей, а практической необходимостью. Это является залогом повышения качества лингвопрофессиональной подготовки будущих врачей-иностранцев, их конкурентоспособности на рынке труда, способности оказывать квалифицированную помощь в русскоязычной среде и, в конечном итоге, укрепляет престиж российского медицинского образования за счет снижения процента неудач на аккредитации, вызванных исключительно языковыми трудностями.

Список источников

1. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А. Н. Щукин. – Москва : Высшая школа, 2003. – 332 с.
2. Коржуев, А. В. Педагогический поиск: время перемен / А. В. Коржуев, А. Р. Садыкова. – Санкт-Петербург : Нестор-история, 2018. – 360 с.
3. Власенко, С. В. Факторы лакунизации текста (на основе анализа англо-американских и русских текстов разного коммуникативного статуса): диссертация … канд. пед. наук: 10.02.19 / С. В. Власенко. – Москва, 1996. – 206 с.
4. Крючкова, Л. С. Интенсивный курс по развитию навыков устной речи. Русский язык как иностранный / Л. С. Крючкова, Л. А. Дунаева, Н. Н. Левшина. – 3-е изд. Москва : Флинта: Наука, 2005. – 176 с.
5. Аверьянова, Н. А. Сложноподчиненные предложения в зеркале корпуса ошибок инофонов // Н. А. Аверьянова / Филологические науки: вопросы теории и практики. – 2018. – № 11, ч. 2. – С. 274–278.
6. Бутусова, А. С. Обучение аудированию (слушанию) иноязычных текстов: методика и опыт / А. С. Бутусова // Южный Федеральный университет. – 2017. – № 2. – С. 185–191.
7. Дмитриева, Д. Д. Особенности обучения научному стилю речи на занятиях по РКИ в медицинском вузе (на примере медицинской терминологии) / Д. Д. Дмитриева // АНИ: педагогика и психология. – 2020. – №2 (31). – С. 78–80.

УДК 372.881.1

К. О. Урайчик
аспирант АлтГПУ
Россия, г. Барнаул

КРЕОЛИЗОВАННЫЙ ТЕКСТ КАК УЧЕБНОЕ СРЕДСТВО НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Аннотация. Настоящая статья представляет собой исследование, посвященное раскрытию дидактического потенциала креолизованных текстов в контексте преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Креолизованный текст рассматривается с точки зрения лингводидактики как сложное семиотическое образование, сочетающее вербальный и невербальный компоненты (изображения, графические схемы, таблицы и др.). С этой точки зрения автором формулируются функции креолизованного текста как учебного средства: информативная, семантизирующая, лингвострановедческая, лингвокультурологическая, коммуникативная, образовательная, экспрессивная, эстетическая. На примере учебника «Дорога в Россию» для студентов, изучающих РКИ на первом сертификационном уровне, показаны разные типы заданий, разработанные авторами учебника, при работе с текстом (предтекстовые, притекстовые, послетекстовые). Автором статьи отмечается, что не все креолизованные элементы оказываются включены в формулировку задания, в связи с чем предлагается расширение данных упражнение через использование креолизованных элементов как учебного средства. Интеграция креолизованных текстов в учебный процесс позволяет обогащать лексический запас студентов-инофонов, формировать у них прочные грамматические навыки, а также развивать как рецептивные (чтение, аудирование), так и продуктивные (письмо, говорение) виды речевой деятельности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика преподавания русского языка как иностранного, креолизация, креолизованный текст, учебный текст.

K. O. Uraichik
graduate student of ASPU
Russia, Barnaul

CREOLIZED TEXT AS AN EDUCATIONAL TOOL IN RFL CLASSES

Abstract. This article presents a study dedicated to unlocking the didactic potential of creolized texts in the context of teaching Russian as a foreign language (RFL). Creolized text is examined from a linguodidactics perspective as a complex semiotic formation combining verbal and nonverbal components (images, graphic diagrams, tables, etc.). From this perspective, the author formulates the functions of creolized text as a teaching tool: informative, semantic, linguistic-cultural, linguacultural, communicative, educational, expressive, and aesthetic. Using the textbook «Road to Russia» for students

studying RFL at the first certification level as an example, the authors demonstrate the different types of tasks developed for working with the text (pre-text, pre-text, and post-text). The author of the article notes that not all creolized elements are included in the assignment formulation, and therefore proposes expanding these exercises by using creolized elements as a teaching tool. Integrating creolized texts into the learning process helps enrich students' vocabulary, develop strong grammar skills, and develop both receptive (reading, listening) and productive (writing, speaking) speech skills.

Keywords: Russian as a foreign language, methods of teaching Russian as a foreign language, creolization, creolized text, educational text.

В методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) особое внимание уделяется таким видам речевой деятельности, как говорение, аудирование, чтение, письмо, а текст становится центральным объектом изучения и средством обучения.

Текст соединяет интралингвистические компоненты с экстралингвистическими, языковую и внеязыковую реальность. Текст в зависимости от его содержания и оформления выступает источником не только грамматических явлений, но и культурологических и языковых знаний. Следовательно, текст, предлагаемый иностранцам в целях обучения РКИ, должен быть оформлен, в первую очередь, как лингводидактический материал.

Особую роль в этом контексте приобретают тексты, объединяющие вербальные и невербальные элементы – креолизованные тексты.

Креолизованные тексты – это «особый лингвовизуальный феномен, в котором вербальный и невербальный компоненты образуют одно визуальное, смысловое, структурное и функционирующее целое, обеспечивающее его комплексное прагматическое воздействие на адресата» [Анисимова, 2003, с. 24].

При обучении РКИ креолизованный текст имеет первостепенное значение, что связано с функциональной направленностью иконических элементов в таких текстах.

Можно выделить несколько функций креолизованных текстов как учебного средства:

1. Информативная – передача определенной информации. Креолизованный текст сообщает в вербально-визуальной образной форме лингвокультурологическую информацию о том или ином событии или явлении. Но относительно учебного процесса овладения языком следует уточнить информативную функцию процессом семантизации.

2. Семантизирующая – объяснение учащимся новой лексики различными способами. Одним из основных способов является использо-

вание рисунков, изображающих ту или иную лексему, то есть креолизованных текстов. Объяснение новых слов через наглядный материал представляется более продуктивным, чем переводной способ, когда неизвестное слово переводится на родной язык учащегося. Это обусловливается и сокращением времени, затраченного на мыслительный процесс, и развитием навыков языковой догадки.

3. Лингвострановедческая, лингвокультурологическая ориентация – креолизованный текст содержит в себе компоненты, рассказывающие о быте, традициях и культурных обычаях, социальных, политических и экономических проблемах стран изучаемого ими языка. Без реализации данной функции невозможно формирование успешной языковой личности, способной на полноценный процесс коммуникации.

4. Коммуникативная – через текст с креолизованным компонентом автор взаимодействует с читателем: смотря на изображение, читатель анализирует его, понимая авторскую целевую установку, позицию и т. д.

5. Образовательная – креолизованный текст является лингводидактическим материалом, становясь смысловым фундаментом, на который будет опираться иностранный учащийся при понимании и порождении речи.

6. Экспрессивная – через креолизованный текст происходит выражение чувств адресанта и воздействие на эмоции адресата. Также здесь подразумевается и реализация воспитательного компонента: посредством креолизованного компонента формируются как определенные нравственные ценности, так и нормы и правила поведения.

7. Эстетическая – реализация художественного замысла и воздействие на эстетические чувства адресата [Анисимова, 2003, с. 51].

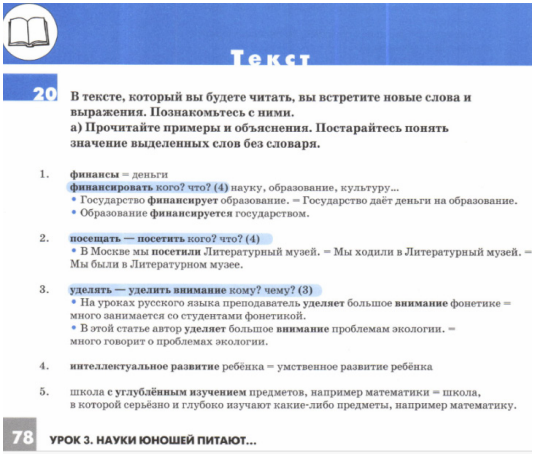
Учебный текст нужно рассматривать как центральную единицу урока по РКИ и важнейшее средство обучения, так как именно через текст происходит обучение связанной речи, формируются лексико-грамматические модели, усваиваются культурологические нормы.

Традиционно выделяется несколько этапов работы с текстом: предтекстовый, притекстовый, текстовый.

Для иллюстрации работы с текстом на занятиях по РКИ обратимся к учебнику «Дорога в Россию» для первого сертификационного уровня владения языком [Антонова, 2013].

Материалы параграфов выстраиваются с учетом этапов работы с текстом – авторы учебника предлагают предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания, используют невербальный компонент.

В уроке 3 один из разделов посвящен системе образования в России.



Текст

20 В тексте, который вы будете читать, вы встретите новые слова и выражения. Познакомьтесь с ними.
а) Прочитайте примеры и объяснения. Постарайтесь понять значение выделенных слов без словаря.

1. **финансы** = деньги
финансировать кого? что? (4) науку, образование, культуру...
• Государство **финансирует** образование. = Государство даёт деньги на образование.
• Образование **финансируется** государством.

2. **посещать — посетить** кого? что? (4)
• В Москве мы **посетили** Литературный музей. = Мы ходили в Литературный музей. = Мы были в Литературном музее.

3. **уделять — уделить внимание** кому? чему? (3)
• На уроках русского языка преподаватель **уделяет** большое **внимание** фонетике = много занимается со студентами фонетикой.
• В этой статье автор **уделяет** большое **внимание** проблемам экологии. = много говорит о проблемах экологии.

4. **интеллектуальное развитие** ребёнка = умственное развитие ребёнка

5. школа с **углублённым изучением** предметов, например математики = школа, в которой серьёзно и глубоко изучают какие-либо предметы, например математику.

78 УРОК 3. НАУКИ ЮНОШЕЙ ПИТАЮТ...

Рис. 1. Предтекстовые упражнения

На предтекстовом этапе предложены упражнения, представленные на рисунке 1 (рис. 1) [Антонова, 2013, с. 58]. Данное упражнение знакомит с лексикой, встречающейся в тексте. В предтекстовых упражнениях невербальный компонент реализуется через цветовое и шрифтовое выделение, что обусловливает акцентированиие внимания учащихся на конкретных языковых конструкциях.



21 Познакомьтесь с системой образования в России.

Система образования в России

высшее образование
университет
институт
академия
⇨ — Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (МГУ)
— Институт международного права и экономики
— Академия народного хозяйства

среднее специальное образование
училище
колледж
⇨ — медицинское училище
— педагогическое училище
— московский технический колледж

среднее образование
школа
гимназия
лицей
⇨ — средняя общеобразовательная школа № 527
— Лингвистическая гимназия № 1513
— московский лицей «Воробьёвы горы»

дошкольное воспитание (образование)
детский сад

УРОК 3. НАУКИ ЮНОШЕЙ ПИТАЮТ... 79

Рис. 2. Притекстовые упражнения: Система образования в России

Работа с текстом начинается со схемы, отображающей систему образования в России (рис. 2) [Антонова, 2013, с. 58]. Данное упражнение можно отнести к изучающим, текст креолизован за счет включения схемы.

2. а) Прочитайте текст и скажите, какие средние учебные заведения существуют в России.

Школа

В 6–7 лет ребёнок поступает в школу — начинается важный период в его жизни. Четыре года ребёнок учится в начальной школе, затем семь лет — в средней школе, где он изучает общеобразовательные предметы: русский язык, литературу, историю, математику, физику, химию, биологию, географию, информатику, иностранный язык. А также занимается спортом, музыкой, рисованием. Это обязательная программа для всех российских школ.

Кроме общеобразовательных школ существуют школы с углублённым изучением предметов. Например, есть школы, где с первого класса изучаются иностранные языки; есть художественные школы, где больше времени уделяется живописи, рисунку; есть математические,



«Первый раз в первый класс»

Рис. 3. Притекстовые упражнения: Школа

В следующем упражнении (рис. 3) [Антонова, 2013, с. 80] подробно рассказывается об уровнях образования в России. Креолизация осуществляется за счет включения фотографий, отображающих процесс обучения, но в формулировках заданий фотография остается лишь иллюстративным компонентом.

экономические и экологические школы, где несколько предметов изучается по более сложной программе.

Старшеклассники, которые ставят перед собой серьёзные цели, поступают в гимназии и лицеи. Основная задача гимназий и лицеев — воспитать разносторонне развитого человека, дать ему хороший старт в жизни.

В гимназию можно поступать с пятого класса. Для этого необходимо сдать три или четыре экзамена. В лицей принимаются только школьники старших классов. Чтобы поступить в лицей, надо сдать четыре экзамена. Лицеи и гимназии могут быть гуманитарными или естественнонаучными. Например, лицей «Воробьёвы горы» — один из самых популярных естественнонаучных лицеев в Москве. В этом лицее более серьёзно и глубоко изучают физику, математику, информатику, астрономию, экономику. А в московской гуманитарной лингвистической гимназии № 1513 особое внимание уделяется истории, философии, литературе и иностранным языкам. Знания, полученные учащимися в гимназиях и лицеях, дают им больше возможностей для поступления в институты и университеты.

В 11 классе в конце учебного года учащиеся всех школ, лицеев и гимназий сдают выпускные экзамены по всем предметам и получают документ о среднем образовании, который называется «аттестат».



«Школьные годы чудесные...
Как они быстро летят...»

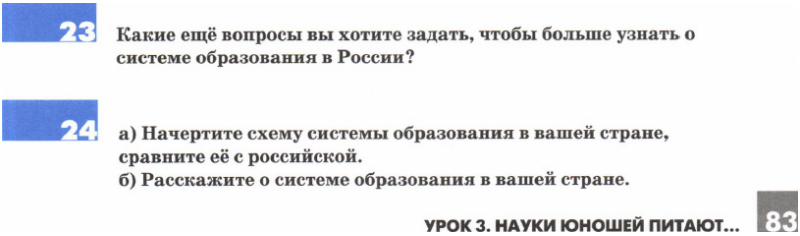
Годы, проведённые в школе, человек помнит всю жизнь, потому что школьные годы — это не только учёба, домашние задания и экзамены, но и школьные традиции и праздники, первый звонок и выпускной вечер, школьная дружба и первая любовь.

б) Ответьте на вопросы:

1. Какой документ получают выпускники российских средних учебных заведений?
2. Какие школы есть в вашей стране? Как туда поступить? Сколько лет там учатся?

Рис. 4. Притекстовые и послетекстовые упражнения: Школа

Контроль понимания текста осуществляется через первый вопрос после текста (рис. 4) [Антонова, 2013, с. 81]. Второй вопрос после текста (рис.4) можно отнести к послетекстовым упражнениям.


23 Какие ещё вопросы вы хотите задать, чтобы больше узнать о системе образования в России?

24 а) Начертите схему системы образования в вашей стране, сравните её с российской.
б) Расскажите о системе образования в вашей стране.

УРОК 3. НАУКИ ЮНОШЕЙ ПИТАЮТ... 83

Рис. 5. Послетекстовые упражнения

Текст упражнения 23 (рис. 5) [Антонова, 2013, с. 83] – это продуктивное упражнение послетекстового этапа. Задания упражнения 24 объединяет контроль на послетекстовом этапе и творческое упражнение, в котором учащимся предлагается составить схему системы образования в своей стране, то есть самостоятельно креолизовать текст.

Таким образом, представленные в учебники упражнения сочетают в себе вербальные и невербальные компоненты, но не все из них работают как средство креолизации и, соответственно, средство обучения. Чтобы предложенные фотографии стали дидактическим материалом, можно разработать по ним систему вопросов.

Например, к фотографии, представленной на рис. 3, можно предложить следующие задания:

1. Опишите, что вы видите на фотографии. Опишите внешний вид и эмоции героев снимка. Попробуйте объяснить эти эмоции.

2. Вспомните свой первый учебный день в школе. Похожи ли ваши воспоминания на изображение?

3. Расскажите, как проходит первый учебный день в школе в вашей стране.

Работа с самостоятельно созданными креолизованными текстами (упр. 24, рис. 5) также может быть углублена через обмен схемами с одногруппниками с соответствующим анализом; подбор фотографий из личного архива для иллюстрации рассказа о системе образования в своей стране с включением системы вопросов по предложенным учащимися фотографиям.

Таким образом, использование креолизованных текстов в обучении русскому языку как иностранному представляет собой эффективное средство, способствующее снижению языкового барьера и повышению мотивации студентов. Включение лингвострановедческих и лингвокультурологических элементов, в том числе и через невербальный элемент, позволяет погрузить учащихся не только в языковую, но и в культурную среду, без которой овладение языком как средством коммуникации невозможно. Креолизация учебного текста делает текст тем лингводидактическим материалом, использование которого позволяет реализовать цели изучения русского языка как иностранного.

Список источников

1. Анисимова, Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) / Е. Е. Анисимова. – Москва : Academia, 2003. – 128 с.
2. Антонова, В. Е. Дорога в Россию : учебник русского языка (первый уровень) В 2 т. Т. I / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, А. А. Толстых. – Москва : ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; Санкт-Петербург : Златоуст, 2013. – 200 с.

УДК 37

М. Г. Церцвадзе
д-р филологии, ассоциированный профессор,
Государственный университет имени А. Церетели
Грузия, г. Кутаиси

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РУССКИХ ПОСЛОВИЦ О ЧАСТЯХ ТЕЛА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ГРУЗИН РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования русских пословиц и поговорок, содержащих упоминания частей тела, в процессе обучения студентов-грузин русскому языку. Описываются актуальность, цель, материалы и методы исследования, а также его новизна. Приводятся примеры пословиц и анализируется их потенциал для достижения образовательных целей, рассматриваются методические подходы к интеграции пословиц в учебный процесс.

Ключевые слова: русские пословицы, части тела, обучение русскому языку, студенты-грузины, методика преподавания, фразеология, словарный запас, грамматика.

M. G. Tsertsvadze
Doctor of Philology, Associate Professor,
State University named after A. Tsereteli
Kutaisi, Georgia

USING RUSSIAN PROVERBS ABOUT BODY PARTS IN TEACHING RUSSIAN TO GEORGIAN STUDENTS

Abstract. The article examines the possibility of using Russian proverbs and sayings containing references to body parts in the process of teaching Russian to Georgian students. The relevance, purpose, materials and methods of the study, as well as its novelty, are described. Examples of proverbs are given and their potential for achieving educational goals is analyzed, methodological approaches to integrating proverbs into the educational process are considered.

Keywords: Russian proverbs, body parts, teaching Russian, Georgian students, teaching methodology, phraseology, vocabulary, grammar.

Изучение иностранного языка – сложный и многогранный процесс, требующий не только освоения грамматических правил и лексического запаса, но и понимания культурных особенностей носителей языка. Пословицы и поговорки, будучи концентрированным выражением народной мудрости и мировоззрения, играют особую роль в этом процессе. Русские пословицы, затрагивающие темы частей тела, представляют собой богатый пласт фразеологии, который отражает специфику русского менталитета, его ценности и представления о мире.

Цель данного исследования – разработка и апробация методики обучения студентов-грузин русскому языку с использованием русских пословиц, содержащих наименования частей тела. Мы стремимся продемонстрировать, как систематическое и целенаправленное включение таких пословиц в учебный процесс может способствовать более эффективному усвоению студентами русской лексики, развитию их коммуникативных навыков и формированию языковой интуиции.

Актуальность данного исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, существует постоянная потребность в поиске новых, более эффективных и мотивирующих методов преподавания русского языка как иностранного, особенно для студентов, чьи родные языки имеют иную структуру и культурный фон. Во-вторых, пословицы о частях тела представляют собой уникальный лингвокультурологический ресурс, который, будучи грамотно использованным, может значительно обогатить учебный процесс. В-третьих, грузинский язык, как и русский, богат фразеологизмами, и изучение русских аналогов может способствовать лучшему пониманию как русского, так и собственного языка студентов. Наконец, недостаточная разработанность методических рекомендаций по целенаправленному использованию именно

этой группы пословиц в обучении русскому языку как иностранному делает данное исследование своевременным и практически значимым.

Новизна заключается в целенаправленном исследовании потенциала русских пословиц о частях тела для обучения студентов-грузин с учетом специфики их родного языка и культурного фона. Разработка и апробация конкретных методических приемов, адаптированных для данной аудитории, также является элементом новизны.

В работе использованы следующие методы:

1. **Метод сплошной выборки:** для выявления пословиц, связанных с частями тела.

2. **Сравнительно-сопоставительный анализ:** сравнение русских пословиц о частях тела с аналогичными или близкими по смыслу выражениями в грузинском языке (при их наличии) для выявления культурных и языковых параллелей и различий.

3. **Лексико-семантический анализ:** изучение значений слов, составляющих пословицы, а также их переносных смыслов и коннотаций.

4. **Культурологический анализ:** интерпретация пословиц в контексте русской культуры, обычаев и менталитета.

5. **Методический анализ:** разработка практических рекомендаций по включению пословиц в учебный процесс с учетом специфики аудитории.

В качестве материалов для исследования были отобраны русские пословицы и поговорки, содержащие наименования следующих частей тела: голова, глаза, уши, нос, рот, язык, зубы, шея, руки, ноги, сердце, душа. Также были проанализированы грузинские пословицы и поговорки, имеющие схожую тематику или выражающие аналогичные идеи, для проведения сравнительного анализа.

В ходе исследования был собран корпус русских пословиц, содержащих названия частей тела. Наиболее часто встречающимися частями тела в пословицах оказались голова, рука, нога, глаз, ухо, язык, сердце, душа.

Рассмотрим некоторые пословицы и их анализ:

«Голова всему голова»

- Словарное значение: Голова – верхняя часть тела человека или животного, содержащая мозг, органы чувств.
- Метафорическое значение: В пословице «голова» выступает как символ разума, ума, центра принятия решений. Она означает, что разум является основой всего, что без него невозможно ничего достичь.
- Анализ для студентов-грузин: Грузинский язык также имеет схожие выражения, например, «თავი ყველაფრის თავია» (tavi qvelapris tavia), что дословно переводится как «голова – голова всего». Это по-

зволяет провести прямую параллель и облегчить понимание. Важно объяснить, что в русском языке «голова» часто используется для обозначения ума, интеллекта, а не только физической части тела.

«На свою голову»

- Словарное значение: Означает «на свою ответственность», «по своей вине».
- Метафорическое значение: Человек сам навлекает на себя беду или неприятности, принимая неверное решение или совершая необдуманный поступок.
- Анализ для студентов-грузин: В грузинском языке есть выражение «საკუთარ თავზე აიღო» (sakutar tavze aigho), что означает «взять на себя», но в контексте пословицы «на свою голову» акцент делается на негативных последствиях. Можно привести пример: «Он не слушал советов и сделал всё на свою голову» (მან არ მოუსმინა რჩევებს და ყველაფერი საკუთარ თავზე აიღო).

«Рука руку моет»

- Словарное значение: Рука – верхняя конечность человека, служащая для хватания, держания, манипулирования предметами.
- Метафорическое значение: Взаимопомощь, часто в сомнительных или неблаговидных делах. Помощь друг другу, когда оба заинтересованы в результате.
- Анализ для студентов-грузин: Грузинский эквивалент – «ხელი ხელს იბანს» (kheli khels ibans). Это пример того, как схожие образы используются в разных культурах для выражения одной и той же идеи. Важно подчеркнуть, что пословица часто имеет негативный оттенок, подразумевая сговор или коррупцию.

«Делать спустя рукава»

- Словарное значение: Рукава – часть одежды, покрывающая руку.
- Метафорическое значение: Работать небрежно, плохо, без старания.
- Анализ для студентов-грузин: Грузинский аналог – «ფეხზე დადგმა» (pekhze dadgma) в значении «делать кое-как», или «უყურადღებოდ» (uquradghod) – «невнимательно». Можно объяснить, что в русском языке образ «спустя рукава» связан с тем, что человек, не подсучивая рукава, не может полноценно работать, его руки скованы.

«Глаза боятся, а руки делают»

- Словарное значение: Глаз – орган зрения. Рука – орган действия.
- Метафорическое значение: Страх перед большим и сложным делом, но при начале работы и приложении усилий оно оказывается выполнимым.

• Анализ для студентов-грузин: Грузинский вариант – «თვალებს ეშინია, ხელები კი აკეთებენ» (tvalebs eshiniia, khelebik k'i ak'et'eben), что дословно означает «глазам страшно, а руки делают». Это отличный пример межкультурной схожести в выражении психологических состояний. Важно акцентировать внимание на том, что пословица мотивирует к действию, преодолевая первоначальный страх.

«Ухо – не воробей, выскочить не даст»

• Словарное значение: Ухо – орган слуха.

• Метафорическое значение: Человек, который услышал что-то важное или секретное, не сможет забыть или проигнорировать это. Услышанное останется с ним.

• Анализ для студентов-грузин: В грузинском языке нет прямого эквивалента с таким образом. Можно объяснить, что это означает, что услышанное «застревает» в памяти, как будто ухо не отпускает эту информацию. Можно привести пример: «Он услышал сплетни и теперь не может их забыть, ухо – не воробей, выскочить не даст».

«Язык до Киева доведет»

• Словарное значение: Язык – орган речи.

• Метафорическое значение: Спрашивая дорогу, можно найти любой путь, даже самый дальний и сложный. Умение спрашивать и получать информацию помогает достичь цели.

• Анализ для студентов-грузин: Грузинский аналог – «ენა კიევს მიგიყვანს» (ena kiivs migiikvavs), что также означает «язык доведет до Киева». Это еще один пример универсальности образа. Важно объяснить, что «Киев» здесь символизирует очень далекую и, возможно, труднодоступную цель, а «язык» – средство ее достижения через общение.

«Сердцу не прикажешь»

• Словарное значение: Сердце – центральный орган кровообращения, а также символ чувств, эмоций.

• Метафорическое значение: Невозможно заставить себя полюбить или разлюбить кого-то по собственному желанию. Чувства возникают и существуют независимо от воли человека.

• Анализ для студентов-грузин: Грузинский вариант – «გულს ბრძანებას ვერ მისცემ» (guls brdzanebas ver mits'em), что означает «сердцу приказ не отдашь». Схожесть в выражении неконтролируемости чувств очевидна. Важно подчеркнуть, что «сердце» в русском языке часто ассоциируется с любовью и глубокими эмоциями.

«Душа нараспашку»

- Словарное значение: Душа – нематериальная сущность человека, его внутренний мир, чувства.
- Метафорическое значение: Открытый, искренний, честный человек, который не скрывает своих чувств и мыслей.
- Анализ для студентов-грузин: В грузинском языке нет прямого эквивалента с таким образом. Можно объяснить, что это означает быть очень открытым, как будто распахнуть дверь в свою душу. Можно использовать сравнение: «Он всегда говорит, что думает, у него душа нараспашку».

«Держать язык за зубами»

- Словарное значение: Язык – орган речи. Зубы – твердые образования в ротовой полости.
- Метафорическое значение: Молчать, не говорить лишнего, сохранять тайну.
- Анализ для студентов-грузин: Грузинский аналог – «ენას კბილებს ამოაყოლებს» (enas k'bilebs amoayolebs) в значении «держать язык за зубами» или «ენას კბილებს უკან დააყენებს» (enas k'bilebs uk'an daayenebs) – «держать язык за зубами». Это еще один пример схожести в образности. Важно объяснить, что это означает контролировать свою речь, чтобы не сказать что-то неуместное или секретное.

Анализ показал, что многие русские пословицы о частях тела имеют прямые или косвенные аналоги в грузинском языке, что свидетельствует об универсальности некоторых человеческих переживаний и ассоциаций. Например, русская пословица «Голова всему голова» имеет грузинский эквивалент «თავი ყველაფრის თავია» ((tavi qvelapris tavia), где голова также ассоциируется с разумом и руководством. Пословица «Язык мой – враг мой» также находит отражение в грузинской культуре, где говорят «ენას ძვალი არა აქვს, მაგრამ ძვლებს ამტვრევს» (enas dzvali ara akvs, magram dzvlebs amtvrebs) – «У языка нет костей, но он ломает кости».

Пословица «**Сердце не камень»** подчеркивает способность человека к сочувствию, состраданию и любви. Она может быть использована для иллюстрации важности человеческих отношений и умения проявлять эмпатию. В грузинской культуре, где гостеприимство и забота о ближнем являются важными ценностями, эта пословица также может быть легко понята. Грузинские выражения, такие как «გული კეთილი» (guli k'et'ili – доброе сердце) или «სხვისი ტკივილი შენი ტკივილია» (skhvis t'k'ivili sheni t'k'ivilia – чужая боль – твоя боль), отражают схожие ценности.

Однако были выявлены и значительные различия, обусловленные культурными особенностями. Например, русская пословица «Глаза боятся, а руки делают» отражает прагматичный подход к решению задач, где страх или сомнения преодолеваются действием. В грузинской культуре, возможно, акцент делается на другие аспекты, например, на важность решимости и смелости.

Для эффективного использования русских пословиц о частях тела в обучении студентов-грузин русскому языку можно предложить следующие методические подходы:

1. Учет уровня владения языком студентов при выборе пословиц. Для начинающих следует использовать более простые и понятные выражения, постепенно переходя к более сложным и метафоричным.

2. Введение пословиц в контексте**.** Пословицы следует представлять в контексте, объясняя их значение и ситуацию, в которой они могут быть использованы.

3. Сравнение с грузинскими аналогами. При наличии аналогичных или близких по смыслу выражений в грузинском языке, следует проводить их сравнение. Это поможет студентам лучше понять нюансы русского языка и культуры, а также увидеть общие черты и различия в мировоззрении двух народов.

4. Визуализация. Использование иллюстраций, картинок, коротких видеороликов, изображающих ситуации, иллюстрирующие пословицы, может значительно облегчить их понимание.

5. Практические задания. Разработка разнообразных заданий:

- Подбор пословицы к ситуации: студентам предлагаются различные жизненные ситуации, им нужно выбрать соответствующую пословицу. Пример: 1. Без труда не вытащишь и рыбку из пруда. 2. Сердцу не прикажешь. 3. На своих ногах стоять.
- Объяснение значения пословицы: студенты должны своими словами объяснить смысл предложенной пословицы. Пример: 1. Язык до Киева доведет. 2. Голова садовая. 3. Держать ухо востро.
- Вставка пропущенного слова (часть тела) в пословицу. Пример: 1.___ всему голова. (Голова). 2.___ боятся, а руки делают. (Глаза). 3. Держать ___ за зубами. (Язык). 4.___ не для скуки. (Руки). 5.___ – зеркало души. (Глаза)
- Соотнесение русской пословицы с ее значением. Пример: 1. Глаза боятся, а руки делают. 2. Держать язык за зубами. 3. Семь раз отмерь, один раз отрежь. 4. Ноги держат, а руки кормят.

А. Прежде чем что-то сделать, нужно хорошо подумать. Б. Для достижения результата нужно приложить усилия. В. Страх перед задачей преодолевается действием. Г. Молчать, не говорить лишнего.

• Творческие задания: написание коротких рассказов или сочинений с использованием изученных пословиц. Пример: студент может написать о том, как друг боялся начать новый проект, но потом вспомнил пословицу «Глаза боятся, а руки делают» и успешно справился с задачей.

6. Ролевые игры и диалоги: предлагать студентам разыгрывать ситуации, используя пословицы. Например, диалог, где один персонаж советует другому «держать язык за зубами».

7. Работа со словарями: Обучение студентов пользоваться словарями для поиска значений и контекстов употребления пословиц.

Изучение русских пословиц о частях тела предоставляет грузинским студентам ряд преимуществ:

• расширение словарного запаса: пословицы вводят в активный словарь не только отдельные слова, но и устойчивые выражения, обогащая речь;

• понимание идиоматики: помогают освоить образный язык русского народа, который часто отличается от буквального значения слов;

• углубление культурного понимания: пословицы являются отражением народной мудрости, ценностей, стереотипов и особенностей менталитета. Изучая пословицы, студенты получают возможность лучше понять русскую культуру, ее историю и традиции;

• развитие навыков межкультурной коммуникации: понимание пословиц помогает избежать недопонимания в общении с носителями русского языка, а также способствует более эффективному взаимодействию в различных социальных и профессиональных ситуациях;

• формирование языковой интуиции: регулярное знакомство с пословицами развивает у студентов чувство языка, помогает им чувствовать, как правильно и уместно использовать те или иные выражения;

• преодоление трудностей перевода: многие пословицы не имеют прямого эквивалента в другом языке. Изучение их в оригинале помогает студентам понять их смысл и найти адекватные способы выражения в своем родном языке, если это необходимо;

• повышение мотивации к изучению языка: изучение пословиц делает процесс обучения более интересным и увлекательным, поскольку они часто содержат в себе юмор, жизненную мудрость и образность.

Использование русских пословиц о частях тела в обучении студентов-грузин русскому языку представляет собой многогранный и

эффективный подход. Эти пословицы служат не только для расширения словарного запаса и закрепления грамматических структур, но и для глубокого погружения в русскую культуру, понимания образности языка и развития критического мышления. Предложенные методические рекомендации, включающие контекстуализацию, сравнение с грузинскими аналогами, визуализацию, игровые формы и творческие задания, направлены на то, чтобы сделать процесс изучения пословиц максимально доступным, интересным и продуктивным. Выявление сходств и различий в культурных кодах русского и грузинского народов через призму пословиц способствует не только лингвистическому, но и межкультурному обогащению студентов.

Таким образом, русские пословицы о частях тела являются не просто лингвистическим феноменом, но и ключом к более глубокому пониманию как русского языка, так и русской культуры и открывают новые горизонты для грузинских студентов в их освоении русского языка.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на более глубокий анализ конкретных групп пословиц, связанных с определенными частями тела, а также на разработку интерактивных учебных материалов, основанных на использовании пословиц в контексте современных коммуникативных ситуаций. Важным направлением является также изучение влияния пословиц на формирование стереотипов и предрассудков в межкультурной коммуникации.

Список источников

1. Молотков, А. И. Русские пословицы и поговорки / А. И. Молотков. – Ленинград : Наука, 1987. – 284 с.
2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва : Азбуковник, 1999. – 939 с.
3. Церетели, П. Грузинско-русские и русско-грузинские пословицы / П. Церетели. – Тбилиси, 1976. – 200с.

УДК 81

Л. Г. Шибакова
канд. филол. наук, доцент, ЮУрГГПУ
Россия, г. Челябинск

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «СПОРТ» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. Статья исследует, как спортивные тексты и задания могут помочь в изучении русского языка как иностранного. Рассматривается роль спортивного

дискурса в современном общении. Определяется роль текста как базового средства в процессе усвоения конкретной лингвокультурологической информации. Подчеркивается, что освоение в аудитории русского языка как иностранного темы спорта позволяет обучать иностранцев не только тематическим средствам номинации, но и эмотивно-оценочным единицам. Описываются лингводидактические возможности заданий о спорте, которые помогают студентам понимать тексты, предсказывать их содержание по иллюстрациям, справляться с лексическими трудностями, изучать новую лексику и работать над грамматикой. Делается вывод, что спортивные темы в обучении русскому языку должны знакомить студентов с разнообразием устных и письменных жанров современной русской речи. Работа с текстами о спорте и заданиями, связанными с ним, позволяет студентам не только освоить тематическую лексику и эмоционально-оценочные выражения, но и использовать их в реальных ситуациях, учитывая русские нормы поведения. Это способствует формированию у иностранцев коммуникативной компетенции, включая её эмоциональный аспект.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, спортивный дискурс, лингводидактический потенциал заданий, текст.

L. G. Shibakova
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, SUSHPU
Russia, Chelyabinsk

LINGUISTIC AND DIDACTIC MATERIAL IN THE STUDY OF THE TOPIC «SPORT» IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Abstract. The article explores how sports texts and assignments can help in learning Russian as a foreign language. It examines the role of sports discourse in modern communication. The article defines the role of text as a basic tool in the process of acquiring specific linguistic and cultural information. It emphasizes that teaching sports to Russian as a foreign language students allows them to learn not only thematic means of nomination, but also emotional and evaluative units. The article describes the linguodidactic potential of sports-related tasks, which help students understand texts, predict their content based on illustrations, overcome lexical difficulties, learn new vocabulary, and work on grammar. The article concludes that sports-related topics in Russian language teaching should introduce students to the diversity of oral and written genres in modern Russian speech. Working with texts about sports and related tasks allows students not only to master thematic vocabulary and emotionally-evaluative expressions, but also to use them in real situations, taking into account Russian norms of behavior. This contributes to the formation of communicative competence in foreigners, including its emotional aspect.

Keywords: Russian as a foreign language, sports discourse, didactic potential of tasks, text.

Современные тенденции в лингводидактике диктуют необходимость пересмотра подходов к преподаванию русского языка как иностранного. Сегодня акцент делается на когнитивно-коммуникативной парадигме, которая объединяет обучение языку как средству общения и как источнику знаний о русской культуре.

Темы учебного курса по русскому языку как иностранному должны охватывать ключевые аспекты жизни в России, связанные с традициями, искусством, литературой, а также спортом.

Спорт играет важную роль в современном мире. Он демонстрирует физические возможности человека, влияет на бизнес и политику, формирует образ жизни и служит средством общения, привлекает динамичностью и эмоциональностью.

Тема спорта входит в образовательную программу на всех уровнях владения русским как иностранным языком. Это предусмотрено государственными стандартами и требованиями к развитию коммуникативных навыков.

Спортивные темы должны присутствовать на всех этапах обучения русскому языку как иностранному.

Освоение в аудитории РКИ темы спорта позволяет обучать иностранцев не только тематическим средствам номинации, но и эмотивно-оценочным единицам, что способствует формированию у инофонов соответствующей нормам русского коммуникативного поведения эмоциональной и эмотивной компетенций [Шаховский, 2009, с. 39].

Целью настоящей статьи является демонстрация лингводидактического потенциала заданий по теме «Спорт» при изучении русского языка как иностранного, направленных на развитие навыков прогнозирования, опирающихся на разноуровневый языковой материал (слово / словосочетание, предложение, небольшой текст, текст).

Работа с текстом предполагаем предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы.

Текст является базовым средством в процессе усвоения конкретной лингвокультурологической информации, так как он знакомит обучающихся с ценностями духовной культуры, с особенностями менталитета, реалиями действительности, которые в совокупности определяют поведение носителей языка. В процессе обучения русскому языку как иностранному требуется учет культурологического подхода, но при этом необходим и особый отбор текстового материала. По мнению И. Ю. Самойловой, введение в тему занятия происходит за счет выполнения ряда заданий, направленных на снятие фонетических, лек-

сических и грамматических трудностей. Задания включают работу со словарями, энциклопедиями и другими источниками, а также дают возможность студентам обсуждать явления родной культуры, соотносящиеся с изучаемой темой [Самойлова, 2016, с. 3].

Предтекстовые задания должны быть направлены на введение в тему текста, языковое и смысловое прогнозирование по иллюстрации, снятие лексических трудностей, семантизацию новой лексики и лексико-грамматическую работу с языковыми единицами.

На первом уровне (слово / словосочетание) необходимо подробное знакомство с различными видами спорта, его атрибутами, символикой и регламентом проведения соревнований. На этом этапе важно актуализировать лексические единицы спортивной тематики и их сочетаемость, включать упражнения на устранение лексических трудностей, особенно при знакомстве со спортивной лексикой и фразеологией.

Например, *участвовать / принимать участие (в чём?) в соревнованиях, выступать (где?) на Олимпиаде / на чемпионате, установить / побить (что?) рекорд, лидировать (в чём?) в турнире, бороться / сражаться (за что?) за награду / за медаль / за чемпионский титул / за кубок, претендовать (на что?) на награду / на медаль / на чемпионский титул, выиграть (что?) матч / турнир / гонку, стать (кем?) рекордсменом / чемпионом / призёром, награждать / наградить (чем?) медалью / кубком, вручать / вручить, завоевать, присвоить, присудить / присуждать, выиграть, получить (что?) награду / медаль / чемпионский титул* и др.

1. Поставьте ударение в следующих словах:

1) спортсмен
2) тренер
3) соревнование
4) состязание
5) команда
6) рекорд
7) Олимпиада
8) чемпионат
9) награждение
10) пьедестал

2. Объясните значение выделенных слов / словосочетаний и составьте с ними по одному предложению.

Хоккей – это зимняя КОМАНДНАЯ ИГРА (1), в которой на ЛЕДЯНОЙ АРЕНЕ (2) ФОРВАРДЫ (3), защитники и ВРАТАРИ (4) пытаются

ЗАБИТЬ ШАЙБУ (5) в ворота соперника и не пропустить её в свои.

3. Составьте словосочетания, используя однокоренные слова: *спорт, спортивный, по-спортивному, спортзал, спортплощадка, спортинвентарь*

_____ снаряд, любительский _____, новый _____, выглядеть _____, ходить в _____, школьная _____.

Тесты могут включать как задания закрытого типа (выбор, сопоставление), так и задания открытого типа (заполнение пропусков):

1. Соотнесите номер картинки с названием спорта.

	1 2 3 4 5 6	фигурное катание прыжок с шестом прыжок в длину биатлон толкание ядра хоккей

2. Закончите предложение: «Мой брат часто бывает на ....».

- стадионе
- бассейне
- матче
- спортивном зале
- игре хоккейной команды
- соревнованиях
- тренировках
- фитнес-клубе

3. Найдите соответствия.

шахматист	коньки
лыжник	мяч
фигурист	ракетка
хоккеист	лыжи
футболист	ладья
теннисист	шайба

На уровне предложения эффективна работа с пословицами, поговорками, фразеологизмами.

1. *В старину люди изготавливали лыжи самостоятельно и заостряли их концы, чтобы лучше рассекать снег и скользить. Со временем выражение «острить лыжи» преобразовалось и стало использоваться в переносном значении «намереваться уйти куда-либо или откуда-либо, а также убежать, сбежать куда-либо или откуда-либо». Какое это выражение?*

2. *Какое выражение имеет значение «предпринять шаг, который приведёт к победе»? Варианты ответа: сделать ход конём, сделать ход пешкой, сделать ход ладьёй.*

Тексты усложняются по мере повышения уровня владения языком. Это касается как их структуры, так и содержания.

1. *Лёгкая атлетика – это олимпийский вид спорта, включающий бег, ходьбу, прыжки и метания, который требует от спортсменов силы, выносливости, скорости и координации движений.*

2. *Лёгкая атлетика включает в себя множество различных дисциплин, каждая из которых предназначена для определённого вида физической активности и способностей. Это ходьба и бег на различные дистанции, прыжки (в высоту, с шестом и в длину), метания (диска, копья, молота, толкание ядра), легкоатлетическое многоборье. Спортсмены демонстрируют высокую физическую форму, смекалку и стремление к победе.*

3. В Древней Руси и Московском царстве бег, прыжки, метания (копья, камней) были неотъемлемой частью воинской подготовки и повседневного труда. Народные игры и праздники, такие как кулачные бои и прыжки через костёр на Ивана Купалу, развивали силу, ловкость и выносливость. Лёгкая атлетика как вид спорта зародилась в конце XIX века: появились первые спортивные кружки в Санкт-Петербурге и Москве.

В 1900 году Россия впервые отправила легкоатлетов на Олимпийские игры. С 1912 года по 1952 год Россия (позже СССР) не принимала участие в Олимпийских играх. С 1952 года Советский Союз стал одной

из ведущих легкоатлетических держав мира. Советские спортсмены, такие как Валерий Брумель (прыгун в высоту), Валерий Борзов (спринтер), Владимир Куц (стайер), Юрий Седых (метатель молота), завоевали множество медалей и установили мировые рекорды. В советский период государство поддерживало и массово развивало физическую культуру: система ГТО, «Готов к труду и обороне», вовлекла миллионы граждан в занятия спортом, включая лёгкую атлетику. В конце XX и начале XXI веков Россия сохраняет позиции одной из ведущих легкоатлетических держав, регулярно выигрывая медали на чемпионатах мира и Олимпийских играх. Появились новые звёзды: Юрий Борзаковский (бегун), Иван Ухов (прыгун в высоту), Елена Елесина (прыгунья в высоту), Мария Ласицкене (прыгунья в высоту) и другие.

В послетекстовой работе можно использовать задания на составление диалога, формулировку вопросов к тексту, составление плана к тексту и др.

Спорт занимает значительное место в современном мире: и как демонстрация физических возможностей человека, и как часть образа жизни современного человека, и как сфера коммуникации. Тема спорта в обучении русскому языку как иностранному подчеркивает важный аспект жизни в России – знакомить студентов с разнообразием устной и письменной речи и обладать значительным лингвокультурологическим потенциалом. Этот потенциал важно выявлять на фоне информации, актуальной для родной культуры обучающихся.

Работа с текстами о спорте помогает студентам не только освоить тематические языковые средства, но и использовать их в ситуациях, связанных со спортом. Это способствует формированию у иностранцев коммуникативной компетенции.

Список источников

1. Самойлова, И. Ю. Русские фильмы на уроках РКИ / И. Ю. Самойлова // Слово. Предложение. Текст: анализ языковой культуры. Материалы X–ой международной научно-практической конференции. – 2016. – № 10. – С. 1–8.
2. Язык и эмоции в аспекте лингвокультурологии : учеб. пособие по дисциплинам по выбору «Язык и эмоции» и «Лингвокультурология эмоций» для студ., магистрантов и асп. Ин-та иностр. яз. Волгогр. гос. пед. ун-та / В. И. Шаховский. – Волгоград : Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. – 170 с.

Раздел 3

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ И КАК НЕРОДНОМУ В ШКОЛЕ

УДК 811

Н. Р. Бибарсова
учитель русского языка и литературы,
РТ ГБОУ «СОШ в г. Турсунзаде»,
Таджикистан, г. Турсунзаде

ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД С РЕГИОНАЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается интеграция текстоцентрического подхода с региональным компонентом как эффективного метода преподавания русского языка в образовательных учреждениях Таджикистана. Русский язык, играющий важную роль в системе образования республики, требует новых методик, повышающих мотивацию и вовлечённость учащихся. Региональный компонент, основанный на включении локального содержания (история, культура, экономика региона), способствует формированию языковой и культурной компетенции. Текстоцентрический подход, предполагающий трёхэтапную работу с текстом (до, во время и после чтения), позволяет реализовать системный подход к обучению. В качестве примера приведён урок на основе текста «Турсунзаде – город металлургов», сочетающий грамматическую тему «Числительные» с региональным содержанием. Методика способствует развитию всех видов речевой деятельности, аналитического мышления и межпредметных связей. Таким образом, представленный подход позволяет повысить качество преподавания РКИ, а также способствует социокультурной адаптации учащихся через знакомство с родным регионом и его особенностями.

Ключевые слова: текстоцентрический подход, региональный компонент, методика преподавания, социокультурная интеграция, РКИ, межпредметные связи, мотивация учащихся, образовательный процесс, Таджикистан.

N. R. Bibarsova
teacher of Russian language and literature,
RT SBEI «Secondary school in Tursunzade»,
Tajikistan, Tursunzade

A TEXT-CENTRIC APPROACH WITH A REGIONAL COMPONENT IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Abstract. The article discusses the integration of a text-centered approach with a regional component as an effective method of teaching Russian in educational institutions

in Tajikistan. Russian, which plays an important role in the country's education system, requires new teaching methods that enhance students' motivation and engagement. The regional component, based on incorporating local content (history, culture, and economics of the region), contributes to the development of language and cultural competence. The text-centered approach, which involves three stages of working with text (before, during, and after reading), allows for a systematic approach to learning. As an example, a lesson based on the text «Tursunzade is a city of metallurgists» is provided, which combines the grammatical topic «Numerals» with regional content. This methodology promotes the development of all types of speech activity, analytical thinking, and interdisciplinary connections. Therefore, this approach helps to improve the quality of teaching.

Keywords: text-centric approach, regional component, teaching methodology, sociocultural integration, RFL (Russian as a Foreign Language), interdisciplinary connections, student motivation, educational process, Tajikistan.

На протяжении многих лет русский язык играет важную роль в таджикском образовании. Это один из основных иностранных языков, преподающихся в школах Таджикистана. Проблема исследования заключается в том, чтобы сделать обучение русскому языку более эффективным и мотивирующим. Т.к. значимость изучения данного языка закреплена в законодательстве Республики Таджикистан, важно включить региональный компонент в учебный процесс.

Региональный компонент на уроках русского языка предлагает текстоцентрический подход, который основывается на применении текстов, отражающих культуру и историю Таджикистана. Он позволяет учащимся более полно понять и освоить язык, обогатив его с помощью национальных особенностей.

Разные тексты, включая стихи, прозу, статьи и аудиозаписи, предоставляют уникальную возможность учащимся познакомиться не только с языком, но и с национальным наследием и традициями. Школьники могут изучать такие темы, как история Таджикистана, его география, народные обычаи, национальная кухня и многое другое, в этом и заключается актуальность данной темы.

Текстоцентризм ориентирован на использование текста как модели речи и источника культурной информации. Основным положением текстоцентрического подхода является идея самодостаточности текста. В отличие от контекстуальных подходов, которые акцентируют внимание на связи текста с внешними факторами (такими как исторический или культурный контекст), текстоцентризм утверждает, что смысл и структура произведения могут быть полностью поняты внутри самого текста. Согласно этому подходу, текст существует независимо от его

внешней среды и обладает собственной логикой и динамикой [Гусейнова, 2020, с. 57].

Текстоцентрический подход, ориентированный на анализ и понимание текста как автономного объекта, играет значительную роль в методике преподавания. Этот подход подразумевает внимание к внутренним особенностям текста, его структуре, языковым и стилистическим средствам, что делает его полезным инструментом для формирования у учащихся навыков грамотного и глубокого анализа. В контексте методики преподавания текстоцентризм помогает развивать аналитические способности учащихся, а также способствует формированию навыков самостоятельной работы с текстом, что особенно важно в условиях современной образовательной системы [Гусейнова, 2020, с. 60].

В рамках данной стратегии особое значение приобретает трехэтапная структура работы с текстом: предтекстовая, текстовая и послетекстовая деятельность. Такая организация обеспечивает:

- развитие всех видов речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо);
- расширение словарного запаса и грамматических навыков;
- формирование когнитивных и аналитических умений;
- повышение культурной осведомлённости.

Региональный компонент в образовательном процессе представляет собой элемент учебного плана, который учитывает особенности и потребности определённого региона. Он включает в себя предметы, темы и задачи, ориентированные на развитие локальной культуры, экономики, экологии, а также на решение специфических проблем, характерных для данного региона. В последние десятилетия внимание к региональному компоненту значительно возросло, что связано с развитием системы образования и необходимостью учёта региональных особенностей в подготовке кадров [Алиева, 2019, с. 29].

Региональный компонент образования основан на идее дифференциации образовательного процесса с учётом культурных, экономических, социальных и экологических особенностей региона. Это позволяет создавать более значимую образовательную программу для учеников и студентов, делая её более практичной и связанной с реальной жизнью региона.

Одной из главных целей регионального компонента является развитие у обучающихся компетенций, которые будут востребованы в конкретном регионе. В рамках этой задачи следует выделить несколько ключевых направлений:

1) углублённое изучение местной истории, культуры и экологии;

2) развитие навыков, связанных с экономикой региона (например, с сельским хозяйством, промышленностью, туризмом);

3) формирование у учащихся активной гражданской позиции и готовности к решению социальных и экологических проблем региона [Бакеева, 2006, с. 137].

На практике внедрение регионального компонента требует от педагогов гибкости и способности адаптировать образовательные программы под запросы и потребности региона. Важно, чтобы регионы сами принимали активное участие в создании образовательных стандартов, которые будут учитывать их специфику и потребности на рынке труда.

В качестве примера можно рассмотреть методическую разработку для учащихся уровня B1+ с использованием текста о таджикском городе Турсунзаде, где расположен крупнейший алюминиевый завод в Центральной Азии. Тема занятия – «Числительные в русском языке», что позволяет соединить грамматическую тему с региональным содержанием.

1. Предтекстовый этап

Цель – активизация знаний о числительных.

Методы: обсуждение, заполнение пропусков, фонетическая тренировка.

Результат – подготовка учащихся к восприятию текста, содержащего множество числительных и фактов.

2. Текстовый этап

Цель – извлечение информации и классификация числительных.

Методы: анализ текста, ответы на вопросы, морфологический разбор.

Результат – осознанное использование числительных в речи, повышение читательской грамотности.

3. Послетекстовый этап

Цель – закрепление материала и развитие креативных навыков.

Методы: перевод, составление предложений и рассказов, интерактивная игра.

Результат – развитие письменной и устной речи, межъязыковая трансформация, вовлечённость.

Предложенная модель урока демонстрирует следующие возможности:

1) органичного включения регионального материала в языковую практику;

2) гибкой адаптации к лексико-грамматическим темам;

3) формирования устойчивых межпредметных связей (история, география, экономика региона);

4) повышения мотивации через идентификацию с родным краем.

Кроме того, творческие задания на послетекстовом этапе способствуют развитию критического мышления и личностной рефлексии, что особенно важно при обучении подростков.

Сочетание текстоцентрического подхода с региональным компонентом позволяет существенно повысить качество преподавания русского языка как иностранного. Оно обеспечивает не только языковую, но и культурную социализацию обучающихся, развивает устойчивый интерес к изучению языка через призму локальной специфики и реального жизненного контекста. Разработка и внедрение подобных методик представляется перспективным направлением в современной лингводидактике, особенно в условиях многонациональных и поликультурных образовательных пространств.

Список источников

1. Алиева, Б. М. Особенности преподавания русского языка как неродного в таджикских школах / Б. М. Алиева // Вестник Педагогического университета. – 2019. – № 5(82). – С. 29–33.
2. Бакеева, М. К. О некоторых приемах использования национально-регионального компонента на уроках русского языка в татарских общеобразовательных учреждениях / М. К. Бакеева // Вестник Казанского государственного педагогического университета. – 2006. – № 1(5). – С. 137–142.
3. Балыхина, Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) : учебное пособие для преподавателей и студентов/ Т. М. Балыхина. – Москва : Изд-во РУДН, 2010. – 188 с.
4. Гусейнова, Т. В. О проблемах преподавания русского языка как иностранного / Т. В. Гусейнова // Маърифати омузгор. – 2016. –№ 5. – С. 16–20.
5. Гусейнова, Т. В. О социолингвистических и дидактических проблемах преподавания русского языка в Республике Таджикистан / Т. В. Гусейнова // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык. – 2015. – № 4. – С. 59–67.
6. Гусейнова, Т. В. Об организации процесса иноязычного образования на уроках русского языка в Республике Таджикистан / Т. В. Гусейнова // Современные исследования в области преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. – 2019. – № 8. – С. 45–55.
7. Гусейнова, Т. В. Художественный текст на интегрированном уроке русского языка в таджикской школе / Т. В. Гусейнова // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык. – 2020. – № 9. – С. 57–65.

УДК 372.881.161.1

М. В. Воронец
канд. филол. наук, доцент, АлтГПУ
Россия, г. Барнаул
С. А. Куликова
учитель русского языка и литературы, МАОУ «Зареченская СОШ»
Россия, Московская область, Одинцовский г.о., р.п. Заречье

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОЙ ПАДЕЖНОЙ СИСТЕМЫ ИНОФОНАМ, ОБУЧАЮЩИМСЯ В РОССИЙСКИХ ШКОЛАХ (НА ПРИМЕРЕ НОСИТЕЛЕЙ ТАДЖИКСКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация. Преподавание русской падежной системы инофонам, обучающимся в российских школах, требует новых методологических решений. В статье сопоставляются способы выражения падежных значений в русском и таджикском языках и предлагается решение соответствующих методических проблем путём анализа падежных значений, использования дифференцированного подхода, а также упражнений, основанных на сопоставлении материала русского и родного для инофона языка.

Ключевые слова: категория падежа, падежные значения, русский язык как неродной, таджикский язык, дифференцированный подход, сравнительно-сопоставительный анализ.

M. V. Voronets
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, ASPU
Russia, Barnaul
S. A. Kulikova
teacher of Russian language and literature,
MAOU «Zarechenskaya Secondary School»
Russia, Moscow region, Odintsovo city, Zarechye

TEACHING THE RUSSIAN CASE SYSTEM TO NON-RUSSIAN SPEAKERS STUDYING IN RUSSIAN SCHOOLS (USING THE EXAMPLE OF NATIVE TAJIK SPEAKERS)

Abstract. Teaching the Russian case system to foreign speakers studying in Russian schools requires new methodological solutions. The article deals with comparison of expressing method of case meanings in Russian and Tajik and suggests solutions of the relevant methodological problems by analyzing case meanings, using a differentiated approach, as well as exercises based on a comparison of the material of Russian and the native language of a foreign speaker.

Keywords: case category, case meanings, Russian as non-native language, Tajic language, differentiated approach, comparative analysis.

Падеж – одна из наиболее распространённых в языках мира и хорошо изученных лингвистами грамматических категорий. По данным «Всемирного атласа языковых структур» (WALS), грамматическая категория падежа представлена примерно в двух третях языков [The World Atlas of Language Structure, URL]. Падежные значения, выражающие отношения между различными компонентами ситуации (субъект, объект, адресат и т. д.), в том или ином виде присутствуют в каждом языке, однако способы их выражения кардинально различаются. Так, если в языке нет специальной грамматической категории, падежные значения могут выражаться порядком слов, контекстом в целом или посредством различных служебных слов.

Категория падежа в русском языке представляет собой сложное взаимодействие морфологии (6 падежных граммем со своим набором флексий), семантики и синтаксиса. В отличие от агглютинативных языков у флективного русского у разных падежных форм может быть одно и то же окончание, кроме того, окончания выражают не только падежные грамматические значения. Русские падежные формы обладают высокой степенью полисемии: на одну граммему приходится несколько падежных значений, в результате чего значение конкретной формы в значительной степени определяется её синтаксической позицией и общим контекстом, что позволяет ряду исследователей считать падеж в русском языке номинативно слабой категорией [Зализняк, 1973; Успенский, 2013]

Современный таджикский язык характеризуется аналитическим строем. Падежные значения выражаются преимущественно через порядок слов, изафетную связь, предлоги и послелоги. При этом один и тот же предлог, послелог в таджикском языке также часто реализует несколько различных падежных значений, что при переводе на русский язык требует разных падежных форм. Таким образом, ни один из способов выражения падежных значений в таджикском языке не имеет прямого и однозначного соответствия конкретной русской падежной граммеме.

Для удобства представим способы выражения некоторых падежных значений, распространённых как в русском, так и в таджикском языках, в виде таблицы (см. табл.).

Способы выражения падежных значений в русском и таджикском языках

Падежные значения		Способы выражения в таджикском языке	Пример	Способы выражения в русском языке	Пример
Субъектное значение	Агенс (субъект действия)	Порядок слов	**Донишҷӯ** хона сохт (Студент построил дом).	Форма именительного падежа, порядок слов	**Студент** построил дом.
	Агенс в пассиве	Предлог аз тарафи	Ин китоб **аз тарафи** ман хонда шуд (Эта книга прочитана мной).	Форма творительного падежа	Эта книга прочитана **мной.**
Объектное значение	Прямой объект	Послелог -ро (для определенных объектов)	Ман китоб**ро** мехонам (Я читаю книгу).	Форма винительного падежа	Я читаю **книгу.**
	Адресат	Предлог ба	Ман **ба** дӯстам китоб додам (Я дал книгу другу).	Форма дательного падежа	Я дал книгу **другу.**
	Адресат (с дополнительным значением предназначенности объекта)	Предлог барои	Ин гулҳо **барои** Шумо ҳастанд (Эти цветы для вас).	Форма дательного падежа или форма родительного с предлогом для	Эти цветы **вам** / **для вас.**
	Орудие	Предлог бо	Ман **бо** қалам навиштам. (Я писал карандашом)	Форма творительного падежа	Я писал **карандашом.**
	Предмет мысли, речи	Предлог дар бораи	Ман **дар бораи** ту фикр мекунам (Я думаю о тебе).	Форма предложного падежа с предлогом **о/об**	Я думаю о тебе.

Определительное значение	Принадлежность	Изафет (-и)	Китоб**и** дӯст (книга друг)	Форма родительного падежа	Книга **друга**
Обстоятельственное значение	Место, расположение где-то	Предлог дар	Ман **дар** китобхона ҳастам (Я в библиотеке).	Форма предложного падеж с предлогом в / на	Я **в библиотеке** / **на работе**
	Отправная точка	Предлог аз	Ман **аз** Маскав омадам (Я приехал из Москвы).	Форма родительного падежа с предлогом из	Я приехал **из Москвы.**
	Направление движения	Предлог ба	Ман **ба** мактаб меравам (Я иду в школу).	Форма винительного падежа с предлогами в / на	Я иду **в школу** / **на работу.**
	Время	Предлог дар	**Дар** субҳ (Утром)	Форма творительного падежа	(Ранним) утром
	Цель	Предлог барои	Ӯ **барои** хондан омад – Он (Она) приехал (а) учиться (букв. для отдыха).	Форма родительного падежа с предлогом для	Он приехал **для отдыха.**

Рассмотрим особенности восприятия падежных значений на примере предлога *ба*. Как показано в таблице, предлогом *ба* в таджикском языке выражается значение направленности действия. Так, в сочетании с глаголами движения и другими глаголами, подразумевающими перемещение или ориентацию в пространстве *ба* выражает значение направления движения к конечной точке. Этот же предлог в таджик-

ском языке выражает значение адресата, которое можно трактовать как разновидность значения направленности (если для глаголов движения важна направленность к конкретной пространственной точке, то для глаголов других лексических групп важна направленность на адресата). Таким образом, предлог *ба* в таджикском языке универсально маркирует направленность действия. В русском языке эти значения разделены и выражаются разными падежными формами: дательным падежом – когда речь идет о направленности действия на адресата, и винительным падежом, когда речь идет о направленности движения к конечной точке.

Сходство падежных значений при различии способов их выражения вызывает интерференцию, что приводит к дополнительным трудностям в изучении русской категории падежа носителями таджикского языка.

При этом обучение русскому языку как неродному недостаточно продумано, нет соответствующих методик, а в учебной программе не предусмотрены дополнительные часы на занятия с инофонами. Автоматический перенос разработок из уже достаточно развитой области русского языка как иностранного в учебный процесс общеобразовательной школы невозможен, так как, во-первых, обучение инофонов должно встраиваться в общий для всех учащихся урок, во-вторых, в российских школах учат определять падеж, в то время как при обучении русскому языку как иностранному – верно употреблять нужную падежную форму. При этом для определения падежа в школе, как правило, используется падежный вопрос [Канакина, 2023; Русский язык. 5 класс, 2024], который актуализирует только форму и помогает лишь учащимся, интуитивно различающим падежные граммемы. С точки зрения семантики такие вопросы довольно условны, например, к слову (ранней) *весной* (Ранней весной прилетают грачи) напрашивается обстоятельственный вопрос *когда*? а не вопрос дополнения *чем*?, и абстрагироваться от семантики и синтаксической роли слова в предложении учащимся довольно трудно. Добавляет сложности и то, что знакомство с категорией падежа происходит в начальной школе, поэтому, например, в 5 классе учителю, имеющему на повторение темы один академический час, трудно расширить или скорректировать полученные знания. Решить эти проблемы может анализ падежных значений, использование дифференцированного подхода, а также упражнений, основанных на сопоставлении материала русского и родного для инофонов языка.

Благодаря смещению акцента на семантику падежа даже один урок может оказаться информативным как для русских учащихся, не привыкших определять падежные значения, так и для инофонов. Так, актуализировать этот аспект можно, просто спросив учащихся о значении падежных форм. Например, в предложении «*В лесу ребята собрали красивые цветы, чтобы подарить их маме*» представлены субъектное (ребята) и объектное (цветы, их) значения, значение адресата (маме) и места (в лесу), и эти значения легко могут быть объяснены учащимися. Для того чтобы активизировать инофонов, следует спросить, есть ли в их языке подобные значения и какими средствами они передаются. Как было показано выше, все эти значения регулярно реализуются в таджикском языке. Однако если задание вызвало затруднения у учащихся, нужно разделить его на более простые вопросы: *как в таджикском языке обозначается место? Как по-таджикски сказать «в лесу»? Что нужно использовать кроме существительного*? В закреплении изученных значений поможет также карточка-исследование, в которой даны разные предложения и нужно определить падеж и падежное значение выделенных слов.

Безусловно, подобного расширения информации на уроке будет недостаточно для качественного освоения материала инофонами. Для обеспечения устойчивого результата и преодоления трудностей таджикоязычных учащихся следует использовать систему дополнительных заданий. Она может включать: 1) карточки-сопоставления, напрямую связывающие русские падежные формы с таджикскими конструкциями; 2) коммуникативные задания на составление диалогов в реальных ситуациях (важно при этом подбирать ситуацию так, чтобы отрабатывались конкретные значения, например, список продуктов (мне нужно купить…) позволит отработать объектное значение); 3) задания на восстановление предложений, развивающие навык построения грамматически правильных высказываний; 4) задания с визуализацией, где изображение помогает понять падежное значение; 5) аудирование с многоуровневыми заданиями (выявление информации, сопоставление падежей и значений, построение ответов), что развивает слуховое восприятие грамматических форм в контексте. Эти задания направлены на многократное повторение и осознанное применение падежных конструкций в различных контекстах.

Подобное выстраивание работы позволит избежать противоречащий контекстам вопрос (Иду *во что*? В университет). Вместо этого учащиеся-инофоны получат представление о том, что значение направ-

ленности к какой-либо точке в пространстве, выражаемое в таджикском языке предлогом *ба,* в русском передаётся формой винительного падежа с предлогами на/в. Соответствующие окончания могут изучаться благодаря традиционным упражнениям на подстановку и т. д.

Таким образом, успешное освоение падежной системы носителями таджикского языка возможно через системную интеграцию сопоставительного анализа, коммуникативных практик и визуализации значений. Материалы, разработанные в подобном ключе, не требуют пересмотра учебной программы, но повышают эффективность обучения в смешанных классах, обеспечивая равный доступ к языковым компетенциям для всех учащихся.

Список источников

1. Зализняк, А. А. О понимании термина «падеж» в лингвистических описаниях // Проблемы грамматического моделирования : сборник статей / отв. ред. А. А. Зализняк. – Москва, 1973. – С. 53–87.
2. Канакина, В. П. Русский язык. 3 класс : учебник : в двух частях. Ч. 2 / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. – 14-е изд., перер. – Москва : Просвещение, 2023. – 166 с.
3. Русский язык. 5 класс : учебник : в двух частях / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова [и др.]. – 4-е изд., стер. – Москва : Просвещение, 2024. – 2 ч.
4. Успенский, В. А. К определению падежа по А. Н. Колмогорову // Труды по нематематике : в 5 книгах / В. А. Успенский. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва, 2013. – Кн. 3 : Языкознание. – С. 18–32.
5. The World Atlas of Language Structure. – URL: https://wals.info/ (дата обращения: 18.09.2024).

УДК 372.881.161.1

Т. В. Гусейнова
д-р пед. наук, профессор РТСУ
Таджикистан, г. Душанбе

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНИХ ШКОЛАХ С ТАДЖИКСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Основная цель данной статьи – описание разработанного и реализованного в 2005 году в учебниках русского языка для таджикской школы принципа интегрированного обучения русскому языку и литературе. Создание учебников интегрированного типа было вынужденной мерой, поскольку из учебного плана средних общеобразовательных учреждений были удалены уроки чтения (в 4-8 классах)

и уроки русской литературы (в 9-11 классах). Эти учебники и сейчас используются в школах Республики Таджикистан. Для привлечения в учебники русского языка для национальных школ текстов русских классиков использовались различные формы преобразования исходного текста: переложения, отрывки, тексты критического характера с описанием сюжета произведения. Тема данной статьи выбрана потому, что опыта создания подобного интегрированного курса русского языка и литературы нет ни в одной из бывших союзных республик. Представляется, что статья будет интересна российским методистам, работающим с иностранными учащимися по методике РКИ, и преподавателям русского языка как неродного.

Ключевые слова: русский язык как неродной, русская литература, интегрированное обучение, учебник, учебный план, учебный предмет, программа.

T. V. Guseynova
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, RTSU
Tajikistan, Dushanbe

ON THE ORGANIZATION OF INTEGRATED TEACHING OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN SECONDARY SCHOOLS WITH THE TAJIK LANGUAGE OF TEACHING

Abstract. The main purpose of this article is to describe the principle of integrated teaching of Russian language and literature, which was developed and implemented in 2005 in Russian language textbooks for Tajik schools. The creation of integrated textbooks was a necessary measure, as reading lessons (in grades 4-8) and Russian literature lessons (in grades 9-11) were removed from the curriculum of secondary schools. These textbooks are still used in secondary educational institutions of the Republic of Tajikistan. To include the works of Russian classics in the textbooks of the Russian language for national schools, various forms of transformation of the original text were used: adaptations, excerpts, and critical texts describing the plot of the work. The topic of this article was chosen because there is no experience of creating such an integrated course of the Russian language and literature in any of the former Soviet Union countries.

Keywords: Russian as a non-native language, Russian literature, integrated learning, textbook, curriculum, subject, program.

Интеграция русского языка и литературы, двух учебных предметов, различающихся, в принципе, по целям и характеру преподавания, в едином учебном курсе основывается на языковой общности и, безусловно, представляет значительные трудности для составителей программ и учебников. О такой интеграции на постсоветском пространстве, какая реализована в таджикских учебниках для национальной школы, не слыхали нигде, ни в одном из образовавшихся самостоятельных государств. Практически везде в бывших советских республиках были со-

кращены учебные часы, отводимые на русский язык, во многих из них отменены уроки русской литературы: в Узбекистане удалили уроки литературы, а на русский язык отвели 2 часа в неделю; в Туркмении среднее образование десятилетнее, там проводится 1 урок русского языка в неделю; в Киргизии свои ограничения. В Таджикистане в среднем на изучение русского языка отводится сейчас 2,6 академических часа, но уроков литературы в расписании нет с середины 90-х годов, а учебники русского языка появились в школах с таджикским языком обучения постсоветского времени только в 2006-2007 годах.

С момента подготовки новых учебников летом 2005 года было задумано разработать и применить именно интегрированный принцип обучения русскому языку на основе художественных произведений из русской классической литературы. В настоящее время в Республике Молдова из-за политики дерусификации общества методисты приступили к созданию учебников интегрированного типа, в которых бы были объединены, как и в учебниках для таджикских школьников, русский язык и русская литература.

О возможности создания интегрированных уроков и курсов, об их положительных моментах говорилось давно, в том числе в таджикской педагогике. Так, академик Ф. Шарифзода, который описал различные типы интеграции учебных предметов, утверждает, что интеграция учебных предметов позволяет представить явления окружающего мира во взаимодействии, а это расширяет кругозор учащихся, учит их быть наблюдательными, пробуждает мотивацию, формирует у школьников исследовательские навыки [Шарифзода, 2009]. В методике преподавания русского (родного) языка пропагандировались в 80-х – начале 90-х годов XX века уроки, подобные урокам русской словесности и реализующие межпредметные связи под девизом «На урок русского языка с Гоголем», «На урок русского языка с Тургеневым» и подобные. Их целью было более глубокое исследование языка и стиля писателя при изучении соответствующей грамматической темы. При этом уроки литературы, посвящённые литературоведческому анализу творчества писателя, проводились параллельно с уроками русского языка соответствующей тематики.

В Таджикистане же в середине 90-х годов сложилась иная ситуация. После трудных лет гражданского противостояния, когда страна испытывала экономические трудности, не было возможности разрабатывать и издавать новые учебники, соответствующие новому периоду существования государства – периоду независимости; многие учителя – но-

сители русского языка, работавшие в национальных школах, покинули республику; вышел официальный приказ Министерства образования об отмене разделения классов на подгруппы на уроках русского (неродного) языка. Изменился учебный план национальной школы: из него были удалены уроки чтения на русском языке (в 4–8 классах) и уроки русской литературы (в 9–11 классах); резко сократилось учебное время, отводимое на изучение русского языка. Отсутствие уроков русской литературы натолкнуло на мысль использовать принцип интегрированного обучения русскому языку на основе художественных произведений из русской классической литературы, потому что образ России прежде всего связан с творчеством классиков. Необходимо было не утерять огромный культурно-эстетический и воспитательный потенциал, которым обладает русская классика.

Вопрос об использовании художественных произведений на уроках русского языка ставился в трудах К.Д. Ушинского, Л.В. Щербы, Н.М. Шанского и других педагогов и методистов, а отрывки из художественных произведений как образцы русской речи становятся языковым материалом для организации упражнений и диктантов на уроках русского – родного языка. Основой интегрированного обучения в школах с таджикским языком обучения стала мысль о том, что в результате изучения интегрированного курса учащиеся должны получить более или менее полное представление о личности и творчестве известных русских писателей и одновременно совершенствовать собственные речевые умения.

В программе русского языка от 2003 года идея интегрированного обучения русскому языку на основе произведений русской литературы описывалась в содержании обучения для 5-7 классов, и это была всего лишь декларация, потому что принцип интеграции не был подробно описан в программе и реализован в учебниках и других компонентах учебно-методического комплекса.

В программе 2008 года, построенной по новым принципам, интегрированный курс русского языка был описан более детально. В ней отражены не только грамматические темы, но и тексты, предлагаемые для изучения, как литературно-художественные, так и информативные [Программа, 2008]. Грамматика русского языка в программе и учебниках излагается в линейно-ступенчатой последовательности. Исходная позиция использования текстового материала такова: текст – это наиважнейшая единица содержания обучения, определяющая структурную, лексическую и коммуникативную составляющие курса. При соз-

дании учебников в качестве рабочего было взято определение текста, данное И.Р. Гальпериным: «Текст представляет собой снятый момент языкотворческого процесса, представленный в виде конкретного произведения, отработанного в соответствии со стилистическими нормами данного типа письменной (устной) разновидности языка, произведение, имеющее заголовок, завершённое по отношению к содержанию этого заголовка, состоящее из взаимообусловленных частей и обладающее целенаправленностью и прагматической установкой» [Гальперин, 1977, с. 524]. Лексический состав интегрированных уроков определяется в программе курса в каждом её разделе, исходя из содержания отобранных текстов. Наиболее важными задачами при подготовке учебников интегрированного типа были следующие: добиться понимания художественных текстов, написанных русскими классиками; сформировать у учащихся более или менее полное представление о личности и творчестве величайших русских писателей; привить интерес к чтению на русском языке, не забывая при этом о формировании у школьников коммуникативной компетенции.

Нашу точку зрения на использование художественных текстов в интегрированном курсе русского языка и литературы разделяют и другие методисты: «Текст как дидактическая единица позволяет слить воедино два важнейших направления в изучении русского языка в школе: познание системы языка и познание норм и правил общения, речевого поведения в различных жизненных ситуациях» [Шаклеин, 2008, с. 159]. Авторы этого пособия отмечают, что работа с художественными текстами «обеспечивает взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности: чтению, слушанию, говорению и письму» [Шаклеин, 2008, с. 160].

Проблема понимания текстов, читаемых и воспринимаемых на слух, рассматривалась в рамках теории речевой деятельности (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев) и психологии (Н. И. Жинкин, В. В. Давыдов, Л. П. Доблаев, А. А. Смирнов), в общей дидактике с точки зрения активизации мыслительной и познавательной деятельности учащихся (И. Я. Лернер), а также с позиций лингвистических особенностей текстов (Г. Я. Солганик, И. А. Фигуровский). В процессе создания интегрированных учебников русского языка для иноязычных школьников стал актуальным наряду с проблемой способов предъявления значительных по объёму текстов вопрос мотивации репродуктивных видов речевой деятельности, а также вопрос о языковой компетентности учащихся, необходимой для восприятия художественного текста.

Для формирования мотивационных установок и правильного эмоционально-эстетического восприятия классических художественных текстов у учащихся, по мнению М. И. Откупщиковой, важнейшими моментами являются: а) языковая компетентность; б) знание о предмете речи (информативность); в) умение соотносить значения слов с реалиями предметной области [Откупщикова, 1982]. В деле понимания художественных текстов могут сыграть позитивную роль исторический комментарий, межкультурные параллели и обращение к жизненному опыту учащихся. Так, в учебнике для 6 класса таджикской школы, чтобы детям была более понятна основная мысль о важности труда в сказке К.Д. Ушинского «Два плуга», для чтения и организации речевой деятельности учащихся предлагается таджикская народная сказка «Курица, утка и мышь». В этом же учебнике – отрывки из сказки А. Н. Толстого «Завтрак Буратино» и «Урок Буратино», отрывок из сказки Ю. Харламова «Урок птичьей сообразительности», отдельные стихотворения А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, С. А. Есенина и др. Здесь тексты используются для организации учебной подготовленной речи, причём при всяком удобном случае в содержании учебника проводится мысль о важности приобретения знаний.

Русская литература в учебнике для 7 класса начинается с басни И. А. Крылова «Ворона и лисица» и отрывка из «Сказки о мёртвой царевне и семи богатырях», в котором царица разговаривает с зеркалом (по теме «Прямая речь»), приведён отрывок из стихотворения Н. А. Некрасова «Школьник» (по теме «Виды глагола»), рассказ А. П. Чехова «Каштанка» дан в переложении (в трёх небольших текстах по теме «Прошедшее время глагола»), которые дополняются отрывком из этого произведения для проведения подготовленного диктанта. Основной текст, служащий ядром урока, сопровождается вспомогательными текстами, тематически объединёнными с основным. В них даётся краткая биографическая справка о писателях, приводится информация о школьных годах авторов, на основе которой дети сопоставляют, как проходило обучение прежде и как теперь. Языковые задания, призванные формировать лингвистическую компетенцию, формулируются на базе текстов после заданий, направленных на уточнение содержания текстов и их интерпретацию.

В содержании учебника для 8 класса русская литература представлена темой дружбы в творчестве А. С. Пушкина (грамматическая тема «Имя существительное»), отрывком «Исповедь Мцыри» М. Ю. Лермонтова (грамматическая тема «Имя прилагательное»), в этом учеб-

нике учащиеся читают переложение рассказа К. Станюковича «Максимка». Завершает учебник русская поэзия о Великой Отечественной войне (стихотворения А. А. Ахматовой, А. Т. Твардовского, С. Орлова). В разделе «Для дополнительного чтения» размещено переложение повести В. Катаева «Сын полка».

В 9 классе рассматривается литература первой половины XIX века (творчество А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя и М. Ю. Лермонтова); в 10 классе – изучается литература второй половины XIX века (творчество И. С. Тургенева, Н. В. Гоголя, Л. Н. Толстого и А. П. Чехова), в 11 классе – литература XX века и современности.

Безусловно, старшие классы являются ведущими в аспекте реализации идеи литературного образования. Все тексты здесь объединены тематически, они как бы накладываются на грамматические темы, составляя блоки уроков, посвящённых литературе, в которых серьёзное внимание уделяется развитию коммуникативной компетенции. По всем учебникам составлены методические рекомендации, содержащие календарно-тематическое планирование и образцы конспектов уроков. Определённую трудность представляло описание содержания интегрированного обучения в программе курса.

К примеру, в 9 классе, с которого начинается изучение русской литературы на исторической основе, раздел II «Синтаксис простого предложения», рассчитанный на 6 уроков, представлен в программе следующими подразделами:

1. Цели уроков и формы организации учебной деятельности. Формирование навыков и умений вдумчивого выразительного (аналитического) чтения учебно-научных, научных, художественных и публицистических текстов. Расширение словарного запаса с помощью таких приёмов, как подбор синонимов и антонимов, подбор однокорневых слов и пр. Практическое усвоение таких литературоведческих понятий, как *поэзия, проза* (поэтический текст, прозаический текст), *тема* и *основная мысль* текста, *сюжет*. Формирование орфографических и пунктуационных навыков (перечисляются рекомендуемые примеры).

2. Тематическая организация языкового материала включает грамматические темы и коммуникативную тему раздела «Творчество А. С. Пушкина», а также тексты: Биография А. С. Пушкина (в двух частях). Об Арине Родионовне. А. С. Пушкин «Кавказ» (отрывок). Ссылка в Михайловское. «Сказка о рыбаке и рыбке» (отрывок). В. И. Даль – современник Пушкина (информативный текст).

3. Содержание языкового материала. Практическое усвоение и повторение языковых понятий, среди которых: грамматика, морфология и синтаксис как разделы грамматики, части речи и члены предложения, пунктуация, грамматическая основа, простое предложение и некоторые другие.

4. Лексика и формулы речевого этикета – слова и выражения, встречающиеся в учебнике: грамматика, декламировать, драматургия, основоположник, бакенбарды, помещик, знатный, годовщина, наследник, низвергаться (падать), нагой (голый), тощий, негодование, негодовать, впечатление, губерния и др.

Коммуникативная тема раздела продолжается в следующем разделе «Второстепенные члены предложения», рассчитанном на 19 уроков в текстах: О романе в стихах «Евгений Онегин». Сцена дуэли из романа в стихах «Евгений Онегин» (отрывок). А.С. Пушкин. «Я вас любил…». А. С. Пушкин. «Я памятник себе воздвиг нерукотворный…» (отрывок). Следовательно, творчеству великого русского поэта посвящается 16 уроков и более 40 упражнений (с проектным заданием), расположенных подряд, одни из которых представляют собой тексты, а другие – упражнения, нацеленные на понимание языковой теории и формирование лексико-грамматических и коммуникативных умений. Но материалом для языковых упражнений также выступает информация о поэте.

В этом же грамматическом разделе начинается изучение другой коммуникативной темы – «Что такое вежливость» (8 уроков), который включает тексты о поведении на улице, в театре; почему надо быть опрятно одетым. После неё – «Творчество Н. В. Гоголя», которая завершится в следующем грамматическом разделе IV «Синтаксис сложного предложения». Раздел начинается с текста о жизни писателя, текста «Краски слова», в котором приводится отрывок из повести «Тарас Бульба» – описание степи, отдельные тексты информативного характера о произведениях Н. В. Гоголя, о повести Н. В. Гоголя «Вечера на хуторе близ Диканьки», дан отрывок из этой повести. Информативный текст о повести «Тарас Бульба» сопровождает текст из энциклопедического словаря о Запорожской сечи. Повесть «Тарас Бульба» представлена также в отрывке – размышлении матери у изголовья спящих сыновей. В следующем тексте рассказывается о судьбах героев повести «Тарас Бульба», о комедии Н. В. Гоголя «Ревизор», далее представлен отрывок из комедии, в котором Хлестаков обманывает окружающих. Рассказ о романе Н. В. Гоголя «Мёртвые души» сопровождает отрывок «Эх, тройка! птица тройка…».

Сменяет тему о творчестве Гоголя раздел «Надо ли изучать природу?», в котором учебные тексты повествуют об астрономии, покорении космоса. Блок текстов и упражнений, посвящённых жизни и творчеству М.Ю. Лермонтова, завершается текстами о таджикско-персидских поэтах Саади и Джами. Учебными лингвистическими целями курса были практическое усвоение понятий: простые и сложные предложения; определение типов сложных предложений; нахождение в структуре сложного предложения его частей: равноправных – в ССП, главного и придаточного – в СПП, постановка знаков препинания в ССП и СПП.

В разделе V рассматривается лингвистическая тема «Предложения с прямой и косвенной речью. Диалог. Цитата» (6 часов), коммуникативной темой в нём стал разговор о патриотизме, о любви к Родине [Гусейнова, 2023]. Чередование литературных и познавательных тем лишает курс однообразия, расширяет круг познавательных интересов девятиклассников.

Каждый текст в учебнике имеет словарь, выполненный в виде развёрнутой лексико-семантической справки. Объяснение слов даётся с помощью толкования их на русском языке, подбора однокорневых слов, синонимов, реже – антонимов. Отдельные слова, имеющие абстрактное значение, семантизируются способом перевода на родной язык. Всё это способствует реализации развивающего потенциала содержания уроков русского языка в интегрированном курсе.

В учебнике дан словарь литературоведческих терминов и комплекс тестовых заданий, построенных на основе текста. Учителя за 20 лет работы по данным учебникам сумели осознать методическую ценность литературоведческого и собственно литературного материала, они используют тексты из учебника для организации самостоятельной и внеаудиторной работы, ставят с учащимися сценки, например, по повести «Вечера на хуторе близ Диканьки», где Оксана любуется собой перед зеркалом; по «Ревизору», где Хлестаков хвастает перед женой и дочерью городничего о своих заслугах.

Использование художественных текстов на интегрированных уроках сделало занятия информационно и эмоционально насыщенными, пробудило у учащихся интерес и любовь к русской литературе. Изучая русский язык по учебникам интегрированного курса, школьники приобщаются к чтению художественной литературы, получают сведения культурологического характера о России, о русских людях.

Список источников

1. Гальперин, И. Р. Грамматические категории текста: Опыт обобщения / И.Р. Гальперин. – Изв. АН СССР, ОЛЯ. – Т. 36. – 1977. – №6. – С. 524–532.
2. Гусейнова, Т. В. Русский язык: Учебник для 9-го класса средних общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения / Т. В. Гусейнова, Д. Х. Шабурова. – 5-е изд., доп. и испр. – Душанбе : Маориф, 2023. – 208 с.
3. Откупщикова, М. И. Некоторые закономерности распознавания связного текста // Лингвистические проблемы функционального моделирования речевой деятельности. – 1982. – Вып. 5. – С. 21–40.
4. Программа по русскому языку для общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения (2-11 классы). – Душанбе : POLYGRAPH-GROUP, 2008. – 124 с.
5. Шаклеин, В. М. Современные методики преподавания русского языка нерусским: учеб. пособие / В. М. Шаклеин, Н. В. Рыжова. – Москва : РУДН, 2008. – 258 с.
6. Шарифзода, Ф. Интеграционные процессы в образовании // Актуальные проблемы современной педагогики. – В 2-х кн. – Кн.1. – Душанбе : Ирфон, 2009. – С. 345–382.

УДК 1751

Е. Б. Дондокова
ФГБОУ ЦМС при Министерстве Просвещения
«Российский учитель за рубежом»
Монголия, г. Улан-Батор

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ КРИТИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА (ЭЛЕМЕНТАРНЫЙ УРОВЕНЬ)

Аннотация. Исследование посвящено теоретическому и практическому обоснованию формирования навыков критического чтения у школьников на занятиях по русскому языку как иностранному на элементарном уровне (А2 по ТРКИ – Тесту по русскому языку как иностранному, базовый уровень, или А1.2 по сертификации уровней для зарубежных школ – элементарный уровень коммуникативной компетенции в учебной и бытовой сферах). Основная цель – разработка методических подходов, интегрирующих отечественные и зарубежные стратегии (skimming, scanning, таксономия Блума), для повышения мотивации и эффективности чтения. Проанализированы требования стандартов ТРКИ и CEFR, а также труды ведущих методистов (Р. П. Мильруд, Э. Г. Азимов, О. Н. Кулиева, Н. Д. Гальскова, А. Н. Щукин, M. Burt, S. Krashen, C. Nuttall). Особое внимание уделено групповой работе и адаптации текстов для преодоления педагогических барьеров и низкой мотивации. Апробация методики показала рост интереса учащихся, улучшение навыков анализа текста и коммуникативных компетенций. Теоретическая значимость заклю-

чается в обогащении лингводидактики, практическая – в создании рекомендаций для педагогов и подготовки к ТРКИ. Выводы: синтез подходов с использованием цифровых платформ и адаптированных текстов эффективно развивает языковые и когнитивные способности, формируя прочную основу для дальнейшего изучения русского языка.

Ключевые слова: Критическое чтение, русский язык как иностранный, элементарный уровень, ТРКИ А2, А1.2, методика преподавания, мотивация, групповая работа, адаптация текстов, skimming, scanning, таксономия Блума, лингводидактика, коммуникативная компетенция, языковые компетенции.

E. B. Dondokova
Federal State Budgetary Educational Institution
The Center for International Cooperation under the Ministry of Education
«Russian Teacher Abroad»
Mongolia, Ulaanbaatar

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF CRITICAL READING SKILLS AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN EXTRACURRICULAR RUSSIAN LANGUAGE CLASSES (ELEMENTARY LEVEL)

Abstract. The study focuses on the theoretical and practical foundations of developing critical reading skills among secondary school students during extracurricular Russian language classes at the elementary level (A2 according to TRKI – Test of Russian as a Foreign Language, or A1.2 according to the certification for foreign schools, indicating elementary communicative competence in academic and everyday contexts). The main goal is to develop methodological approaches integrating Russian and international strategies (skimming, scanning, Bloom's taxonomy) to enhance motivation and reading efficiency. The research analyzes TRKI and CEFR standards and works by leading methodologists (R.P. Milrud, E.G. Azimov, O.N. Kulieva, N.D. Galskova, A.N. Shchukin, M. Burt, S. Krashen, C. Nuttall). Emphasis is placed on group work and text adaptation to overcome pedagogical barriers and low motivation. The methodology's implementation demonstrated increased student engagement and improved text analysis and communicative skills. The theoretical significance lies in enriching linguodidactics, while the practical value is in providing recommendations for educators and TRKI preparation. The findings confirm that integrating approaches with digital platforms and adapted texts effectively fosters linguistic and cognitive abilities, laying a foundation for further Russian language learning.

Keywords: Critical reading, Russian as a foreign language, elementary level, TRKI A2, A1.2, teaching methodology, motivation, group work, text adaptation, skimming, scanning, Bloom's taxonomy, linguodidactics, communicative competence, language skills.

Изучение и преподавание русского языка в школьной образовательной системе направлено на развитие четырех основных языковых компетенций: аудирования, говорения, чтения и письма. Среди них навык чтения занимает центральное место как ключевой элемент языковой подготовки, освоение которого является обязательным для учащихся. Однако процесс формирования умений понимания прочитанного представляет значительные педагогические трудности, обусловленные низкой мотивацией и недостаточным интересом школьников к чтению. Для преодоления этих барьеров педагоги должны применять целенаправленные стратегии, направленные на повышение мотивации и развитие способности учащихся к осмысленному восприятию текстов. Использование таких подходов на начальном этапе обучения играет важную роль в поддержке педагогической деятельности, что определяет актуальность настоящего исследования.

В результате длительного процесса разработки, тестирования и консультаций был опубликован один из ключевых нормативных документов, способствующих реализации принципов языкового образования. Это документ, представленный в виде Государственного стандарта по русскому языку как иностранному. Данный образовательный стандарт является одним из компонентов государственных стандартов по русскому языку как иностранному. Он также отражает эволюцию академических и общественных требований и расширяет рамки языковой подготовки. Согласно стандартам, на элементарном уровне формируется способность обучающихся понимать и использовать простые фразы и выражения, связанные с повседневными ситуациями. В контексте критического чтения на этом уровне речь идет о формировании базовых навыков понимания и анализа текстов, соответствующих указанным критериям.

На протяжении двадцати лет преподавание иностранных языков и тестирование осуществляется в рамках Общеевропейских компетенций владения иностранных языков (Common European Framework of Reference, CEFR). Поэтому стандарты ТРКИ определяют следующие дескрипторы для элементарного уровня, связанные с различными целями чтения:

Чтение корреспонденции (личной и официальной). Оценка текстов учитывает их длину, степень сложности или простоты сообщения, конкретность информации, соответствие стандартным форматам, использование стандартного, разговорного или идиоматического языка, а также повседневный характер темы или ее связь с интересами и специализированными областями. На элементарном уровне учащиеся

способны воспринимать несложную личную корреспонденцию, включая электронные сообщения от знакомых по бытовым и семейным темам. Также формируются навыки понимания базовых деловых писем с типичными запросами и подтверждениями заказов, а также ориентирования в кратких неформальных посланиях и простых официальных уведомлениях, связанных с онлайн-бронированием и покупками.

Чтение для ориентирования (поисковое чтение). Согласно Р.П. Мильруд, этот вид чтения включает техники «беглого чтения» (skimming) для оценки релевантности текста и «сканирования» (scanning) для поиска конкретной информации [Мильруд, 2005, с. 162]. Обучающиеся элементарного уровня успешно ориентируются в практических текстах с предсказуемым содержанием и доступным языком, извлекая необходимые данные из путеводителей, кулинарных рецептов, рекламных проспектов, веб-порталов (например, характеристики цифровой техники и фотоаппаратуры) и справочных каталогов для выбора специалистов или услуг.

Чтение для получения информации и аргументации (детальное чтение). Данный процесс предполагает углубленное изучение текста, признанного релевантным для текущей цели, что часто связано с учебной или профессиональной деятельностью. Учащиеся демонстрируют способность воспринимать разнообразные тематические материалы – от бытовых аспектов до специализированных вопросов, развивая навыки извлечения основной идеи и скрытых смысловых нюансов. На элементарном уровне они эффективно работают с публикациями о текущих событиях, репортажами, краткими сводками с визуальной и числовой поддержкой, а также текстами о повседневной жизни, увлечениях, погоде и спорте. Доступны описательные тексты о людях, местах и культурных особенностях, включая туристические буклеты, спортивные обзоры, новости о знаменитостях и простые профессиональные отчеты без сложных деталей. Также воспринимаются личные посты и объявления с характеристиками и предпочтениями.

Чтение инструкций. Этот специализированный тип чтения направлен на извлечение информации из текстов объявлений и инструкций, которые могут включать как простые, так и сложные конструкции, иногда выходящие за пределы знаний читателя. Учащиеся элементарного уровня успешно воспринимают несложные правила безопасности при работе с оборудованием, базовые инструкции к бытовым приборам и медицинским препаратам, а также кулинарные рецепты с наглядными иллюстрациями этапов приготовления.

Чтение как досуг. Система оценки охватывает широкий спектр письменных произведений, включая литературные тексты, газетные и журнальные материалы, биографические очерки и блоговые записи. Иллюстрированные издания способствуют погружению в материал через визуальное восприятие, охватывая темы от бытовых описаний до абстрактных концепций. Учащиеся элементарного уровня эффективно понимают несложные рассказы, комиксы и повествования на бытовые темы, извлекая ключевую информацию из кратких заметок, путеводителей и описаний повседневной жизни. Они также воспринимают фотоистории, биографические справки известных личностей и новости о предсказуемых событиях, а также репортажи о спорте, досуге и увлечениях при четком изложении.

Анализ и критика творческих текстов (включая литературу). Изучение творческих произведений требует углубленного литературоведческого подхода, характерного для старших классов и высших учебных заведений. Методология оценки сосредоточена на академическом анализе текстов с учетом формальных критериев, включая ключевые сюжетные элементы, сопоставление мотивов, соответствие жанровым канонам и оценку композиционных особенностей, выразительных средств и художественной ценности. На элементарном уровне дескрипторы отсутствуют, акцент делается на описании, а не на оценке. Тем не менее, учащиеся могут определять и кратко описывать основные темы и персонажей в простых повествованиях с использованием базовых выражений и повседневной лексики.

Адаптация текста. Согласно определению О.Н. Кулиевой, адаптация текста представляет собой совокупность методов обработки оригинального материала, направленных на сокращение его объема и приведение языка в соответствие с уровнем знаний, навыков и умений, обучающихся [Кулиева, 2004, с. 185]. Этот процесс включает минимальные изменения с акцентом на знакомые грамматические структуры и замену сложной лексики синонимами или антонимами из активного словаря учащихся.

В рамках системы ТРКИ на элементарном уровне обеспечивает развитие базовых навыков чтения, позволяющих учащимся извлекать ключевую информацию из простых бытовых текстов. Навыки критического осмысления закладывают основу для дальнейшего роста читательской компетенции, включая распознавание главных идей и деталей в текстах с доступной лексикой и структурой. Достижение данного уровня открывает перспективы для освоения более сложных методов

работы с текстами на уровнях B1, B2 и выше. Аналогичную позицию занимает Р.П. Мильруд, подчеркивая, что цели и задачи обучения чтению зависят от выбранной стратегии, таких как skimming (выделение главной информации), scanning (поиск общего содержания) и critique (критический анализ текста) [Мильруд, 2005, с. 162].

Таким образом, основная цель обучения чтению на элементарном уровне в соответствии с государственному стандарту по русскому языку как иностранному заключается в формировании способности извлекать ключевую информацию из компактных текстов. Задачи обучения определяются выбором типа чтения, включая развитие ознакомительного, изучающего, поискового и критического подходов.

Российские методисты разработали разнообразные стратегии формирования навыков критического чтения у учащихся. Исследования отечественных специалистов способствовали созданию эффективных механизмов аналитической работы с текстами, включая поэтапное освоение методов глубокого анализа содержания, выявления скрытых смыслов и оценки достоверности информации. Значительный вклад в методологию внесли разработки, направленные на развитие рефлексивного мышления при чтении художественной и научной литературы. Например, использование дистанционных платформ для группового обсуждения текстов на внеурочных занятиях может существенно повысить мотивацию учащихся. На начальном этапе чтение как вид речевой деятельности предполагает работу с графемно-фонемными соответствиями, что способствует усвоению правил чтения и пониманию визуально-структурных связей текста. Многократное взаимодействие с материалом укрепляет сформированные умения, направленные на осмысление письменного содержания. Как отмечает Э. Г. Азимов, чтение выступает составной частью коммуникативной деятельности человека и служит инструментом письменной коммуникации [Азимов, 2009, с. 346].

Психологические аспекты освоения чтения на иностранном языке представляют собой сложную область исследования. Зарубежные психологи используют методы анализа устного воспроизведения текста и оценки ответов на контрольные вопросы для выявления механизмов психических процессов при чтении [Бёрт, Пейтон, Адамс, 2003, с. 23]. В зарубежной практике разработаны базовые модели восприятия текста, адаптируемые к различным языковым системам и определяющие необходимые навыки для успешного обучения.

Формирование навыков критического чтения в рамках отечественной и зарубежной методологий преподавания русского языка как иностранного направлено на развитие глубокого анализа текста и аналитического мышления. Отечественные специалисты, такие как Н. Д. Гальскова, А. Н. Щукин, предложили последовательный подход к освоению различных типов чтения – ознакомительного, поискового, изучающего и аналитического, что способствует совершенствованию языковых и когнитивных способностей учащихся. Особое внимание уделяется обучению структурному анализу текста, выявлению логических связей и сопоставлению прочитанного с личным опытом. Практические задания, включая работу с лексикой и контекстуальным разбором, обеспечивают систематическое развитие навыков критического осмысления на занятиях по русскому языку.

Зарубежные исследователи, такие как М. Берт, Дж. К. Пейтон и Р. Адамс, акцентируют внимание на психолингвистических и психологических аспектах чтения, комбинируя подходы «снизу вверх» (bottom-up) и «сверху вниз» (top-down) для формирования целостного восприятия текста. Работы С. Наттал и С. Крашена обогащают методологическую базу за счет анализа психологических факторов читательской деятельности. Когнитивный подход, представленный С. Любке и Ж. Лорие, основан на таксономии Блума, обеспечивающей поэтапное развитие навыков от базового восприятия до комплексной оценки. Методические разработки зарубежных авторов подчеркивают диалогический характер работы с текстом, учитывают его жанровую специфику и культурный контекст, а также применяют принцип постепенного усложнения материала с учетом доступности восприятия.

Государственные стандарты по русскому языку как иностранному для элементарного уровня описывают методику развития критического чтения на начальном этапе обучения, где учащиеся осваивают восприятие несложных текстов через выделение основной информации, анализ структуры и соотнесение с жизненным опытом. Российские и зарубежные методисты предлагают разнообразные подходы к обучению критическому чтению: отечественная традиция фокусируется на последовательном развитии аналитических навыков, тогда как зарубежные исследования делают акцент на психологических аспектах и адаптивности методов. Синтез этих подходов позволяет учащимся эффективно овладевать навыками осмысленной работы с текстами, формируя прочную основу для дальнейшего обучения и успешной коммуникации.

Список источников

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и Учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений / Н. Д. Гальскова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
3. Кулиева, О. Н. К проблеме отбора учебных текстов по специальности для неязыковых вузов / отв. ред. Н. П. Баранова // Непрерывное обучение иностранным языкам: опыт и перспективы: матер. докл. Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21–22 декабря 2014 г.: в. 2 ч. – Ч. 2. – Минск : МГЛУ, 2004. – С. 184–187.
4. Мильруд, Р. П. Методика преподавания английского языка: учебное пособие для вузов / Р. П. Мильруд. – Москва : Дрофа, 2005. – 253 с.
5. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: учебное пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – Москва : Просвещение, 2006. – 239 с.
6. Щукин, А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учебное пособие для преподавателей и студ. яз. Вузов / А. Н. Щукин. – Москва : Икар, 2011. – 452 с.
7. Burt, M., Peyton, J. K., Adams, R. Reading and adult English language learners: A review of the research. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 2003. – 48 p.
8. Nuttall, C. Teaching reading skills in a foreign language. Macmillan Heinemann, 1996. – 289 p.
9. Piaget, J., The Psychology of Intelligence. Routledge & Paul, 1950. –182 p.
10. Smith, C. B. Two approaches to critical thinking. Reading Teacher 44(4): 1990. – pp. 350–355.

УДК 378.147

А. А. Карагодин
канд. филол. наук, доцент, АлтГПУ
Россия, г. Барнаул

ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО[5]

Аннотация. Статья посвящена вопросу формирования цифровой компетенции у будущих преподавателей русского языка как иностранного. В работе представлена магистерская программа, реализуемая в Алтайском государственном педагогическом университете и нацеленная на подготовку специалистов в области русского языка как иностранного и цифровых технологий в образовании. Автором дается обоснование необходимости внедрения такой образовательной программы в Ал-

[5] Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания № 073-00044-25-01 от 24.04.2025 г.

тайском крае, указываются основные цели программы, описывается содержание блока дисциплин, призванных формировать цифровую компетенцию будущих преподавателей РКИ, характеризуются учебные и производственные практики, предусмотренные учебным планом магистратуры.

Ключевые слова: цифровая компетенция, цифровые технологии в образовании, искусственный интеллект, русский язык как иностранный, образовательная программа магистратуры.

A. Karagodin
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, ASPU
Russia, Barnaul

DIGITAL COMPETENCE OF A TEACHER RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. This article examines the development of digital competence in future teachers of Russian as a foreign language. It presents a master's program offered at the Altai State Pedagogical University and aimed at training specialists in Russian as a foreign language and digital technologies in education. The author provides a rationale for implementing such an educational program in the Altai Krai, outlines the program's main objectives, describes the content of the coursework designed to develop the digital competence of future teachers of Russian as a foreign language, and describes the educational and practical training provided by the master's program curriculum.

Keywords: digital competence, digital technologies in education, artificial intelligence, Russian as a foreign language, master's degree program.

Среди множества компетенций, которыми должен обладать преподаватель русского языка как иностранного, можно выделить ключевые: межкультурную, профессионально-коммуникативную, методическую, учебно-познавательную и цифровую. Понятие «цифровая компетенция» сегодня находится в поле активного осмысления исследователей. Необходимость формирования цифровой компетенции преподавателей, учителей русского как иностранного и неродного отмечена многими учеными и методистами. Современный преподаватель, работающий в иностранной аудитории, оказывается перед необходимостью создавать цифровой образовательный контент, применять его в процессе обучения в соответствии требованиями методики, быть готовым к дистанционным формам взаимодействия с обучающимися.

В статье подчеркнута важность формирования цифровой компетенции у будущих педагогов, представлена магистерская программа, нацеленная на подготовку преподавателя русского языка как иностранного, владеющего цифровыми технологиями.

В научно-методических работах используются термины «digital-компетенция», «технологическая компетенция», «информационно-компьютерная компетенция», «цифровая компетенция» и др. Нет единого определения цифровой компетенции, данное понятие не получило однозначного толкования применительно к обучению русскому языку как иностранному.

В настоящей статье под цифровой компетенцией преподавателя РКИ имеется в виду способность использовать компьютерно-информационные технологии, онлайн-сервисы, искусственный интеллект в обучении русскому языку иностранных граждан.

Цифровая компетенция включает следующие умения и навыки: «1) навыки обращения с цифровыми технологиями; 2) умения методически грамотно использовать цифровые технологии в преподавательской деятельности; 3) умения критически оценивать цифровые технологии; 4) мотивацию к участию в цифровой культуре» [Устин, 2020, с. 217]. Внедрение цифровых технологий, инструментов искусственного интеллекта обогащает практику преподавания РКИ новыми лингводидактическими средствами, цифровыми образовательными продуктами, которые дополняют традиционные способы предъявления учебного материала, расширяют возможности в его объяснении, тренировке и контроле усвоения.

Формированию цифровой компетенции педагогов должно уделяться большое внимание. В образовательные программы бакалавриата, магистратуры и дополнительного профессионального образования необходимо включать курсы «Цифровая культура педагога», «Основы дистанционного образования», «Искусственный интеллект в образовании».

С целью подготовки педагогических кадров, способных эффективно обучать русскому языку как иностранному в условиях цифровой трансформации образования, в институте филологии и межкультурной коммуникации Алтайского государственного педагогического университета (АлтГПУ) открыта очная магистерская программа «Преподавание русского языка как иностранного и цифровая лингводидактика» по направлению подготовки «44.04.01 Педагогическое образование», которая предполагает фундаментальную педагогическую подготовку в области преподавания РКИ в сочетании с овладением современными цифровыми технологиями.

В ведущих вузах Сибирского федерального округа (СФО) ведется набор на магистерские программы по методике преподавания русского языка как иностранного:

- в Красноярском государственном педагогическом университете им. В. П. Астафьева – «44.04.01 Педагогическое образование: Русский язык и литература в поликультурной среде»;
- в Томском государственном педагогическом университете – «44.04.01 Педагогическое образование: Русский язык как иностранный»;
- в Омском государственном педагогическом университете – «44.04.01 Педагогическое образование: Языковое образование (русский язык)»;
- в Новосибирском государственном педагогическом университете – «45.04.01 Филология: Русский язык как иностранный».

В институте гуманитарных наук Алтайского государственного университета реализуется программа магистратуры «45.04.01 Филология: Язык в поликультурном пространстве», однако данная программа разработана для иностранных студентов, желающих в совершенстве овладеть русским языком и стать специалистом по межкультурным коммуникациям.

В отличие от магистерских программ педагогических вузов СФО, образовательная программа «Преподавание русского языка как иностранного и цифровая лингводидактика», действующая в АлтГПУ, предполагает подготовку учителя-международника, владеющего технологией цифрового образования.

Целесообразность внедрения данной программы определяется тем, что в России и за рубежом востребованы преподаватели русского языка как иностранного и неродного, имеющие навыки организации обучения с применением цифровых технологий. Потребность в учителях-международниках имеется у образовательных организаций, центров дополнительного образования по всему миру. Специалисты в области РКИ и РКН нужны в организациях-партнерах АлтГПУ, это, в первую очередь,

- российско-таджикские школы (АлтГПУ по поручению Министерства Просвещения РФ занимается организационно-методическим сопровождением работы школ);
- центры открытого образования на русском языке и обучения русскому языку в Таджикистане, Афганистане, Таиланде и Мьянме (АлтГПУ курирует деятельность данных центров);
- образовательные организации, входящие в Международное профессиональное сообщество «Ассоциация русских школ за рубежом» (АлтГПУ является одним из учредителей ассоциации);

• зарубежные образовательные организации, участвующие в российском гуманитарном образовательном проекте «Российский учитель за рубежом».

Кроме того, учителя русского и литературы, прошедшие обучение в магистратуре по РКИ, нужны в российских школах, в которых учатся дети с миграционной историей.

Образовательная программа «Преподавание русского языка как иностранного и цифровая лингводидактика» ориентирована на подготовку высокопрофессиональных специалистов, способных:

• осуществлять профессиональную деятельность в области преподавания русского языка как неродного и иностранного;

• использовать в педагогической деятельности современные цифровые технологии;

• создавать электронный образовательный контент, обеспечивающий обучение в условиях цифровой среды.

В содержание программы включены дисциплины, которые направлены на формирование цифровой компетенции будущих преподавателей РКИ.

В задачи курса «Электронные образовательные ресурсы» входит ознакомление с классификацией электронных учебных ресурсов, с требованиями к их созданию, с программными средствами работы с ними, формирование основ проектирования учебно-методических материалов на известных образовательных платформах.

На занятиях по «Основам цифровой лингводидактики» магистранты знакомятся с особенностями обучения русскому языку с применением цифровых технологий, получают представление о содержании, целях и задачах, принципах, методах и средствах такого обучения.

Курс «Цифровые технологии в обучении РКИ» нацелен на формирование у магистрантов умений анализировать цифровые образовательные ресурсы, применять электронные средства планирования и проведения разных типов занятий, обучения разным аспектам языка и видам речевой деятельности в практическом курсе русского языка как иностранного.

Прохождение курса «Технологии дистанционного обучения русскому языку как иностранному» позволит обучающимся познакомиться с основами педагогического дизайна онлайн-курсов, освоить формы, методы и приёмы онлайн-обучения РКИ, получить навыки работы с цифровыми инструментами дистанционного обучения.

В учебном плане магистратуры запланирована организация производственных практик (педагогических практик) на базе российско-тад-

жикских школ в Республике Таджикистан, а также на базе национальных школ зарубежных стран (Таджикистан, Узбекистан, Монголия). Обучение проектированию учебного процесса в цифровой образовательной среде предполагается в рамках производственной практики (научно-исследовательской работы), которая проходит на базе АлтГПУ. В ходе практической подготовки магистранты знакомятся с организацией и реализацией электронного обучения, использованием дистанционных образовательных технологий, учатся проектировать элементы цифровой образовательной среды.

Таким образом, формирование цифровой компетенции преподавателя РКИ способствует более эффективному обучению иностранных учащихся русскому языку, созданию интерактивной и мотивирующей образовательной среды, а также развитию цифровой грамотности у учащихся, формированию профессиональных личных качеств преподавателя. С целью подготовки педагогических кадров, владеющих современными цифровыми технологиями в обучении русскому языку иностранцев, важно разрабатывать образовательные программы бакалавриата и магистратуры с «цифровым» модулем дисциплин. Внедрение в Алтайском государственном педагогическом университете магистерской программы «Преподавание русского языка как иностранного и цифровая лингводидактика» служит значимым опытом профессионального обучения современных преподавателей РКИ.

Список источников

1. Комышкова, А. Д. Формирование информационно-коммуникационной компетентности преподавателя русского языка как иностранного при обучении филологическим дисциплинам / А. Д. Комышкова, А. Л. Латухина, Ю. А. Маринина // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 4. – С. 5.
2. Токтарова, В. И. Сравнительно-сопоставительный анализ моделей цифровых компетенций педагогов в условиях цифровой трансформации образования / В. И. Токтарова, О. В. Ребко, Д. А. Семенова // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 5. – С. 79–104.
3. Устин, П. Н. Цифровые компетенции учителя как субъекта образовательной деятельности в его индивидуальной траектории развития / П. Н. Устин, Э. Г. Сабирова, И. И. Гарипова // Бехтерев и современная психология личности : сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции (к 135-летию организации первой в России психофизиологической лаборатории в г. Казани), Казань, 2–4 октября 2020 года. – Казань : Центр социально-гуманитарного образования, 2020. – С. 216–218.
4. Фейзер, Ж. И. Этапы развития цифровой лингводидактики русского языка как иностранного / Ж. И. Фейзер, Т. А. Дьякова // Русистика. – 2023. – Т. 21, № 2. – С. 196–211.

УДК 811.161.1’243

Н. М. Манукян
учитель русского языка
Основная школа №1
Армения, г. Ванадзор

ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДА ПОГРУЖЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ЗАРУБЕЖНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается применение метода погружения (immersion) при обучении русскому языку как иностранному в условиях зарубежной школы. Особое внимание уделяется возможностям реализации этого метода в образовательной системе Республики Армения. Представлены примеры успешной практики из опыта преподавания в основной школе №1 г. Ванадзор. Показано, что даже частичная интеграция элементов метода способствует росту мотивации и речевой активности учащихся. Сделаны выводы о необходимости методической поддержки преподавателей и дальнейшего развития подхода.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, метод погружения, школьное обучение, Республика Армения, мотивация, билингвизм.

N. M. Manukyan
Russian language teacher
Primary School No. 1
Armenia, Vanadzor

INTEGRATION OF THE IMMERSION METHOD IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A FOREIGN SCHOOL

Abstract. This article discusses the implementation of the immersion method in teaching Russian as a foreign language in foreign schools. Particular attention is paid to its use within the educational system of the Republic of Armenia. The article presents practical examples from School No. 1 in Vanadzor and shows how partial integration of immersion techniques increases students’ motivation and speaking skills. The conclusion emphasizes the need for teacher support and continued development of this approach.

Keywords: Russian as a foreign language, immersion method, school education, Republic of Armenia, motivation, bilingualism.

В последние десятилетия наблюдается устойчивый рост интереса к изучению русского языка как иностранного (РКИ) в различных странах. В этом контексте особую актуальность приобретает поиск эф-

фективных методов преподавания, ориентированных на активизацию речевой практики и формирование устойчивой мотивации учащихся. Одним из таких методов является метод погружения, зарекомендовавший себя в преподавании иностранных языков и активно внедряемый в международной практике.

Цель статьи – рассмотреть особенности применения метода погружения в условиях преподавания РКИ в зарубежной общеобразовательной школе, проанализировать его эффективность на примере школы №1 города Ванадзор (Республика Армения).

Метод погружения (immersion method) предполагает создание языковой среды, в которой изучаемый язык используется не только на уроках, но и в повседневной школьной жизни [Петрова, 2020]. На практике это означает, что часть предметов может преподаваться на русском языке, а сами ученики активно взаимодействуют на целевом языке в процессе обучения, внеурочных мероприятий и проектной деятельности.

Одним из основных преимуществ данного подхода является формирование языкового мышления и развитие навыков спонтанной речи [Иванов, 2015]. Ученики стараются использовать русский язык не как предмет, а как средство познания мира.

В основной школе №1 города Ванадзор, где русский язык является обязательным предметом, метод погружения начал внедряться с 2022 года в рамках пилотного проекта [Национальная программа преподавания русского языка в школах Армении, 2022]. Были проведены интегрированные уроки (например, «Биология на русском языке»), а также организованы тематические дни и недели, где учащиеся создавали проекты и выступали исключительно на русском языке.

Ярким примером является проект «Мир глазами поэта», где учащиеся знакомились с русской поэзией, создавали собственные стихи и оформляли сборник с иллюстрациями. В рамках этого проекта была организована встреча с российскими школьниками в формате видеоконференции, что стало важным этапом в развитии коммуникативной компетенции.

Ещё одним показательным примером является международный проект «Диалог культур. Книгомост», реализованный в формате видеоконференций между школьниками Армении и Казахстана, к которому впоследствии присоединились учащиеся из Киргизии, Таджикистана, Узбекистана, Ирана и России. В ходе проекта участники знакомились с биографией и творчеством современных писателей из стран-участниц,

готовили иллюстрации к произведениям, задавали вопросы авторам и принимали участие в обсуждениях прочитанных текстов.

Проекты занимают особое место в реализации метода погружения, поскольку они позволяют учащимся применять язык в реальных, практически значимых ситуациях. В школе № 1 г. Ванадзор учащиеся 7–8 классов принимали участие в проекте «Русская кухня», в рамках которого исследовали традиционные рецепты, готовили блюда, записывали видеоинструкции и представляли результаты на русском языке. Такие формы деятельности способствуют активному использованию языка, расширению словарного запаса и формированию навыков презентации.

Результаты апробации показали значительное увеличение интереса к предмету. Ученики стали охотнее пользоваться русской речью вне учебных заданий, расширился их словарный запас, улучшились навыки восприятия русской речи на слух.

Эффективность данного метода во многом зависит от подготовки педагога. Учитель, применяющий метод погружения, должен владеть не только языком, но и методикой CLIL (Content and Language Integrated Learning), позволяющей совмещать изучение предмета и языка. В Армении в рамках повышения квалификации учителей организуются курсы и семинары, где обсуждаются принципы работы по данному методу. Большую роль играет сотрудничество с российскими культурными центрами, обеспечивающими методическую и учебную поддержку.

Метод погружения представляет собой перспективный подход в обучении РКИ, особенно в условиях билингвальных сообществ. Его использование способствует формированию прочных языковых навыков, развитию интереса к изучению русского языка и повышению уровня владения речью.

Опыт школы №1 г. Ванадзор доказывает, что даже частичное применение метода может привести к заметным положительным результатам. Необходима дальнейшая разработка программ подготовки педагогов и создание методических пособий, адаптированных под реалии зарубежной школы. Для устойчивого внедрения метода погружения необходимо не только проведение разовых мероприятий, но и включение языкового компонента в общешкольную стратегию. В школе № 1 г. Ванадзор с 2023 года действует программа «Русский язык через культуру», в рамках которой организуются экскурсии, просмотры фильмов, викторины и встречи с носителями языка. Все мероприятия проводятся на русском языке и предполагают активное участие учащихся.

Кроме того, метод погружения используется при реализации элективных курсов: «Русская литература в современном мире», «Тайны русского слова», где ученики знакомятся с культурными реалиями России через язык. Это позволяет не только углубить знания, но и выстроить межпредметные связи.

Важно учитывать возрастные особенности учащихся при применении метода погружения. В младших классах рекомендуется использовать игровые формы, сказкотерапию, комиксы, мультфильмы, что особенно эффективно в условиях билингвальной среды. В старших классах акцент делается на проектной деятельности, дискуссиях, критическом мышлении.

На практике были реализованы проекты «Мой день на русском», «Экологическая акция», «Кулинарное путешествие», где ученики готовили видеоролики, постеры, мини-доклады, рецепты блюд исключительно на русском языке. Это способствовало не только речевой активности, но и развитию креативности, ответственности и командной работы.

Несмотря на положительные результаты, существуют определённые трудности. Прежде всего, это нехватка методических разработок, адаптированных к контексту армянской школы, ограниченный доступ к современным учебным материалам и недостаточная мотивация некоторых педагогов.

Для преодоления этих проблем рекомендуется:

- создание онлайн-платформ с методическими рекомендациями и банком материалов;
- организация стажировок и вебинаров с участием российских специалистов;
- внедрение системы менторства среди учителей, практикующих метод погружения.

Систематическое применение метода погружения открывает широкие перспективы для повышения уровня владения русским языком как иностранным в школах Республики Армения. Включение в образовательный процесс элементов театрализации, дебатов, цифровых квестов, а также использование CLIL-подхода способствуют созданию эффективной речевой среды.

На уровне государственной политики необходимо расширить программы постдипломного образования учителей, включив в них модули, посвящённые межкультурной коммуникации и инновационным ме-

тодам преподавания. Важно также стимулировать школы к участию в международных образовательных проектах на русском языке.

Таким образом, метод погружения может стать основой для формирования устойчивых языковых компетенций у школьников и эффективным инструментом продвижения русского языка за рубежом. Подобный опыт доказывает, что метод погружения может успешно применяться в различных социокультурных условиях и способен формировать высокую мотивацию к изучению языка.

В Финляндии, Германии, Китае и Турции существуют школы, где русский язык используется как язык преподавания ряда предметов, а сами ученики погружаются в русскоязычную среду с раннего возраста. В рамках программ «Россотрудничества» и совместных университетских инициатив создаются билингвальные классы, где языковая практика неразрывно связана с академическим обучением.

Мировой опыт подтверждает эффективность метода погружения в преподавании иностранных языков. В Канаде метод погружения активно используется с 1960-х годов при обучении французскому языку, в Израиле – при изучении иврита и английского. Эти примеры легли в основу адаптации подхода к преподаванию русского языка.

Таким образом, метод погружения зарекомендовал себя как эффективный инструмент формирования устойчивых языковых компетенций в зарубежной образовательной среде. Опыт основной школы № 1 г. Ванадзор (Республика Армения) свидетельствует о том, что даже частичная интеграция элементов этого подхода способствует повышению мотивации учащихся, развитию их речевой активности и расширению межкультурной коммуникации.

Международная практика – включая примеры из Финляндии, Германии, Китая и Турции – подтверждает, что метод погружения может успешно адаптироваться к различным социокультурным и образовательным контекстам. Это открывает широкие перспективы для расширения сфер применения русского языка как иностранного и развития билингвального обучения.

Для устойчивой реализации метода необходима системная поддержка со стороны образовательной политики. Это включает развитие программ постдипломного образования для педагогов, создание современных методических пособий, а также стимулирование участия школ в международных проектах.

Будущее метода погружения связано с интеграцией языкового обучения и предметного содержания, использованием цифровых техноло-

гий, проектной и творческой деятельности. Подобный подход отвечает вызовам XXI века и формирует языковую гибкость, необходимую современному ученику.

Перспективным направлением становится дальнейшее исследование эффективности метода на разных возрастных уровнях, в условиях разнообразных культурных и языковых сред. Результаты исследования позволят выработать универсальные и адаптируемые модели преподавания РКИ, способствующие не только овладению языком, но и формированию глобального мышления.

Список источников

1. Бондаренко, Л. Н. Интеркультура и языковая среда в билингвальной школе / Л. Н. Бондаренко // Преподавание русского языка за рубежом. – 2018. – №3. – С. 64–70.
2. Иванов, С. В. Методика преподавания РКИ: современные подходы / С. В. Иванов. – Москва : Русский язык, 2015. – 240 с.
3. Национальная программа преподавания русского языка в школах Армении. – Ереван: МОН РА, 2022.
4. Петрова, Е. А. Погружение как метод обучения иностранному языку / Е. А. Петрова // Вопросы лингводидактики. – 2020. – № 4. – С. 35–41.

УДК 378: 372.881.1

Ю. Б. Мартыненко
канд. филол. наук, доцент, МПГУ
Россия, г. Москва

ОБУЧЕНИЕ АНТРОПОНИМИЧЕСКИМ ФОРМУЛАМ РУССКОГО РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В ШКОЛАХ СНГ

Аннотация. В статье рассматривается обучение антропонимическим этикетным формулам в качестве необходимого условия коммуникации на уроках русского языка как иностранного в школах СНГ.

Правила выбора и употребления русских личных имен и их вариантов вызывают затруднения у учащихся не только на начальных этапах, но и на завершающей стадии обучения. В связи с этим перед преподавателем русского языка как иностранного стоит задача научить школьников антропонимическим формулам русского речевого этикета. Такие формулы позволяют осуществить коммуникативный контакт в различных ситуациях общения и исключительно важны для достижения взаимопонимания в официальной, бытовой, внутрикультурной и международной коммуникации. Непонимание даже одной формы русского имени может привести к коммуникативному сбою между участниками общения, поэтому на уроках русского языка как иностранного данный материал должен быть изучен и усвоен в полном объеме. В личных именах отражается национальный менталитет и нацио-

нальная культура русского народа. Знакомство с антропонимическими формулами поможет преодолеть коммуникативный дискомфорт и успешно реализовать прагматические установки коммуникантов, расширит и обогатит речевой и языковой аспекты владения русской системой именования человека, приобщит к русской культуре в целом. Учащиеся, открывая для себя стереотипы коммуникативного поведения носителей, выстраивают базу для диалога культур – родной и русской.

Ключевые слова: речевой этикет, формулы речевого этикета, антропонимические этикетные формулы, школьники, учащиеся, русский язык как иностранный, школы СНГ.

Yu. B. Martynenko
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, MPSU
Russia, Moscow

TEACHING OF ANTHROPONYMIC FORMS OF RUSSIAN SPEECH ETIQUETTE IN CIS SCHOOLS

Abstract. The article examines the teaching of anthroponymic etiquette formulas as a necessary condition for communication in Russian as a foreign language classes in schools of the Commonwealth of Independent States. The rules for choosing and using Russian personal names and their variants cause difficulties for students not only at the initial stages, but also at the final stage of learning. In this regard, the teacher of Russian as a foreign language faces the task of teaching schoolchildren anthroponymic formulas of Russian speech etiquette. Such formulas allow for communicative contact in various communication situations and are extremely important for achieving mutual understanding in official, everyday, intracultural and international communication. Misunderstanding of even one form of a Russian name can lead to a communication breakdown between the participants in the conversation, therefore, in Russian as a foreign language lessons, this material must be studied and mastered in full. Personal names reflect the national mentality and national culture of the Russian people. Familiarization with anthroponymic formulas will help to overcome communicative discomfort and successfully implement the pragmatic attitudes of communicants, will expand and enrich the speech and language aspects of mastering the Russian system of naming a person, and will introduce one to Russian culture as a whole. Students, discovering stereotypes of communicative behavior of native speakers, build a basis for dialogue between cultures – native and Russian.

Keywords: speech etiquette, formulas of speech etiquette, anthroponymic etiquette formulas, schoolchildren, students, Russian as a foreign language, CIS schools.

Коммуникация – это важная часть жизни, базовая человеческая потребность, целью которой является **достижение взаимопонимания** между людьми. Для того чтобы общение состоялось, следует придерживаться сложившихся правил речевого этикета – «социально задан-

ных и национально специфичных правил поведения, реализующихся в системе устойчивых формул и выражений (стереотипных высказываний), применяемых в ситуациях установления, поддержания и размыкания контакта с собеседником» [Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник, 2003, с. 575]. В речевом этикете ярко проявляется национальная специфика речевого поведения. В связи с этим важно учить формулам речевого этикета на уроках русского языка как иностранного (далее – РКИ), поскольку учащиеся должны уметь употреблять данные формулы, оказавшись в русской речевой среде, иметь практические навыки межкультурной коммуникации. Несоблюдение данных правил может привести к коммуникативной неудаче, особенно между представителями разных культур.

Русский язык, являясь языком межнационального общения, т.е. языком, «посредством которого преодолевают языковой барьер между представителями разных этносов внутри одного многонационального государства» [Русский язык. Энциклопедия, 1998, с. 447], объединяет страны постсоветского пространства и во многих странах СНГ[6] (Беларуси, Казахстане, Узбекистане, Кыргызстане, Армении и др.) изучается как иностранный (см. об этом: [Комилова, 2022, с. 51]).

Изучение русского языка в национальных республиках определяется его статусом, данный статус закреплен конституционно и законодательно.

Любая область человеческих достижений, знаний, т.е. материальной и духовной культуры, – это результат деятельности людей. Созидателем культуры выступает человек, а каждый человек – это носитель имени. Личное имя является лингвистической универсалией, идентификатором лица, исходной и опорной точкой в межкультурной коммуникации.

Общение в целом – это обмен информацией. Коммуникация начинается с установления контакта между общающимися сторонами, что предполагает использование антропонимов (личных имен, отчеств, фа-

[6] Странами СНГ были приняты официальные документы, посвященные языкам Содружества, важная роль в которых отводилась русскому языку. В частности, в Концепции создания под эгидой Содружества Независимых Государств международной организации по поддержке и продвижению русского языка (Решение Совета глав государств СНГ от 14 октября 2022 г.) сказано: «При этом важным объединяющим фактором государств – участников Содружества было и остается общее культурно-гуманитарное и языковое пространство, в рамках которого сложился оптимальный баланс гармоничного развития языков народов стран Содружества и русского языка, который является **рабочим языком СНГ** (выделено нами – Ю. М.) и способствует сохранению тесных культурно-гуманитарных связей, получению доступа всех государств – участников СНГ к огромному пласту информации в области культуры, истории, науки и технологий. 2023 год Решением Совета глав государств СНГ от 18 декабря 2020 года объявлен в СНГ Годом русского языка как языка межнационального общения» (см. об этом: [Решение СНГ 2020, 2023, с. 233]).

милий). В процессе обучения преподаватель и студент находятся в непосредственном контакте. Наш опыт показал, что иностранные учащиеся испытывают затруднения при употреблении личных имен. Заметим, что в учебниках по русскому языку для инофонов личные онимы представлены ограниченно. В своей работе мы используем антропонимы как цель и как средство обучения, расширяя объем дидактического материала.

Представление участников общения неразрывно связано с речевым этикетом, важнейшей, основополагающей частью которого является обращение к собеседнику. О. Синёва в работе «Очерк содержания учебных программ и уроков русского языка в зарубежной школе» отмечает, что конечной целью обучения является «развитие <…> способности **выбирать** (выделено нами – Ю. М.) средства языка в соответствии с условиями общения» [Синёва 2015]. В связи с этим обучение школьников средних классов **выбору антропонимической формулы** с учетом правил этикета является обязательным на уроках по РКИ в школах СНГ.

К формулам этикета, которые требуют, как правило, обращений с личными именами, относятся формулы:

- приветствия (*Здравствуй(те), Добрый день, Добро пожаловать, Привет, Приветствую Вас от имени …, Салют, Доброго здоровьица* и др.);
- прощания (*До свидания, Всего хорошего, Пока, До скорого* и др.);
- поздравления и пожелания (*Поздравляю, Желаю* и др.);
- просьбы (*Пожалуйста, Прошу Вас* и др.);
- извинения, прощения (*Извини(те), Прости(те)*, *Прими(те) мои извинения, Приношу свои глубокие извинения, Прошу прощения* и др.);
- примирения (*Мне жаль, что так получилось, Я был(а) неправ(а)* и др.);
- благодарности (*Большое спасибо, Благодарю, Очень признателен, Хочу поблагодарить вас, Я вам так признателен(-льна), Не могу не поблагодарить вас* и др.).

Формулы этикета играют важную роль в коммуникации. Например, приветствуя учителя, нельзя сказать: *«Привет, Александр Николаевич!»*, потому что это будет невежливо. И вряд ли мы здороваемся с друзьями, говоря: *«Здравствуйте, Саша!»*.

Несовпадение систем именования в русском языке и родном языке представляет сложности для учеников, принадлежащих к иной культуре. К трудностям добавляется выбор одного обращения из изученных, а также то, что к одному и тому же лицу по правилам русского речевого

этикета можно обратиться по-разному. В отличие от других языков, в современном русском языке отсутствует единая форма прямого обращения к незнакомому человеку. Причины этого кроются в структуре общества: до революции 1917 г. была четкая градация обращений в соответствии с «Табелью о рангах» 1722 г. (например, *государь, высочество, величество, превосходительство, высокоблагородие, сиятельство, сударь, сударыня* и др.).

Богатство вариантов личного имени, большое количество формообразующих средств и многозначность форм субъективной оценки вызывают у инофонов сложности при понимании и употреблении личных имен. Варианты одного и того же имени учащиеся могут воспринимать как разные имена. Обилие образований личных имен, множество коннотативных оттенков, содержащихся в них, остается непонятным для инофонов: в их языках нет такого количества отыменных производных слов (см. об этом: [Ружицкий, Мартыненко, 2019]). Заметим, что во многих языках при обращении к преподавателю, старшему по должности имя вообще не употребляется, поскольку существуют универсальные речевые формулы, например *учитель, директор, доктор* и др.[7]

В русском языке в качестве обращения используются следующие антропонимические формулы: а) *трехкомпонентная* (по имени-отчеству-фамилии); б) *двухкомпонентная* (по имени-отчеству, имени (полному / сокращенному) и фамилии); в) *однокомпонентная* (по имени (полному / сокращенному), отчеству, фамилии, фамилии с добавлением существительного по статусу – названия профессии / должности / звания, а также словами *господин, товарищ* и др.)[8]. Каждое обращение употребляется в определенной ситуации и отражает отношения между говорящим и собеседником. В антропонимических формулах речевого этикета используются либо обращения по имени-отчеству (*Константин Фёдорович*), либо по имени, стилистическим вариантам имени и отчеству (*Константин, Костя, Костенька, Костюша*, *Константиныч* и др.).

---

[7] Например, в таджикском языке при обращении к старшему по должности, по служебному положению имя, как правило, не употребляется. Ученики и студенты обращаются к преподавателю при помощи слова *маллим* («учитель»). Эта же форма обращения употребительна и в отношениях младшего к старшему в сфере науки и культуры. Среди представителей интеллигенции старшего поколения принято называть друг друга *домулло* (этимология слова не совсем ясна, приблизительно означает «почтенный») (см. об этом: [Свой хлеб лучше чужого плова]).

[8] В качестве обращения в русском языке допускаются клички и прозвища, но мы их не рассматриваем в качестве официальных форм. Значительное число прозвищ, прежде всего пренебрежительного и оскорбительного характера, возникает для называния человека «за глаза», в его отсутствие, поэтому они редко употребляются в вокативной функции.

В обучении иностранных учащихся средних классов русским антропонимическим формулам речевого этикета целесообразно установить **два этапа**: вначале происходит знакомство с антропонимическими формулами в официальных ситуациях в родном и русском языках, отмечаются общие и специфические черты. Затем учащиеся знакомятся с закономерностями употребления в речи неофициальных форм. При объяснении антропонимических формул речевого этикета следует назвать школьникам факторы, которые влияют на выбор обращения.

Выбор антропонимической формулы обращения зависит от следующих социолингвистических факторов: 1) возраст; 2) социальный статус; 3) официальность / неофициальность обстановки общения; 4) степень знакомства; 5) характер взаимоотношений общающихся. На формы имен могут влиять степень родства лиц, принимающих участие в разговоре, формы институции (армия, профессиональные круги), размеры и вид социума (город, деревня, страна), принятые паспортные правила и жизненные ситуации. В результате складывается определенная система антропонимических формул речевого этикета, в которой можно выделить именования:

1) официальные, например, по имени-отчеству (*Добрый день,* ***Татьяна Ивановна****; Здравствуйте,* ***Фёдор Петрович!***);

2) неофициальные, например, по суффиксальному имени (*Салют,* ***Севка,*** *как давно мы не виделись; Привет,* ***Ленусик)***, отчеству (*Здоро́во,* ***Михайловна****, куда собралась?).*

Учителю следует обратить внимание школьников на то, что выбор этикетных форм с антропонимами зависит от социальной роли участников коммуникации. Каждый человек может проигрывать множество ролей. Социальные ролевые взаимодействия связаны с их речевым взаимодействием.

Также важно отметить использование этикетных формул в письменной речи, в которой чаще всего обращения по имени-отчеству дополняются словами *уважаемый, глубокоуважаемый*, *дорогой, милый,* что переводит обращения в повышенно-вежливый уровень общения. Например, *Здравствуйте,* ***уважаемый Ярослав Георгиевич****!; Добрый день,* ***глубокоуважаемый Пётр Витальевич****!; Поздравляю тебя,* ***моя милая Танечка****!;* ***Дорогой Серёженька****, прости меня.*

Поскольку обучение антропонимическим формулам речевого этикета предполагает, в первую очередь, практическую направленность, можно предложить следующие типы заданий для школьников средних

классов, которые покажут правильный выбор учащимися формы обращения.

1. Употребите формулы приветствия, прощания, используя следующие слова в качестве обращений: *Михаил Анатольевич, Михаил, Миша, Мишенька, Мишка.*

2. Поблагодарите своего учителя. Как вы к нему обратитесь: *Евгений Сергеевич, Евгений, Сергеевич, Женя Сергеевич?*

3. Попросите извинения, прощения у директора школы, завуча за нарушение поведения.

4. Поздравьте русскую подругу, одноклассницу с днем рождения. Какое обращение вы употребите: *Лена Иванова, Ленка, Елена, Леночка*?

5. Дополните личными именами второе предложение, учитывая содержание первого:

1) – *Здравствуйте, ...! Можно с Вами поговорить?*

– *Здравствуй, ... ! Проходи!*

2) – *Привет, ...! Давно тебя не видел.*

– *Салют, ..., ездил к бабушке, недавно приехал.*

6. Определите с учетом употребления антропонимов сферу общения (официальная, неофициальная): *1. Здравствуйте, уважаемый Никита Владимирович! 2. Привет, Мариша, пойдем гулять! 3. Большое спасибо, Людочка!*

7. Закончите предложения, вставив русские имена: *1. Девочку зовут Лидия, подруги зовут ее ..., а родители ... . 2. Директора школы зовут ... . 3. Моих русских друзей зовут ... .*

8. Выберите антропоним: *1. Привет, (Соня – София Яковлевна), ты пойдешь с нами в кино*? 2. *Добрый день, (Геннадий – Геннадий Тимофеевич – Тимофеевич),* выслушайте нас. 3. *Пока,* (*Светочка – Светлана Николаевна*), пора домой!

Закрепить тему поможет работа с текстом, например «Этикетные формулы обращения к моему учителю».

Этикетные формулы обращения к моему учителю

Моего любимого учителя зовут Александр Александрович Синицын. Он ведет в нашем классе русский язык. В школе мы всегда приветствуем его уважительно – по имени-отчеству: «Здравствуйте, Александр Александрович!»

Друзья говорят ему: «Салют, Сан Саныч!»; «Спасибо, Саныч!»; «Будь здоров, Сашок!»

Жена, провожая его из дома, произносит: «До встречи, Саша!»; «Удачи тебе, Саня!». Мама при встрече ласково говорит: «Привет, Сашенька или Сашура», а папа – «Здоро́во, Санёк!»

После чтения текста ученики отвечают на вопросы учителя:

1. Назовите официальное имя преподавателя.

2. Как приветствуют его школьники?

3. Кто и как из членов семьи обращается к нему? Прокомментируйте обращения, встречающиеся в тексте.

4. Напишите письмо своей русской подруге или другу.

5. Какие этикетные антропонимические формулы обращения к учителю приняты в вашем родном языке? Как к нему могут обращаться родители, друзья?

Учитель отмечает, что различные этикетные формулы с обращениями-антропонимами используются в разных речевых ситуациях. Данные формулы и обращения являются языковым средством выражения взаимных отношений между людьми в определенной социальной общности, поскольку «выбор вежливой или невежливой формы передает не только вкусы отдельных людей, но и языковые навыки отдельных классов общества или всего общества в целом» [Будагов, 1970, с. 11].

Усвоение русских антропонимических формул речевого этикета способствует более быстрому вхождению учащихся средних классов в языковую среду, помогает формировать и совершенствовать их лингвокультурную компетенцию, является важным звеном в усвоении школьниками русского языка в целом. Антропонимические формулы, относящиеся к сфере речевого этикета, дают возможность осуществить коммуникативный контакт в различных ситуациях общения и имеют большое значение для достижения взаимопонимания в рамках официальной внутрикультурной и межкультурной коммуникации.

Анализ антропонимических формул показывает, что речевой этикет – функциональная универсалия, характеризующаяся национальной и культурной спецификой вследствие ее связи с обычаями и традициями народа-носителя языка и проявляющаяся в наличии нескольких вариантов обращения к одному и тому же лицу (официальных, нейтральных, разговорных и др.), различных в разных языках.

Список источников

1. Будагов, Р. А. Человек и его язык / Р. А. Будагов // Вопросы языкознания. – № 6. – 1970. – С. 3–14.
2. Комилова, М. М. Зарубежный опыт по изучению русского языка как иностранного / М. М. Комилова // ACADEMY. – № 1 (72). – 2022. – С. 51–52.
3. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева и др. – Москва : Флинта: Наука, 2003. – 840 с.
4. Решение СНГ 2020 // Язык межнационального общения. Словарь социолингвиста. – № 1 (13). – 2023. – С. 231–234.
5. Ружицкий, И. В. Обучение иностранных учащихся вариантам русских личных имен / И. В. Ружицкий, Ю. Б. Мартыненко // Преподаватель XXI век. – 2019. – № 4 (часть 1). – С. 184–193.
6. Русский язык. Энциклопедия / Гл. ред. Ю. Н. Караулов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1998. – 703 с.
7. Свой хлеб лучше чужого плова // Таджики. – URL: http://lifearmy.info/news/tadzhiki/2015-05-28-10848 (дата обращения: 25.08.2025).
8. Синёва, О. Очерк содержания учебных программ и уроков русского языка в зарубежной школе / / О. Синёва / «Просвещение. Иностранные языки». Интернет-издание для учителя. Русская школа за рубежом (9 июля 2015). – URL: http://iyazyki.prosv.ru/2015/07/russian-foreigners/ (дата обращения: 31.08.2025).

УДК 372.881.161.1

Е. А. Серебренникова
канд. филол. наук, ст. преподаватель, ТГПУ
Россия, г. Томск
А. В. Курьянович
д-р филол. наук, зав. кафедрой теории языка и методики обучения русскому языку, профессор, ТГПУ
Россия, г. Томск

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ТИПАХ ЯЗЫКОВЫХ ЛИЧНОСТЕЙ «ИНОФОН» И «БИЛИНГВ» В АСПЕКТЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО

Аннотация. Речь идет о разграничении понятий «инофон» и «билингв», имеющих принципиальное значение для методики преподавания русского языка как неродного. Актуальность исследования определяется отсутствием общепризнанного подхода к этим понятиям в современной предметной методике, в результате чего диагностика речевого развития обучающегося средней общеобразовательной школы, для которого русский язык является неродным, часто осуществляется некорректно и приводит к выбору методов обучения, несоответствующих образовательным потребностям ученика и поставленным перед учителем русского языка

задачам обучения. Указываются основные подходы к дифференциации терминов, аргументируется необходимость их уточнения для разработки адресных педагогических стратегий в условиях современной поликультурной образовательной среды. Отмечается, что рассматриваемые типы языковых личностей выделяются на основании совокупного действия ряда лингвистических и экстралингвистических факторов. Инофоном можно считать языковую личность, для которой родным является один определённый язык (язык по факту рождения и/или ежедневного владения), составляющий статус языковой идентичности носителя. Билингвальная (двуязычная) языковая личность характеризуется уровнем свободного владения и активного использования двух языков в разных ситуациях в рамках различных сфер коммуникации. Билингв обладает способностью к переключению между двумя языками, а иногда к их равноправному владению, что часто становится следствием нахождения носителя в двуязычной среде или специального обучения. Аргументируется тезис о том, что учебно-методическая работа с носителями данных типов, изучающими русский язык как неродной, должна выстраиваться с учетом обозначенной специфики.

Ключевые слова: языковая личность, инофон, билингв, русский язык как неродной, методика преподавания русского языка как неродного, лингводидактика, языковая адаптация.

E. A. Serebrennikova
Candidate of Philology, Senior lecturer, TSPU
Russia, Tomsk
A. **V. Kuryanovich**
Doctor of Philology, Head of the Department of Theory of Language and Methods of Teaching Russian, Professor, TSPU
Russia, Tomsk

DIFFERENTIATION OF IDEAS ABOUT THE TYPES OF LINGUISTIC PERSONALITIES «INOPHONIC» AND «BILINGUAL» IN THE ASPECT OF THEORY AND PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A NON-NATIVE LANGUAGE

Abstract. The article discusses the distinction between the concepts of «foreigner» and «bilingual», which are crucial for teaching Russian as a non-native language. The relevance of this research is determined by the lack of a universally accepted approach to these concepts in modern subject methodology, which often leads to incorrect diagnoses of the speech development of secondary school students for whom Russian is a non-native language. This results in the selection of teaching methods that do not meet the educational needs of the students and the objectives set for Russian language teachers. The article outlines the main approaches to the differentiation of terms and argues for their refinement in order to develop targeted pedagogical strategies in a modern multicultural educational environment. It is noted that the types of linguistic personalities under consideration are distinguished based on the combined effect of a number of linguistic and

extralinguistic factors. An inophone can be considered a linguistic personality for whom one specific language is native (language by birth and/or daily use), which constitutes the status of the native speaker's linguistic identity. A bilingual (two-language) linguistic personality is characterized by a level of free command and active use of two languages in different situations within various spheres of communication. A bilingual person has the ability to switch between two languages, and sometimes to use them equally, which is often the result of being in a bilingual environment or receiving special training. The article argues that the teaching and learning process for bilingual speakers of Russian as a non-native language should be tailored to their specific needs.

Keywords: language personality, foreigner, bilingual, Russian as a non-native language, methodology of teaching Russian as a non-native language, linguodidactics, language adaptation.

Включенность современных носителей языка во множество пересекающихся коммуникативных практик, предполагающих разнообразные межкультурные контакты в мировом глобализационном пространстве, обусловливает возрастающий интерес ученых к изучению языковых личностей разных типов [Курьянович, Серебренникова, 2022, с. 214]. Современный процесс обучения в российской средней общеобразовательной школе имеет ярко выраженный поликультурный характер. Контингент обучающихся включает учеников, для которых русский язык как установленный государством и обязательный для всех язык обучения является неродным. Речь идет о детях, родившихся на территории России в монокультурных или смешанных семьях представителей разных национальностей и этносов, а также детях трудовых мигрантов, переселенцев, получающих образование в российской школе на основании принципа инклюзивного обучения и включенных в коллективы детей, для которых русский язык является родным. Учитель, имеющий базовое педагогическое образование, владеющий общей методикой обучения русскому языку, сталкивается с целым комплексом методических трудностей. Эти трудности связаны прежде всего с изменением цели обучения русскому языку, который выступает в первую очередь как средство общения. Средняя общеобразовательная школа, таким образом, сегодня становится ключевым звеном языковой и социокультурной адаптации обучающихся обозначенной категории.

В рамках современных теорий первичной (Ю. Н. Караулов, Г. И. Богин, В. И. Карасик, К. Ф. Седов и др.) и вторичной (Н. Д. Гальскова, Л. П. Клобукова, Е. В. Потемкина, И. И. Халеева, Л. П. Халяпина и др.) языковой личности (далее — ЯЛ) можно выделить такие типы носителей языка, как *инофоны* и *билингвы*. В лингводидактике и методике обучения русскому языку эти понятия до сих пор не

имеют четкого разграничения и часто используются в официальной и неофициальной коммуникации специалистов по русскому языку как неродному (РКН) и иностранному (РКИ) как синонимы. Это создает ситуацию терминологической неупорядоченности, которая, в свою очередь, влияет на применение этих понятий в организации образовательного процесса в соответствующей целевой аудитории и получение образовательных результатов. Существующая в современной научной и методической литературе терминологическая «размытость» понятий «инофон» и «билингв» приводит к некорректной диагностике речевого развития ребенка и неадекватному выбору методов обучения. Считаем, что тип ЯЛ обучающегося влияет на постановку учебных целей, отбор содержания и выбор методов обучения. Сегодня недостаточно работ, которые бы системно противопоставляли эти два типа ЯЛ именно в учебно-педагогических целях. Не разработаны четкие диагностические критерии для учителя-практика, позволяющие идентифицировать тип и выстроить индивидуальную образовательную траекторию. Сказанное составляет суть методической проблемы, освещению которой посвящена данная статья.

Цель статьи – выявить различительные признаки понятий «инофон» и «билингв» для эффективного преподавания русского языка в средней общеобразовательной школе в смешанных (в зависимости от уровня владения русским языком) классах школьников.

Языковая личность – носитель языка, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки и воспринимать их. В методике обучения русскому языку носитель характеризуется в аспекте сформированности уровня владения русским языком. Взаимосвязь терминов «языковая личность», с одной стороны, и «билингв», «инофон», с другой, можно представить в виде соотношения родового и видовых понятий, причем последние («инофон» и «билингв») по своему содержанию являются пересекающимися, но не тождественными. Эти два понятия описывают особый статус ЯЛ по отношению к русскому языку. Рассматриваемые типы ЯЛ выделяются на основании совокупного действия ряда лингвистических и экстралингвистических факторов, включая возраст носителя, его культурно-языковое окружение, роль русского как второго языка в жизни в соотнесенности с родным языком, характер и уровень владения русским языком.

Билингвальная ЯЛ – носитель, владеющий двумя языками, чья языковая личность сформирована под влиянием двух языков и двух куль-

тур. Его картина мира является в той или иной степени синтезированной. Владение вторым (русским) языком может быть как естественным (приобретенным в языковой среде с детства, например, в смешанной семье или в стране проживания), так и искусственным (выученным целенаправленно). При этом уровень владения языками может быть разным (сбалансированный билингвизм, доминирование одного языка и т. д.). В ученическом коллективе общеобразовательной школы преобладают «ситуативные билингвы» – это те, кто вынужден изучать второй язык в силу своего социального, географического или политического положения. Данный контингент дифференцируется по характеру билингвизма на координативных билингвов (свободно владеют двумя языками) и субординативных билингвов (второй язык изучается с разной степенью успешности, но во всех случаях отмечается несвободное владение вторым языком, когда слова второго языка связываются не с системой понятий, а со словами родного языка) [Хабарова, 2011].

Статус *инофона*, или *иноязычной ЯЛ*, имеет носитель русского языка как иностранного, для которого русский не является вторым языком. ЯЛ инофона изначально сформирована на базе другого (не русского) языка. Русский язык для него – внешняя система, которую он осваивает, часто уже будучи взрослым или подростком с устоявшейся картиной мира. Владение русским языком в этом случае почти всегда является искусственным (результатом целенаправленного изучения). Однако инофон может находиться на любом уровне владения русским языком – от нулевого до продвинутого. Инофон – носитель иной языковой картины мира. Ключевой признак носителя этого типа – системное изучение русского языка начинается в ситуации сформированности родного языка, отсюда – отсутствие или слабая степень автоматизированности речевых навыков на русском языке. Классы, в составе которых обучаются не менее 20 % инофонов, принадлежащих различным национальностям, культурам и языкам, можно признавать полиэтническими классами, характерной особенностью которых, помимо культурных и национальных различий, является разноуровневое владение учащимися русским языком. Рассматривая специфику двуязычного образовательного процесса, мы будем опираться на термин «инофон», обозначающий обучающегося в иной культурной и языковой среде [Атарщикова, 2014].

Общая характеристика дифференциальных черт типов ЯЛ «инофон» и «билингв» содержится в таблице.

Характеристика дифференциальных черт типов ЯЛ «инофон» и «билингв»

Критерий разграничения	**Тип ЯЛ *инофон***	**Тип ЯЛ *билингв***
Язык использования (реализация функциональных свойств языка)	Единственный и/или доминирующий – родной язык (монолингвальность).	Активное использование двух языков в разных сферах коммуникации и ситуациях (двуязычие).
Уровень владения	Может быть разным: от элементарного до уровня исконного носителя языка.	Свободное и/или равноправное владение двумя языками.
Профиль языкового окружения	Языковая идентичность, круг языков окружения.	Двуязычность, комфортное переключение между языками.
Условия формирования ЯЛ	Факт рождения и/или ежедневного владения.	Двуязычная среда и/или специальное обучение.
Возраст освоения второго языка	Школьный: усвоение второго языка идет параллельно с усвоением системы родного языка и требует сознательных усилий. Второй язык – язык обучения.	Ранний, часто с рождения/дошкольный.
	Поздний: второй язык усваивается после овладения системой родного языка.	
Языковая среда	Внешняя, учебная (часто искусственная). Включение в иную языковую среду, связанное с социальной потребностью самореализации в ней (обучение или общение со сверстниками). Позднее включение в иную языковую среду связано с социальной потребностью в установлении контактов, интеграции в общество, доступе к информации, работе и образованию.	Естественная (семья, окружение). Раннее включение в иную языковую среду, связанное с социальной потребностью самореализации в ней (обучение или общение со сверстниками).
Роль родного языка	Доминантная, основа мышления.	Отношения между языками сложны, могут быть сбалансированы либо нет. Ситуации определяют выбор функционально-первого языка.

Характер владения языком	Осознанное, часто правилоцентричное.	Интуитивное, чувство языка по принципу «спонтанной грамматики».
Деятельность языкового сознания	Две отдельные языковые системы.	Единая или гибко переключаемая система.
Социокультурный контекст	Как правило, недавняя миграция, слабая интеграция в социум.	Длительное проживание в среде, интегрированность в общество.

Дети-инофоны – это дети, принадлежащие к иной языковой и культурной общности, чем большинство коренного населения страны, в которой они проживают и получают образование, слабо владеющие языком этой страны или вовсе не говорящие на этом языке. Отметим, что ребенок, рожденный в другой стране или мигрировавший с родителями в раннем возрасте, скорее станет билингвом. В таком возрасте усвоение другого языка происходит неосознанно, без волевых усилий. По мере взросления такое усвоение становится менее эффективно, однако не исчезает полностью. Дети, мигрировавшие в старшем возрасте, чаще являются детьми-инофонами, поскольку необходимо специальное обучение их другому языку. Однако в случае успешного овладения языком дети-инофоны также могут стать детьми-билингвами. В этом случае билингвизм становится не врожденным или ранним (естественным), а приобретенным, или поздним [Огольцова и др., 2024, с. 168].

Соотношение описанных типов ЯЛ можно представить в виде рисунка (рис. 1).



Рис. 1. Соотношение типов ЯЛ в аспекте изучения РКН

Как показывает схема, инофонной и билингвальной ЯЛ противопоставлен тип носителя – моноязычная ЯЛ. Это человек, который использует только один язык (в рамках проблематики данной статьи – русский) в своей повседневной жизни и не владеет или практически не владеет другими языками. Такой человек обычно воспринимает и проявляет свою идентичность, культуру и мировоззрение через призму одного языкового пространства. Моноязычной ЯЛ противопоставлена билингвальная ЯЛ – носитель двух языков. Инофон – человек, который только начал изучать русский язык и еще не достиг сколько-нибудь серьезного уровня владения им. Его ЯЛ практически полностью определяется родным языком. «Билингв (сбалансированный)» – человек, с рождения в равной степени владеющий двумя языками, для которого русский является родным наравне с другим языком. Это «идеальный» случай, который на практике встречается нечасто. «Инофон–Билингв (искусственный)» – самая обширная и релевантная для современной школы категория обучающихся. Сюда попадает подавляющее большинство детей из семей мигрантов, которые живут в России и учатся в русскоязычных школах. Они являются инофонами по происхождению (русский язык не был для них родным изначально), но они находятся в процессе становления билингвизма, так как погружены в русскоязычную среду и активно осваивают второй язык. Их ЯЛ является динамичной, гибридной и находится в процессе активной трансформации.

Таким образом, ЯЛ двуязычного обучающегося выступает объектом педагогического воздействия в образовательной поликультурной среде. Статус «инофон» маркирует исходное положение ученика по отношению к уровню владения русским языком и определяет стартовую точку обучения РКН. Статус «билингв» указывает на желаемый результат или текущий этап развития языковой личности ученика. Этот статус определяет продвинутые задачи обучения – не просто научить говорить, а упорядочить, обогатить, научить грамотной письменной речи. Введение терминов «инофон» и «билингв» в тезаурус современного учителя важно, поскольку это способствует правильной идентификации статуса ученика, что, в свою очередь, позволяет педагогу понять, в какой точке спектра между «инофоном», «искусственным билингвом» и «сбалансированным билингвом» находится двуязычный обучающийся, и, соответственно, – грамотно выстраивать методику, адекватную его коммуникативным и социокультурным потребностям.

Основная сложность для педагога-предметника – осмыслить механизм разноуровневого владения русским языком обучающимися-ино-

фонами и принять необходимость изменения цели изучения русского языка, когда русский язык выходит за рамки школьного предмета, становясь средством обучения, общения и интеграции в социум. Одно из предлагаемых решений проблемы – моделирование билингвального образовательного процесса в условиях полиэтнической школы. Такое моделирование понимается как создание системы взаимосвязанных компонентов учебно-воспитательного процесса: психологического (саморазвития); социологического (взаимодействия); содержательного (гуманитарного образования); организационного (доступности, гибкости, комплексности, управляемости, интерактивности). Глубинная проработка обозначенной проблематики составляет перспективы настоящего исследования.

Список источников

1. Курьянович, А. В. Формирование национальной идентичности билингвальной языковой личности: ресурс учебного курса регионально-мультикультурной направленности / А. В. Курьянович, Е. А. Серебренникова // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2022. – № 27-1. – С. 214–217.
2. Хабарова, Л. П. Билингвальное образование в высшей школе: зарубежный и отечественный опыт / Л. П. Хабарова // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 846–852.
3. Атарщикова, Е. Н. Преподавание русского языка как неродного в школе : учебно-методическое пособие / Е. Н. Атарщикова. – Ставрополь : Бюро новостей, 2014. – 314 с.
4. Огольцова, Е. Г. Психолого-педагогические особенности детей инофонов / Е. Г. Огольцова, Т. В. Гладкова, Н. А. Околович // Наука и практика в образовании : электронный научный журнал. – 2024. – Т. 5. – № 5. – С. 167–173.

Раздел 4

ОБУЧЕНИЕ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В ШКОЛЕ

УДК 811.161.1

Е. А. Аввакумова
канд. филол. наук, доцент, АлтГПУ,
О. Н. Полозова
магистрант АлтГПУ
Россия, г. Барнаул

УПРАЖНЕНИЕ ЗАПИСЬ НА СЛУХ С ОДНОКРАТНОГО ПРЕДЪЯВЛЕНИЯ ПО КОММУНИКАТИВНОЙ МЕТОДИКЕ Е.И. ПАССОВА

Аннотация. В статье представлены упражнения, развивающие письменную речь инофонов по коммуникативной методике Е. И. Пассова. Данные упражнения Е. И. Пассов назвал запись на слух с однократного предъявления. В работах ученого-методиста дается теоретическое описание письменного упражнения и не приводится ни одного примера, что составляет методическую проблему. В статье передается суть данного упражнения, придуманного Е. И. Пассовым, и приводятся примеры аудиозаписей, которые можно послушать через QR-код. Также данные примеры представлены в статье в напечатанном виде. Аудиотексты составляют основу упражнений записи на слух с однократного предъявления. Упражнения, которые предназначены для развития письменной речи инофонов, составлены на темы «Спорт», «Заповедник», «Чтение книг», «Пост». Согласно принципам коммуникативной методики обучения иностранным языкам тексты носят провокационный характер с целью вызвать желание спорить. Упражнения запись на слух с однократного предъявления являются не только целью обучения, но и средством обучения. Они формируют навык письменной речи, а также умение говорить, слушать и читать. Аудиотексты, приводимые в статье, развивают репродуктивную письменную речь и рассчитаны на уровень А1-В1.

Ключевые слова: Ефим Израилевич Пассов, коммуникативная методика, письменная речь, упражнение запись на слух с однократного предъявления, аудирование, говорение, чтение.

E. A. Avvakumova
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, ASPU
O. N. Polozova
Master's student of ASPU
Russia, Barnaul

EXERCISE LISTENING RECORDING WITH A SINGLE PRESENTATION ACCORDING TO THE COMMUNICATIVE METHOD OF E.I. PASSOV

Abstract. the article represents exercises that develop written speech of foreign learners using E. I. Passov's communicative method. E. I. Passov called these exercises 'recording the text after a single presentation'. The works of the scientist provide a theoretical description of the written exercise, though do not give any example which is a methodological problem. The article describes the essence of the exercise and supplies examples of audio recordings that can be used via QR-code. Also these texts are presented in the article in the written form. Audio texts are the main material for this kind of exercise. Exercises that are designed to develop written speech of foreign learners are of the following topics: 'Sports', 'Nature Reserve', 'Reading Books', 'Lent'. According to the principles of the communicative methodology in teaching a foreign language, the texts are provocative in order to arouse the desire to argue. Recording the text after a single presentation exercise is not only the goal of training but also the means of teaching. These exercises develop writing skills and the abilities to speak, listen and read. The audio texts provided in the article develop reproductive writing and are designed for levels of learners A1-B1.

Keywords: Efim Izrailevich Passov, communicative method, written speech, recording the text after a single presentation, listening, speaking, reading.

Одной из проблем обучения иностранному языку является обучение письму. Данная проблема существовала всегда. Еще в 1975 году Е. И. Пассов в работе «Беседы об уроке иностранного языка» называл письмо «золушкой методики», подчеркивая тем самым второстепенный характер письма в методической науке [Пассов, 1975, с. 33]. Но на современном этапе проблема только усугубилась, о чем пишет исследователь И. Н. Авилкина: «Как показывает практика, обучение письму при изучении иностранного языка в настоящее время приобретает все более сложный характер. Во-первых, учащиеся не хотят и не стремятся делать письменные задания по иностранному языку, прописывать различные тренировочные упражнения, записывать правила под диктовку и т. д. Кроме того, все чаще наблюдается проявления безграмотности в выполнении письменных домашних работ, написании эссе, изложений, диктантов, сочинений и т. п. Количество учащихся обладающих каллиграфическим почерком заметно снижается, ученики стремятся к немыслимым сокращениям при выполнении письменных заданий по иностранному языку» [Авилкина, 2024, с. 6].

Кроме того, И. Н. Авилкина отмечает, что «письменной речи следует учиться, так как это сложная творческая деятельность. Если навыки

говорения и аудирования можно освоить и без специального обучения, просто погрузившись в языковую среду, то письменной речи необходимо отдельно обучаться» [Авилкина, 2024, с. 6].

Одним из ведущих методов обучения иностранным языкам, применяемых в вузах и других учебных заведениях, является коммуникативный метод. Если в поисковой строке интернета задать словосочетание «коммуникативная методика», то большинство статей будет выдавать информацию о том, что «за границей она появилась примерно в 60-х годах прошлого века, а в нашу страну пришла приблизительно в середине 90-х» [Банарцева, 2017]. В отечественной практике преподавания иностранных языков по коммуникативному методу получили признание труды Е.И. Пассова, основателя Липецкой методической школы. Но интернет не всегда выдает информацию про него по запросам о коммуникативной методике. Сам Ефим Израилевич Пассов эмоционально говорил об этой ситуации в своей работе «Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования» следующее: «В 1997 году один из авторов данной книги получил пакет из Oxford University Press. В нем лежала брошюра «Введение в коммуникативную методику обучения английскому языку» с подзаголовком «Пособие для учителей России». Любопытная деталь: обложка была выполнена в цветах российского флага... Видимо, как знак лояльности и порыв к сближению. Как не пособить этим неразумным и отсталым россиянам вооружиться «передовой» методикой?» Далее он приводит цитаты из данной брошюры и заключает: «Подчеркнем, что научные исследования в коммуникативном направлении проводились и в Советском Союзе, причем гораздо раньше, чем в Европе и Америке, а именно в начале 1960-х годов. <…> Как же надо не уважать Россию, не знать её и её учителей, чтобы привозить сюда такие методические побрякушки!» [Пассов, 2010, с. 98–99]. Эмоции Е.И. Пассова можно понять: с 60-х годов он с коллегами продвигал идеи коммуникативной методики обучения иностранным языкам. Е.И. Пассов – автор более 20 монографий и пособий, 150 научных статей по методике обучения иностранным языкам, автор и соавтор около 90 учебников английского, немецкого, французского и русского языков. Однако Т.Н. Ломтева поясняет сложившуюся ситуацию: «С середины 90-х годов в российской системе высшего образования произошли существенные изменения в отношении разработки и введения коммуникативных программ. В 2000 году Министерство образования Российской Федерации утвердило новый Государственный образовательный стандарт «Лингвистика и межкультурная коммуни-

кация», обеспечив, таким образом, введение новой специализации по межкультурной коммуникации на государственном уровне» [Ломтева, 2012]. То есть, несмотря на все усилия, повсеместно до 90-х годов методика обучения иностранным языкам липецкой школы не была распространена ни в школе, ни в вузе. Тем не менее многие ученые, методисты, преподаватели были знакомы с основными трудами Пассова [Пассов, 1988; Пассов, 1989].

Далее в работе мы будем основываться на трактовку коммуникативной методики по Е. И. Пассову. Сущность метода по Е. И. Пассову заключается в том, что процесс обучения строится как модель процесса общения. Иначе говоря, коммуникативный метод предполагает, что во время учебного процесса необходимо создавать те механизмы общения, которые могли бы применяться в реальной коммуникации. В коммуникативном методе большое внимание уделяется решению практических задач, связанных с использованием языка в реальной жизни. Ученики работают над различными проектами, общаются на языке с другими учениками и носителями языка, используют язык для выполнения задач.

Однако, когда говорят о коммуникативном методе, называя его положительные стороны, упоминают и об отрицательных, а именно: мало внимания уделяется такому виду речи, как письмо. Так, А. В. Банарцева пишет: «Из четырех «китов», на которых держится любой языковой тренинг (чтение, письмо, говорение и восприятие речи на слух), повышенное внимание уделяется именно двум последним» [Банарцева, 2017, с. 22]. Е. И. Пассов всегда возражал против такого подхода. В своих работах он описал, как должна проводиться письменная работа при обучении иностранному языку. Он называет такое упражнение, как запись на слух с однократного предъявления — основным письменным упражнением при коммуникативном подходе. Объяснив суть данного упражнения, Е. И. Пассов не дает ни одного примера, что является методической проблемой и требует практического разрешения.

Далее мы описываем упражнения запись на слух с однократного предъявления по Е. И. Пассову.

Когда учитель готовится к уроку, он составляет небольшое высказывание, состоящее из пяти-восьми фраз, в которых содержатся новые лексические единицы либо новое грамматическое явление. Это должно быть именно высказывание со всеми признаками устной формы общения. Оно записывается заранее на диктофон. Кроме того, оно печатается заранее, чтобы показать его на компьютере или экране после выполнения записи.

После того как учащиеся ознакомились с речевым материалом урока, учитель говорит: «А теперь послушайте, что думает по этому поводу... (мой сын, моя дочь, сосед, коллега и т. д.), с которым я беседовал. Согласны вы с ним?» Ученики слушают аудиозапись (30–40 секунд), потом учитель говорит: «Чтобы вы могли лучше обдумать свой ответ, давайте запишем это высказывание».

Однако эта аудиозапись отличается от диктанта. Она характеризуется следующими признаками:

1) каждая фраза произносится только один раз и не повторяется;

2) если фраза длинна, можно расчленить ее на смысловые синтагмы;

3) ученики должны быть приучены повторять услышанную фразу (синтагму) шепотом, прежде чем они ее запишут. Это условие обязательно, без него предлагаемый прием теряет свои преимущества;

4) фразы произносятся в нормальном (а не замедленном) темпе.

Когда высказывание записано, оно проецируется на экран и в течение одной минуты ученики сверяют свою запись с образцом. Учитель может указать на трудные с орфографической точки зрения места. Тот, кто не успел что-то записать, может это сделать сейчас. Предлагаемый прием является единственным видом работы, когда в усвоении участвуют все четыре анализатора: ученик слышит фразу, обязательно проговаривает ее, записывает и прочитывает.

«Эксперименты показали, что постоянная запись речевого материала на слух с однократного предъявления способствует успешному формированию многих качеств говорения:

а) более правильному интонационному оформлению речевых отрезков;

б) увеличению средней длины «автоматической пробежки», т. е. совокупности слов, произносимых между двумя паузами;

в) улучшению синтагматического (смыслового) членения речевого высказывания;

г) увеличению беглости речи;

д) повышению продуктивности говорения, которая характеризуется при использовании материала микротекста синонимичными заменами его элементов, привнесениями, способствующими более точной передаче мысли, и т. п.

Есть основания полагать, что запись на слух с однократного предъявления при постоянном ее использовании будет также способствовать развитию слуховой памяти учащихся, а это – важнейшее условие успешного овладения говорением и аудированием. Кроме того, она

будет развивать технику письма, следовательно, постоянно сокращать затрачиваемое на запись время. В конечном счете учащиеся смогут достигнуть такого уровня, когда не потребуется специального времени на записьнеобходимого материала: они смогут фиксировать его попутно. Значение этого трудно переоценить» [Пассов, 2010, с. 595—597].

Как уже говорилось выше, Е. И. Пассов не дает конкретных примеров аудиовысказываний, поэтому мы составили несколько текстов для предъявления их на слух инофонам. Тексты можно использовать при обучении как школьников, так и студентов. Аудиотексты рассчитаны на уровень А1-В1. Более высокий уровень владения языком не предусматривает использование таких упражнений, так как на этих уровнях уже идет развитие продуктивной письменной речи. Упражнение же запись на слух с однократного предъявления развивает репродуктивную письменную речь — запись чужого текста.

В соответствии с принципами коммуникативной методики обучения, сформулированными Е. И. Пассовым, аудиотексты должны быть по содержанию такими, чтобы могли вызывать желание поспорить и аргументировать свою точкузрения.

Упражнение по теме «Спорт» (Уровень В1)

Уровень В1 указан по той причине, что в тексте используется союз *несмотря на то что*, который относится к грамматической теме «придаточные условия», поэтому данный аудиотекст можно использовать при повторении названной грамматической темы.

Преподаватель дает установку: «Мой брат считает, что спортом необходимо заниматься каждый день. Послушайте аудио и скажите, согласны ли вы с его мнением».

Аудио 1. Без пауз. Несмотря на то что все знают о пользе спорта, многие люди не делают даже зарядку утром. Они говорят: «Мне не нравится спорт». Я считаю, что каждый человек может найти себе любимый вид спорта. Если тебе нравится играть в мяч, играй в волейбол или баскетбол. Если ты любишь музыку, можно делать гимнастику на природе под музыку. Но надо двигаться для здоровья!

Учитель: чтобы вам легче было ответить на вопрос, запишите, что говорит мой брат. Включается еще раз аудио, записанное с паузами. Инофоны слышат предложение или синтагму только один раз. После прослушивания шепотом проговаривают, что услышали, и записывают.

Аудио 2. С паузами. Несмотря на то что все знают // о пользе спорта, // многие люди не делают даже зарядку утром. // Они говорят: // «Мне не нравится спорт». // Я считаю, //что каждый человек может

// найти себе любимый вид спорта. // Если тебе нравится играть в мяч, // играй в волейбол или баскетбол. // Если ты любишь музыку, // можно делать гимнастику // на природе под музыку. // Но надо двигаться для здоровья!

Далее тексты представлены в письменном виде только в одном варианте – без пауз. Аудиотексты представлены в двух вариантах: без пауз и с паузами.

Упражнение по теме «Заповедники» (Уровень А1)

Учитель: Послушайте, что думает о заповедниках мой знакомый. Запишите под диктовку его слова.

Привет. Меня зовут Олег. Летом мы с родителями на машине ездили в Горный Алтай. Мы хотели посмотреть Алтайский заповедник. Но на машине нам не разрешили туда проехать. Мы шли пешком по заповеднику. Там не было нигде кафе и гостиниц. Я думаю, что это неправильно. Туристам должно быть комфортно везде. А без машины и гостиницы я очень устал.

Учитель: чтобы вам легче было ответить на вопрос, запишите, что говорит мой брат. Включается еще раз аудио, записанное с паузами. Инофоны слышат предложение или синтагму только один раз. После прослушивания шепотом проговаривают, что услышали, и записывают.

Согласны ли вы с мнением ученика?

Упражнение по теме «Пост» (Уровень В1)

Данная лексическая тема дается в учебнике «Дорога в Россию» на уровне В1 во второй части [Антонова, 2017, с. 69] Поэтому можно использовать эту тему при отработке письма, аудирования и говорения. Предлагаем 2 варианта аудио по теме «Пост».

Учитель: А теперь послушайте, что думает про это студент 4 курса, с которым я беседовала. Согласны вы с ним?

Когда наступает пост, людям нельзя есть мясо, рыбу, яйца, молоко и другие молочные продукты. Я считаю, что это вредно для здоровья, потому что в этих продуктах есть полезные витамины и элементы. Я никогда не держу пост. На завтрак у меня – молочная каша, на обед – суп и мясо, на ужин – рыба и овощи. И чувствую себя хорошо!

Упражнение по теме «Чтение книг» (Уровень В1)

Учитель: послушайте, что пишет девушка на сайте для женщин Woman.ru. Согласны ли вы с её мнением?

Текст на самом деле взят из интернета, не изменено ни одного слова.

Не люблю художественную литературу. Неинтересно тратить время на чужие фантазии. Не хожу в магазины книг и не покупаю книги. Это дорого и плохо для экологии. Статьи люблю читать, особенно научные, а книги нет. Есть тут ещё такие, как я? Почему чтение книг считается чем-то важным? Почему считается, что, если ты не читаешь книги, то ты тупой? Что такого важного в чьих-то фантазиях, записанных на бумажку? [https://www.woman.ru/rest/freetime/thread/5911265/]

В статье представлено 4 аудиотекста, которые можно использовать при проведении упражнения запись на слух с однократного предъявления. Один текст взят из интернета.

Аудиотексты представлены в двух вариантах: без пауз – для первичного восприятия и с паузами – для диктовки под запись. Данные тексты можно использовать на занятиях как в школе, так и в вузе.

Аудиотексты можно прослушать по ссылке либо по QR-коду: https://cloud.mail.ru/public/UdLy/ixfRXDbuU

Список источников

1. Авилкина, И. Н. Проблемы обучения письменной стороне речи на занятиях по иностранному языку в современных условиях / И. Н. Авилкина // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2024. – Т. 13. – № 1. – С. 5–10.
2. Антонова, В. Е. Дорога в Россию : учебник русского языка. Ч. 3, т. 2. (Первый уровень-II) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, А. А. Толстых. – 7-е изд. – Санкт-Петербург ; Москва : Златоуст : ЦМО МГУ, 2017. – 184 с.
3. Банарцева, А. В. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку // А. В. Банарцева / Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2017. – Том 14, № 1. – С.22–29.
4. Ломтева, Т. Н. История развития коммуникативного подхода в отечественной методике преподавания иностранных языков / Т. Н. Ломтева, И. С. Решетова // Вестник университета. – 2012. – https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-razvitiya-kommunikativnogo-podhoda-v-otechestvennoy-metodike-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov (дата обращения: 15.08.2025).
5. Пассов, Е. И. Беседы об уроке иностранного языка : Пособие для студентов пед. ин-тов / Е. И. Пассов, Т. И. Колова, Т. А. Волкова и др. – Ленинград : Просвещение. Ленингр. отд-ние, 1975. – 176 с.

6. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 1988. – 222 с.
7. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – Москва : Русский язык, 1989. – 277 с.
8. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев. – Москва : Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

УДК 811.161.1

С. А. Глушкова
ассистент кафедры общего и русского
языкознания и методики преподавания РКИ, АлтГПУ
Россия, г. Барнаул

ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК КЛЮЧЕВОЕ ЗВЕНО В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-МЕЖДУНАРОДНИКА (НА ПРИМЕРЕ АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)[9]

Аннотация. В статье подчеркивается необходимость внедрения внеучебной деятельности учащихся старших классов и студентов бакалавриата, магистратуры, которое должно осуществляться наравне с аудиторной работой в рамках непрерывной подготовки преподавателя РКИ, чем объясняется актуальность исследования. Одним из видов работы, организуемой для учащихся школ в процессе осуществления непрерывной подготовки специалистов-международников, является профориентационная работа, которая может рассматриваться как внеучебная деятельность по формированию профессиональных компетенций, что закладывает фундамент для гармоничного развития будущего учителя. Особое внимание уделяется включению учащихся старших классов и студентов бакалавриата в профориентационные мероприятия института и вуза. На ступени магистратуры обучающиеся одновременно становятся и участниками внеучебной деятельности, и ее организаторами, что качественно влияет на процесс непрерывной подготовки преподавателя РКИ и на формирование необходимых в профессиональной деятельности компетенций: лингвистической, лингвокультурологической, лингвострановедческой и межкультурной.

Ключевые слова: внеучебная деятельность, непрерывная подготовка, русский язык как иностранный, среднее образование, высшее образование.

S. A. Glushkova
Assistant Professor of General and Russian linguistics and
teaching methods of RFL, ASGPU
Russia, Barnaul

[9] Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания № 073-00044-25-01 от 24.04.2025 г.

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A KEY LINK IN THE PROCESS OF CONTINUOUS TRAINING OF AN INTERNATIONAL TEACHER (USING THE EXAMPLE OF THE ALTAI STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY)

Abstract. The article emphasizes the need to introduce extracurricular activities for high school students and undergraduate and graduate students, which should be carried out on a par with classroom work as part of the continuous training of an RFL teacher, which explains the relevance of the study. One of the types of work organized for school students in the process of continuous training of international specialists is career guidance, which can be considered as extracurricular activities for the formation of professional competencies, which lays the foundation for the harmonious development of future teachers. Special attention is paid to the inclusion of high school and undergraduate students in career guidance activities at the institute and university. At the master's degree level, students simultaneously become participants in extracurricular activities and their organizers, which has a qualitative impact on the process of continuous training of an RFL teacher and on the formation of necessary professional competencies: linguistic, linguocultural, linguistics and intercultural

Keywords: extracurricular activities, continuing education, Russian as a foreign language, secondary education, higher education.

Подготовка специалистов по русскому языку как иностранному (РКИ) особенно востребована в современных реалиях, поэтому в разных регионах Российской Федерации все чаще начинают реализовываться образовательные программы, готовящие специалистов РКИ на разных ступенях высшего образования. Важно, чтобы обучение будущих преподавателей РКИ представляло последовательный, планомерный процесс, поскольку, с одной стороны, оно существует в рамках жесткой конкуренции (подготовкой преподавателей занимаются как в классических, так и в педагогических университетах), с другой стороны, квалификация преподавателя должна соответствовать профессиональным требованиям, прописанным в стандарте педагога, где отмечается, что, помимо владения формами и методами обучения, выходящими за рамки уроков, педагог должен использовать специальные подходы к обучению, для того чтобы включить в образовательный процесс всех учеников: со специальными потребностями в образовании; одаренных учеников и др. Для этого преподавателям необходимо регулярно повышать квалификацию, в том числе в рамках перехода от ступени к ступени: среднее общее образование – бакалавриат, бакалаври-

ат – магистратура, бакалавриат – послевузовская подготовка (повышение квалификации) и др., в этом состоит актуальность данной работы.

Непрерывная подготовка (образование) – это «процесс обучения и получения новых знаний, навыков и квалификаций, который не ограничивается каким-то одним периодом жизни человека» [Бояркина, Олинович, 2024]. Такой подход способствует полноценному овладению профессиональными навыками, который реализуется на уровне не только аудиторных занятий и одного учебного заведения.

Процесс обучения традиционно включает в себя два вида деятельности: учебную и внеучебную, в высшей школе, помимо этих видов, выделяется научная деятельность. Важность их взаимного дополнения неоднократно подчеркивается исследователями [Акулова, 2022; Анисимова, 2008; Болгар, 2020; и др.]. Отмечается, что внеучебная (внеурочная) деятельность в процессе подготовки квалифицированных кадров имеет большое значение, так как позволяет обучиться навыкам, необходимым в профессии, и сформировать нужные компетенции в отличной от аудиторной работы обстановке [Завалишин, 2022; Клюшина, 2019]. Цель такого вида деятельности учащихся определяется как «создание оптимальных социокультурных и образовательных условий для становления гармонично и всесторонне развитой личности, подготовки компетентного специалиста, творчески мыслящего, способного к самосовершенствованию и самореализации, обладающего ответственностью и гражданским правосознанием» [Хрулькова, 2009, с. 383]. Следовательно, внеучебная деятельность в процессе непрерывного образования специалистов является полноценным звеном профессиональной подготовки и должна быть реализована наравне с аудиторной работой, что подчеркивает актуальность внедрения внеучебной деятельности в обучение будущих преподавателей РКИ.

Исследователи определяют следующие виды внеурочной деятельности, формирующие профессиональные компетенции специалистов разных направлений: участие в творческих объединениях учебного заведения [Акулова, 2022]; научно-исследовательская работа и волонтёрская деятельность студентов [Филатова, 2010, с. 329]; спартакиады, клуб эрудитов, историко-патриотические мероприятия [Клюшина, 2019] и др.

Одним из видов работы, организуемой для учащихся школ в процессе осуществления непрерывной подготовки специалистов-международников, является профориентационная работа, которая может рас-

сматриваться как внеучебная деятельность по формированию профессиональных компетенций.

В Институте филологии и межкультурной коммуникации Алтайского государственного педагогического университета (АлтГПУ) реализуется обучение учителей-международников по нескольким образовательным программам.

На ступени бакалавриата осуществляется подготовка по направлениям 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): Русский язык и Литература: преподавание русского языка как неродного и иностранного; 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): Русский язык и Литература с изучением языка истории и культуры страны пребывания. Профориентационная работа с учащимися школ края (Барнаул, Заринск, Алейск, Рубцовск, Кулунда, Усть-Калманка и др.) по названным направлениям проводится регулярно и является частью воспитательного процесса, она нацелена на развитие интереса будущего студента к профессии, начальное формирование представления о получаемой профессии и развитие базовых навыков учителя-международника, учителя русского языка как иностранного.

Работа с учащимися старших классов включает в себя не только рассказ о направлении, но и возможность попробовать себя в роли преподавателя РКИ уже сейчас. Например, мастер-класс «Кто такой учитель-международник?» состоит из нескольких блоков:

1. Специфика работы.

2. Перспективы профессии (включая программы по продвижению русского языка за рубежом).

3. Опыт работы в профессии.

4. Вопросы преподавания русского языка иностранным студентам.

5. Интерактивные задания, включающие следующие вопросы:

а) какой уровень русского языка будет самым сложным для инофонов? От чего это зависит?

б) какие культурные особенности нужно учитывать при обучении детей и студентов из стран Центральной Азии?

в) обязательно ли использовать язык-посредник и почему?

Такое «знакомство» с будущей профессией позволяет не просто узнать о ней, но и попробовать себя в роли начинающего специалиста, понять, с какими трудностями межкультурной коммуникации можно столкнуться и как их решить.

В процессе участия в профильных сменах «Школы словесности» учащиеся старших классов имеют возможность общения с иностранными студентами Института филологии и межкультурной коммуникации АлтГПУ, что также позволяет попробовать себя в профессии «уже сейчас», – такой опыт положительно влияет на самоопределение будущего студента и помогает создать основу для развития образовательной траектории в вузе.

На следующей ступени образования, бакалавриате, студенты ранее названных направлений активно задействованы во внеучебной деятельности следующих видов: экскурсии в музеи города Барнаула и по достопримечательностям Алтайского края; литературные гостиные, посвященные известным русским и зарубежным писателям; дни родного языка, славянской письменности; мероприятия, приуроченные к памятным датам.

На уровне магистратуры подготовка специалистов осуществляется по направления 44.04.01 Педагогическое образование: Русская филология с изучением языка и литературы страны пребывания, 44.04.01 Педагогическое образование: Преподавание русского языка как иностранного и цифровая лингводидактика. Обучение по данным образовательным программам позволяет сформировать такую траекторию образования, при которой специалист мог своевременно и постоянно совершенствовать навыки и компетенции преподавателя РКИ, развивать личностные и профессиональные качества.

Отметим, что в качестве внеучебной деятельности на данной ступени организуются различные мероприятия, связанные с погружением магистрантов в культуру страны пребывания (Республика Таджикистан): встречи с учителями и директорами российско-таджикских школ (РТШ), стажировки в школах Республики Таджикистан. Во время стажировки магистранты становятся не только участниками образовательного и воспитательного процесса, но и его организаторами. Двусторонняя деятельность делает непрерывную подготовку учителя РКИ более эффективной и качественной.

Такое построение внеучебной деятельности позволяет познакомиться со спецификой контингента в образовательном учреждении, обозначить перспективы профессии.

Так, например, магистрантами проведены мероприятия, связанные с историей русского языка, русской культурой и литературой, историей Республики Таджикистан, языковые и интеллектуальные игры.

Участие в каждом из типов внеурочной деятельности влияет на формирование лингвокультурологической, лингвострановедческой, межкультурной и лингвистической компетенций.

Внеучебная деятельность на уровне магистратуры также связана с профессиональным ориентированием в постградуальном пространстве, совершенствованием навыков действующего учителя-международника.

Сопряжение аудиторной работы и включение в мероприятия института и университета, связанные с внеучебной деятельностью, способствует организации непрерывной подготовки учителя РКИ с первых дней обучения в вузе.

Список источников

1. Анисимова, В. А. Интеграция учебной и внеучебной деятельности как условие интеллектуализации и социализации студентов физкультурного вуза / В. А. Анисимова, О. Л. Карпова // Научно-теоретический журнал «Ученые записки». – 2008. – № 5 (39) – С. 11–15.
2. Акулова, М. М. Взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности студентов музыкального отделения факультета искусств на начальном этапе профессиональной подготовки / М. М. Акулова, Т. В. Капустина, П. З. Феттер // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 6-1. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=32321 (дата обращения: 11.08.2025).
3. Болгар, Н. Н. Интеграция учебной и внеучебной деятельности студентов колледжа как условие формирования общих компетенций студентов колледжа / Н. Н. Болгар, Т. В. Соловьев // Kant. – 2020. – № 3 (36) – С. 215–220.
4. Бояркина, А. Н. Роль дополнительного профессионального обучения в системе непрерывного образования / А. Н. Бояркина, Н. А. Олинович // Научный Лидер. – 2024. – №19 (169). – URL: https://scilead.ru/article/6418-rol-dopolnitelnogo-professionalnogo-obucheniy (дата обращения: 15.08.2025).
5. Завалишин, А. В. Внеучебная деятельность как фактор профессионального становления выпускника вуза / А. В. Завалишин // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 5. – С. 86–93.
6. Клюшина, А. М. Внеучебная работа как фактор личностного развития и воспитания студентов (на примере факультета иностранных языков Самарского государственного социально-педагогического университета) / А. М. Клюшина, О. Н. Шалифова // Самарский научный вестник. – 2019. – № 4 (29).
7. Филатова, О. В. Внеучебная деятельность в вузе как условие формирования ключевых компетентностей у выпускников социального факультета / О. В. Филатова, Ю. В. Ильина, Е. Г. Семенова // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – № 3. – С. 327–334.
8. Хрулькова, Ю. В. Особенности управления внеучебной деятельностью вуза / Ю. В. Хрулькова // Научно-технические ведомости СПбГПУ. – 2009. – № 3. – С. 383–386.

УДК 373.1

К. Г. Мадияров
магистрант, 2 курс АлтГПУ
Россия, г. Барнаул
А. А. Карагодин
канд. филол. наук, АлтГПУ
Россия, г. Барнаул

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Аннотация. В статье рассматривается развитие математической речи учащихся школ в условиях билингвального обучения (казахский и русский языки) в Республике Казахстан. Показано, что овладение математическим языком способствует развитию познавательных умений и междисциплинарных навыков учащихся. Анализ опыта отечественного и зарубежного образования свидетельствует о том, что многоязычное обучение математике является мировым трендом согласно анализу, проведенному автором, требует особого внимания в условиях изменения языковой политики, впоследствии принятия во внимание нового вектора развития языкового образования в Республике Казахстан. Основные трудности билингвальной математической подготовки связаны с необходимостью формирования у детей двуязычного математического словаря и навыков переключения между языками. Автором разработана методика систематического развития математической речи школьников, включающая 10 тематических кластеров упражнений (лексика, перевод, коммуникативные задачи и др.). Экспериментальное апробирование предложенной методики показало статистически значимый рост уровней сформированности математической речи в экспериментальной группе. Практическая значимость заключается в обосновании методических условий и приёмов развития математического языка в билингвальной среде, что соответствует стратегической задаче повышения качества STEM-образования в Казахстане.

Ключевые слова: математическая речь, билингвальное обучение, двуязычная среда, математическая терминология, методика обучения.

K. G. Madiyarov
Master's student, 2nd year of ASPU
Russia, Barnaul
A. A. Karagodin
Candidate of Philological Sciences, ASPU
Russia, Barnaul

THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL SPEECH OF SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF BILINGUAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

Abstract. The article considers the development of mathematical speech of schoolchildren in the context of bilingual education (Kazakh and Russian languages) in the Republic of Kazakhstan. It is shown that mastering the language of mathematics contributes to the development of cognitive skills and interdisciplinary skills of students. Analysis of the experience of domestic and foreign education indicates that multilingual teaching of mathematics is a global trend, according to the analysis conducted by the author, requires special attention in the context of changing language policy, subsequently taking into account the new vector of development of language education in the Republic of Kazakhstan. The main difficulties of bilingual mathematical training are associated with the need to form a bilingual mathematical vocabulary and skills of switching between languages in children. In the author's dissertation, a methodology for the systematic development of mathematical speech of schoolchildren was developed, including 10 thematic clusters of exercises (vocabulary, translation, communicative tasks, etc.). Experimental testing of the proposed methodology showed a statistically significant increase in the levels of formation of mathematical speech in the experimental group. The practical significance lies in the substantiation of methodological conditions and techniques for the development of mathematical language in a bilingual environment, which corresponds to the strategic task of improving the quality of STEM education in Kazakhstan.

Keywords: mathematical speech, bilingual education, bilingual environment, mathematical terminology, teaching methods.

В современных условиях Казахстана реализация национальной программы трёхъязычного образования (казахский, русский, английский языки) диктует новые требования к преподаванию математики. Президент Н. Назарбаев подчёркивал: «Молодое поколение казахстанцев должно свободно владеть как минимум тремя языками: казахским, русским и английским» [Бактыгалиева, 2021]. Поэтому при обучении математики учащиеся должны не только осваивать понятия и приёмы, но и овладевать математической речью на трех (родном, русском и английских) языках. Математическая речь определяется как язык формулировки математических идей и решения задач и является важнейшим компонентом познавательных универсальных учебных действий [Бирченко, 2024]. Учёные доказали, что развитие ранних математических способностей – ключевой фактор успеха по другим предметам [Дербуш, 2023; Марутина–Катрецкая, 2020; Стульба, 2021]. Это означает, что владение математическим языком повышает интерес к науке и помогает ученикам лучше ориентироваться в смежных дисциплинах (фи-

зике, химии, биологии) [Науменко, 2023]. Как замечает О. А. Кириллова, «необходимым условием формирования УУД при обучении математике является развитие математической речи школьников» [Кириллова, 2020; Кириллова, 2022], что подчёркивает важность данной проблемы при реализации ФГОС и образовательных стандартов.

В билингвальной школе Казахстана задачи усложняются тем, что преподавание математики ведётся на двух языках, а у младших школьников мышление часто ещё не адаптировано к оперативному переключению между ними [Кривцова, 2016]. Напротив, если к концу начальной школы формируется математическая речь на родном языке, в средней школе дети легче переходят к обучению на государственном языке. Таким образом, при билингвальном обучении особенно важно поэтапно вводить русский язык как язык обучения математики, сохраняя содержание и преемственность математических понятий [Меджидова, 2019].

Современная методика билингвального обучения математике должна включать тренировку двуязычной терминологии и речевых умений. В литературе подчеркивается универсальность математического содержания (символов, формул) для обеих языковых сред, однако акцент делается на создание адаптированных дидактических материалов и интерактивных упражнений. В частности, мировой опыт показывает, что эффективными являются двуязычные словари математических терминов и визуализация информации (чертежи, таблицы) с подписью на обоих языках [Умярова, 2022].

Методика, разработанная автором, включает 10 кластеров занятий, каждый из которых нацелен на системное развитие математической речи. Например, в кластере «Математическая терминология» формируется активный двуязычный словарь: учащиеся переводят и записывают математические термины (например, «угол», «прямоугольник» и т. д.) на казахский и русский, составляют двуязычные карточки и глоссарии. Кластер «Решение текстовых задач» учит составлять алгоритмы решения и переводить условия задач между языками, что развивает точность математического высказывания. Кластер «Коммуникативные упражнения» организует групповые обсуждения математических тем с использованием обоих языков. Другие кластеры включают межпредметные связи (применение математики в задачах по физике, биологии и т. д.), игровые методы (кроссворды, викторины), работу с графиками и диаграммами, письменные эссе по математическим темам и проектную деятельность с двуязычным оформлением. Такая поэтапная методика,

основанная на деятельностном подходе, учитывает психологические особенности школьников и позволяет последовательно наращивать речевые умения.

Для апробации методики было проведено экспериментальное исследование в трёх школах Казахстана, практикующих казахско-русское обучение математики. Всего в исследовании приняли участие 120 учеников 7–9 классов, разделённых на экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группы по 60 человек. В экспериментальной группе на протяжении года реализовывалась разработанная методика: на уроках использовались двуязычные карточки, обсуждались решения задач на обоих языках, а домашние задания включали объяснения и эссе в двух языковых версиях. Контрольная группа изучала математику по стандартной программе. Оценка динамики математической речи проводилась через диагностические тесты (установление математической терминологии и объяснение задач) и анкетирование интереса к предмету. Все этапы эксперимента сопровождались статистическим анализом результатов. Результаты показали, что средний балл участников ЭГ существенно вырос по сравнению с начальным уровнем, а разница с КГ оказалась статистически значимой (критерий Стьюдента). Таким образом, введение целенаправленных двуязычных упражнений способствовало повышению сформированности математической речи учеников.

В заключение отметим, что развитие математической речи в билингвальной школе Казахстана требует интегрированных методических усилий. Разработанная методика учитывает национальные языковые особенности и соответствует федеральным стандартам: она опирается на формирования у ученика научного жанра математического изложения и связанное с этим развитие мышления. Актуальность темы обосновывается актуальными задачами образовательной политики Казахстана – подготовкой интернационально ориентированного специалиста, владеющего математикой как языком науки. Представленные подходы могут быть полезны практикам казахско-русских школ, где обеспечение преемственности математической терминологии и речевых умений обеих языковых групп является ключевым условием успешного обучения.

Список источников

1. Бактыгалиева, Э. С. Этнокультурные объединения Казахстана как фактор развития поликультурного образования молодежи / Э. С. Бактыгалиева // Сохранение и развитие духовной культуры и родного языка в условиях многонационального государства: проблемы и перспективы : Сборник материалов (докладов)

Международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию члена-корреспондента Академии наук Республики Башкортостан Г.С. Кунафина (с проведением секции молодых преподавателей и ученых ФГБОУ ВО БГУ, ФГБОУ ВО БГПУ им. М. Акмуллы, ИИЯЛ УФИЦ РАН). В 2-х частях, Уфа, 25 ноября 2021 года. Часть 1. – Уфа : Башкирский государственный университет, 2021. – С. 163–167.

2. Бирченко, Т. А. Развитие математической речи младших школьников с использованием регионального компонента / Т. А. Бирченко // Региональная культура как компонент содержания непрерывного образования : Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной Году семьи и 75-летию ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк, 14–16 мая 2024 года. – Липецк : Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2024. – С. 105–108.
3. Дербуш, М. В. Развитие математической речи учащихся в условиях смешанного обучения математике // М. В. Дербуш / Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2023. – Т. 12, № 3. – С. 4–10.
4. Кириллова, О. А., Зенкова, К. П. Развитие математической речи у школьников / О. А. Кириллова, К. П. Зенкова // Формирование мышления в процессе обучения естественнонаучным, технологическим и математическим дисциплинам: материалы Всероссийской научно-практической конференции, приуроченной к юбилею Тамары Николаевны Шамало, Екатеринбург, 26–27 октября 2020 года. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2020. – С. 317–319.
5. Кириллова, О. А. Развитие математической речи школьников как фактор повышения качества обучения / О. А. Кириллова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-2. – С. 131–134.
6. Кривцова, С. В. Влияние различных форм группового взаимодействия на развитие математической речи учащихся / С. В. Кривцова // Инновации в образовании (Казахстан). – 2016. – № 2 (25). – С. 21–24.
7. Марутина-Катрецкая, Е. М., Мендыгалиева, А. К. Развитие математической речи у иностранных студентов на занятиях по английскому языку / Е. М. Марутина-Катрецкая, А. К. Мендыгалиева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66–3. – С. 156–159.
8. Меджидова, А. А. Математическая речь и развитие уровня математического знания учащихся / А. А. Меджирова // Электронные библиотеки. – 2019. – Т. 22, № 6. – С. 660-666.
9. Науменко, Ю. А. Использование математических понятий как средство развития культуры речи / Ю. А. Науменко // Проблемы сохранения культурно-языкового разнообразия России, Брянск, 21 февраля 2023 года. – Брянск : Издательство Брянского филиала РАНХиГС, 2023. – С. 152–156.
10. Стульба, П. Ю. Учебные задания на уроках математики как средство развития математической речи младших школьников // П. Ю. Стульба / Обучение и воспитание в период детства: познавательное развитие ребенка дошкольного и младшего школьного возраста: актуальные проблемы теории и практики : сбор-

ник статей по материалам научного семинара Института дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», Оренбург, 18 ноября 2021 года. Часть 5. – Оренбург : Оренбургский государственный педагогический университет, 2021. – С. 422–425.
11. Умярова, О. Н., Абдуллаева, О. В., Батакина, В. Н. Словесные игры с математическим содержанием как средство развития речи детей старшего дошкольного возраста / О. Н. Умярова, О. В. Абдуллаева, В. Н. Батакина // Вестник научных конференций. – 2022. – № 3–3(79). – С. 123–125.

УДК 372.881.1

Е. В. Сирота
канд. филол. наук, доцент, БГУ имени Алеку Руссо
Молдова, г. Бельцы
А. П. Бабюк
магистр филологии, учитель, ПУ ТЛ имени Н.В. Гоголя
Молдова, г. Бельцы

ИНТЕГРАЦИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА: ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. Объектом исследования является анализ содержания гуманитарного образования в гимназическом и лицейском концентре. Предметом исследования выступает применение методов и приемов моделирования изучаемого материала на базе интеграции русского языка и литературы. Предлагается дефиниция понятий «интеграция» и «интегративный подход», рассматриваются дидактические условия, обеспечивающие проведение интеграции, выявляются компоненты интегративного подхода, предлагается модуль интеграции языка и литературы, предлагается методика реализации интеграции в школах Молдовы с учетом современной образовательной парадигмы.

Ключевые слова: интеграция, гуманитарные дисциплины, дидактические условия, художественный текст, образовательная парадигма.

E. V. Sirota
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
BSU named after Alec Russo
Moldova, Balti
A. P. Babyuk
Master of Philology,
teacher PU Theoretical Lyceum named after N.V. Gogol
Moldova, Balti

INTEGRATION OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN THE SCHOOL EDUCATIONAL PROCESS OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA: TRADITIONS AND PERSPECTIVES

Abstract. The object of the study is the analysis of the content of humanitarian education in the gymnasium and lyceum center. The subject of the study is the consideration of the application of methods and techniques of the studied material based on the leading Russian language and literature. The definition of the concepts of «integration» and «integrative approach» is proposed, didactic conditions that ensure the implementation of integration are considered, components of the integrative approach are identified, and a module for the integration of language and literature is proposed. A methodology for implementing integration in Moldovan schools is proposed, taking into account the modern educational paradigm.

Keywords: integration, humanities, didactic conditions, literary text, educational paradigm.

Одним из важных принципов современной образовательной парадигмы является принцип взаимосвязи учебных дисциплин. Данное положение пронизывает все принятые в социуме образовательные стандарты. В своей практической деятельности учителя и преподаватели перестраивают систему обучения, ставя перед собой в качестве доминирующих целей усвоение учащимися всей совокупности знаний и умений в их динамике и овладение аксиологическими установками, выработанными в обществе. Таким образом, можно констатировать, что ведущим направлением современного образования является интеграция.

Исследователи рассматривают разные аспекты репрезентации интеграции в образовательном процессе. Особо можно отметить интерес к гуманитарным наукам, в частности, к филологическому образованию. Среди таких ученых следует назвать М. Т. Баранова, А. Д. Дейкину, А. И. Власенкова, А. А. Скальскую. Работы этих учёных и послужили теоретической базой исследования.

Так, А. Д. Дейкина и Т. М. Пахнова создали учебно-методическое пособие, в котором разработана система упражнений на базе образцовых текстов, дающих возможность реализовать принципы внутрипредметной интеграции [Дейкина, 2001].

Чрезвычайно важная роль отводится предметам гуманитарного цикла, обладающим весомым интегративным потенциалом, что объясняется их спецификой – направленностью на самопознание индивида, осознание им нравственных ориентиров, развитие их креативности. Поставленная проблема обусловила цель исследования, суть которой в

создании интеграционной модели изучения гуманитарных предметов, в частности, родного языка и литературы. Опираясь на работы современных исследователей, приходим к выводу, что интеграция в образовательной парадигме отталкивается от признания реальной целостности окружающего мира и основывается на ряде значимых положений:

а) взаимосвязи жизни индивида и его образования;

б) взаимосвязи определенных факторов, среди которых социальные, наследственные и педагогические;

в) целостность образовательного процесса [Головеева, 2002, с. 16–17].

К основным принципам интеграции в практике школьного преподавания можно отнести:

- многоуровневую структуру;
- творчество;
- флексибильность;
- прагматическую ориентированность;
- наличие бинома «интеграция – дифференциация».

Учитывая существование различных дефиниций интеграции, в качестве рабочего мы принимаем определение В. Н. Максимовой: «органическое слияние содержания, методов и форм организации учебно-воспитательного процесса в целях достижения его эффективности» [Максимова, 1990, с. 45].

Следовательно, можем констатировать факт, что интеграция как ведущий принцип научной парадигмы в широком смысле понимается как стремление к достижению целостного постижения знаний и представление его в разных ипостасях элементарного абстрагирования фактического материала и конечного результата – осознание междисциплинарных связей.

Интеграция гуманитарных дисциплин в гимназическом (5-9 классы) и лицейском (10–12 классы) концентре образовательных учреждений Молдовы основывается на базовом концептуальном принципе: необходимости осознания себя учащимися как самостоятельной личности, как индивида, строящего определенную систему отношений с окружающим миром.

Современная методика и лингводидактика ориентирована на облигаторность овладения различными коммуникативными функциями: когнитивной, регулятивной, ценностно-ориентированной, контактноустанавливающей.

Оптимальное осуществление данных функций возможно только при определенном условии – в основе процесса обучения должен лежать текст.

Данное положение обусловлено особой природой текста как единицы, совмещающей единицы разных ярусов системы языка, вступающих в определенное взаимодействие, то есть текст сам структурирован по способу внутрипредметной интеграции. Кроме того, художественный текст, отображая окружающий мир через призму авторского восприятия, являет собой результат творческого осмысления этого мира, отсюда и интерпредметная интеграция.

При этом, как демонстрирует практика преподавания интегрированной дисциплины, потенции текста как средства дидактики на уроках языка и литературы обладают определенной спецификой. Текст, являясь предметом изучения на уроках литературы в одном ряду с понятиями: литературное течение, литературный процесс – не обладает возможностью отображения многообразия всего литературоведческого понятийно-терминологического аппарата. В случае изучения языка и литературы во взаимодействии возможности текста расширяются, так как в нем соединяются все ярусы системы языка, а одной из задач рассмотрения текста выступает его лингвостилистический анализ, объективированный многообразием языковых средств.

Концепция коммуникативно-деятельностного подхода, рассматривающая язык как ядро интеграции языка и литературы, предполагает формирование коммуникативной компетенции, дефинированной следующим концептуальным принципом: речевое поведение коммуникантов в возникающих непреднамеренно коммуникативных ситуациях.

Современный интегрированный урок русского языка и литературы в школах Молдовы характеризуется внедрением инновационных технологий, предполагающих использование различных методов и приемов, а также видов организации коммуникативной деятельности обучающихся.

Специалистов по методике преподавания гуманитарных дисциплин отличает единство взглядов по поводу функций художественного текста в процессе обучения. Так, ученые выделяют следующие функции: мотивационно-познавательную, коммуникативную, когнитивную, креативную, оценочную, эстетическую, культурологическую, аксиологическую.

Таким образом, текст, в первую очередь художественный как интегративная комплексная единица и образец гармоничных отношений современного русского языка и русской литературы в современной русскоязычной школе Молдовы способствует обогащению активного лексикона учащихся, совершенствованию грамотной и выразительной

речи, позволяет через овладение словом изучать другие школьные дисциплины (гуманитарные, точные, социальные). Немаловажно отметить, что многие учителя-практики наблюдают повышение уровня приобщения к родной культуре, развитие мышления и совершенствование речевой культуры учащихся, что связано с постоянным обращение к художественным текстам – программным и непрограммным. Таким образом, чтение, исследование, анализ художественных произведений, наблюдение над функционированием языковых единиц в них на уроках русского языка и литературы способствует формированию представлений о различных жизненных ситуациях, способах решения конфликтов, знакомит учащихся с нормами этики и эстетическими взглядами различных эпох, при этом педагоги особое внимание уделяют укреплению связи учащихся с культурой этноса, его менталитетом, включением каждого участника образовательного процесса в неразрывную цепь истории и культуры, отраженной прежде всего в произведениях классиков русской литературы.

На сегодняшний день содержание материала для обучения в 5-9 и 10-12 классах актуализировано, что проявляется в структурировании модулей в зависимости от возрастных особенностей, логики изучения, хронологического порядка и тематической близости языкового и литературного компонента содержания. Без сомнения, интегрированный курс русского языка и литературы обновлен с учетом потребностей и возможностей современных учеников с целью их мотивации к активному постижению родного языка и культуры своего этноса. Интеграция как базовое требование дисциплины позволяет развивать и совершенствовать такие потребности учащихся, как:

- когнитивные способности: критическое мышление, память, воображение;
- эмоциональный интеллект;
- рефлексия, самооценка.

Интерес к обучению и мотивация к постижению новых законов языка и правил функционирования языковых единиц в речи поддерживается применением инновационных технологий. Тем не менее, полный отказ от традиционных методов и форм работы в классе не представляется возможным, так как дедукционный метод, опора на ранее изученное при постижении нового материала, проведение ассоциативных связей с фактами действительности и жизненным и читательским опытом остаются актуальными и востребованными и направлены на более глубокое осмысление знаний, закрепление навыков учащихся.

В связи с реализацией интегративного подхода в школах Молдовы изменилась задача педагога – необходимо привить ученикам умение мыслить абстрактными категориями, делать собственные выводы и сопоставлять их с реалиями современного мира, формулировать и аргументировать личную оценку явлений, для чего нужно научить выражать свои чувства и мысли точно, логично и ясно, опираться на богатство и разнообразие единиц родного языка.

В практике современного школьного образования в Республике Молдова сформировалось несколько путей реализации интегрированного и текстоцентрического подходов к обучению. Благодаря систематической работе над художественным словом происходит объединение учебного содержание двух дисциплин в смежной для них области развития грамотной и связной речи и коммуникативной компетенции учащихся.

Значительное внимание отводится работе над исследованием смежных понятий лингвистики и литературоведения, изучению специфики функционирования единиц всех уровней языковой системы, изобразительно-выразительных средств языка и их роли в текстах изучаемых произведений.

Учителя в индивидуальном порядке решают, какие темы по русскому языку и литературе объединить, чтобы интеграция в каждом конкретном классе проводилась наиболее эффективно. Так, например, в 5 классе темы модуля «Лексика» изучаются на основе таких художественных текстов, как: рассказы А. П. Чехова «Каштанка» и В. П. Астафьева «Васюткино озеро». При обращении к тексту особое внимание уделяется работе с синонимами, антонимами, заимствованными словами, с однозначными и многозначными словами. Параллельно этому выполняются упражнения по анализу художественного текста – составление «тонких» и «толстых» вопросов, составление сюжетной схемы, анализ образов персонажей. В качестве упражнений, направленных на развитие речи, педагоги предлагают составить памятки («Как обращаться с домашним питомцем», «Как правильно вести себя в лесу», «Что делать, если заблудился в лесу»), написать письма героям рассказов, предлагают инсценировать фрагменты произведений и сочинить альтернативный финал.

Другой пример реализации интегрированного подхода – изучение стилистики как одной из важных областей языкознания, знакомящей учеников с функциональными стилями языка и областями их примене-

ния. О важности изучения стилистики и риторики на уроках русского языка и литературы говорит исследователь В. А. Белова, которая указывает на тесную связь курса родного языка и риторики как одной из древнейших европейских гуманитарных наук [Белова, 2003, с. 131]. Стили изучаются в 5 классе, их сопоставление и углубленный анализ проводятся в 9 и 12 классе, когда школьники готовятся к сдаче выпускных экзаменов. На этом этапе принципиально важно, чтобы ученик овладел ресурсами всех стилей родного языка и был способен ясно излагать свои мысли в любой коммуникативной ситуации. Обращение к художественному тексту наглядно показывает многочисленные и разнообразные ситуациях, в которых носитель языка сталкивается с потребностью максимально четко выразить мысли в соответствии с окружающей его обстановкой. При изучении романа М. А. Булгакова анализируются неудачные попытки Ивана Бездомного написать заявление в милицию, а также предлагается учащимся написать рапорт, служебное донесение, объяснительную, заявление, очерк, эссе, новостную и аналитическую статью на основе событий, изложенных в первых главах романа. Такие задания развивают коммуникативную компетенцию, показывают важность овладения всеми стилями языка для эффективной коммуникации в различных жизненных ситуациях.

Представляют интерес наблюдения исследователей Л. Б. Амирхановой и Г. А. Селимовой о реализации интегративного подхода на примере изучения орфографических правил и русского паремиологического фонда, что способствует духовному обогащению и дискутированию о ценностях и ментальности этноса, отраженных в русском фольклоре [Амирханова, 2006, с. 15].

Таким образом, интеграция русскогоязыка и литературы в процессе школьного обучения в школах с русским языком обучения является перспективной, так как способствует овладению учащимися всеми функциями общения на родном языке и приобщает к художественному наследию мастеров слова.

Список источников

1. Амирханова, Л. Б. Об интегрированном обучении филологическим дисциплинам в школьном образовании / Л. Б. Амирханова, Г. А. Селимова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №2. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=24245 (дата обращения: 09.08.2025).
2. Белова, Н. А. Осуществление принципа интеграции при изучении филологических дисциплин в школе / Н. А. Белова // Филологическое образование. – 2003. – № 1. – С. 131–134.

3. Головеева, Л. Ю. Дидактические условия конструирования учебного материала гуманитарных предметов в общеобразовательной школе на основе интегративного подхода: дисс. ... канд. пед. наук / Л. Ю. Головеева. – Барнаул, 2002. – 216 с.
4. Дейкина, А. Д. Русский язык в старших классах: Практический курс. Программа. Методические материалы / А. Д. Дейкина, Т. М. Пахнова. – Москва : Вербум-М, 2001. – 64 с.
5. Максимова, В. Н. Проблемно-комплексный подход к интеграции обучения слушателей / В. Н. Максимова // Интеграция и межпредметные связи в системе непрерывного проблемного образования. Тез. докл. межвуз. конф. – Ленинград, 1990. – С. 44–47.

УДК 374.1

М. Т. Тошбаева
учитель начальных классов школы № 56 г. Наманган
Узбекистан, г. Наманган

ИНТЕНСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УЧЕБНЫХ ЦЕНТРАХ УЗБЕКИСТАНА

Аннотация. В данной статье рассказывается о положительных сторонах интенсивного обучения русскому языку; о методах обучения и оценивания во время занятий, применяемых в учебном центре; о поэтапном обучении русскому языку; об использовании языкового портфеля и его оценочной функции во время экзаменов между этапами.

Ключевые слова: шестиуровневая система обучения, языковой портфель, международный сертификат.

M. T. Toshbayeva
Primary school teacher at school No. 56 in Namangan
Uzbekistan, Namangan

INTENSIVE RUSSIAN LANGUAGE TRAINING IN EDUCATIONAL CENTERS OF UZBEKISTAN

Abstract. The article talks about positive aspekts of intensive Russian language study; the teaching and assessment methods used during the lessons in the educational center; about the step-by-step learning of the Russian language; about the application of the language portfolio and its evaluative function during inter-stage Russian language exams.

Keywords: six-level learning sistem, language portfolio, international certificate.

Сегодня знание иностранных языков является не только показателем образованности, но и жизненной необходимостью. Наша страна развивается в направлении интеграции в мировую экономику, в ми-

ровой рынок труда и услуг. Следственно, у людей появляется необходимость в короткий срок изучить иностранный язык. И когда человек предлагает свои способности на международном рынке труда, то его уровень владения разными языками оценивается по единой схеме, то есть международным сертификатом.

Знание русского языка в нашей стране даёт возможность устроиться на более престижную работу и уменьшает конкуренцию при поступлении в вузы, а также открывает возможности учиться и работать в Российской Федерации и в странах, где русский язык функционирует наравне с государственным. Русский язык открывает дорогу в мир науки, культуры и образования, массовой информации, туризма и спорта. Человек, изучающий русский язык, проникается любовью и уважением к русской культуре и традициям, русской природе и душевной красоте русского народа. Изучающие русский язык со временем перенимают стиль одежды и речевое поведение носителей русского языка.

В нашей стране много платных учебных центров, где школьники, студенты и взрослые – все желающие – обучаются иностранным языкам. Во всех учебных центрах используется дифференцированная система обучения – шестиуровневая система обучения, учитывающая индивидуальные особенности учащихся и уровень подготовки обучения. Эта методика разноуровневого обучения впервые была предложена в 1977 году доктором психологических наук В. Д. Шадриковым [Шадриков, 1977] и успешно используется в наше время на курсах по обучению языкам в Узбекистане.

У каждого учебного центра имеется своя программа и методика обучения языкам. Все учебные центры конкурируют между собой, совершенствуя свою обучающую программу, дополняя её современными инновационными технологиями. Во многих учебных центрах используется, как выше уже упоминалось, шестиуровневая программа обучения [Международная система уровней. Курсы иностранных языков в МГУ, URL], где обучающиеся учатся поэтапно: начальный этап, элементарный этап, средний этап, выше среднего, продвинутый этап и последний этап – это подготовка к экзамену для получения международного сертификата знания языка. Продолжительность обучения на каждом этапе составляет в среднем около 2 месяцев, после чего учащиеся сдают экзамен. Поэтапное изучение языка помогает распределить темы и определить тот программный минимум, который должен знать обучаемый на каждом уровне. Все шесть этапов изучения языка по-

могают обучающимся получить навыки: от понимания простых фраз и выражений до уверенного свободного общения на различные темы (как носители языка). У каждого этапа есть свой языковой портфель [Колоколина, 2021], который обучающиеся приобретают во время обучения (выученные стихотворения и песни, сказки и рассказы, эссе и сочинения). Обучая языку, учитель помогает обучающемуся переходить с этапа на этап и выводить знание языка на новый уровень. Для проверки освоения языка на каждом этапе используется оценочная функция языкового портфеля, то есть унифицированные требования к оценке уровня языкового развития. На экзамене проводится тестирование на знание грамматики, аудирование для проверки понимания речи, чтение текста и его пересказ, ответы на вопросы, соответствующие изученному этапу. Если обучаемый не сможет набрать нужное количество баллов, то он заново проходит обучение на прежнем этапе (конечно, на платной основе). Обучаемый заинтересован пройти все этапы обучения с максимальным положительным результатом и наименьшими затратами, поэтому он прилагает не меньше усилий к изучению языка, чем учитель. Обучаемый, набравший наибольшее количество баллов на экзамене получает 20% скидку к следующей оплате. Учитель также заинтересован в положительном результате, так как если 80% обучаемых успешно сдают экзамен, то он получает финансовое поощрение в виде премии. Всё это мотивирует и учащихся, и учителей, что способствует лучшему обучению и изучению языков.

На своих занятиях мы – учителя учебного центра – делаем акцент на говорение, развитие речи, на преодоление психологического барьера при говорении у обучающихся. Для этого мы применяем ситуативные диалоги; слушание и чтение сказок, а затем их инсценировки по ролям; слушание чтения стихотворений носителями языка, а затем заучивание этих стихотворений; пение песен; подвижные и интерактивные игры; написание небольших сочинений с применением того словарного запаса, который учащиеся набирают во время обучения на каждом этапе, а затем чтение этих сочинений вслух; решение интерактивных тестов для быстрого и лёгкого заучивания новых слов и интерактивных заданий с применением этих новых слов; чтение небольшого текста и пересказа его, ответы на вопросы; составление маленьких рассказов по серии картинок. Всё это помогает разговорить обучающихся. Очень важно для эффективного обучения повторять пройденный материал, поэтому одну тему мы с моими учениками повторяем несколько занятий в виде игр, сказок, сочинений, диалогов, доводя речь, чтение и

письмо до автоматизма. Заучивая фразы и предложения, учащиеся запоминают правильное применение слов в предложения, и у них формируется чувство правильного составления предложений и правильного произношения. Постепенно добавляя новые темы и новые слова, мы увеличиваем словарный запас слов с их автоматическим применением. Наша работа направлена на результат. Мы не ставим перед собой цели разделить стандартным оцениванием обучающихся на имеющих умственные способности к изучению иностранных языков и не имеющих этих способностей. Ведь для изучения языка нужна отличная память и развитое мышление. А такие качества не у всех обучающихся одинаково развиты. Работая на результат, при оценивании обучающихся мы используем одну единственную оценку «5», которая по-другому называется «превосходно», «отлично», «великолепно», «очень хорошо». Записывая письменно такую оценку в тетрадь обучающегося, мы также пополняем его словарный запас и, конечно же, мотивируем глубже изучать русский язык. Если обучающийся самостоятельно не справился с заданием, то мы – учителя – помогаем ему выполнить задание на отлично, правильно направляя его, и занимаемся с ним дополнительно, доводя усвоение темы до нужного, а затем хвалим его за старание. Все упражнения составлены с повторениями и закреплениями новой темы так, чтобы в следующий раз ученик мог выполнить упражнение самостоятельно. Обучающийся уходит после занятия довольный собой, довольный учителем и самим занятием, потому что он видит результат: он начинает всё лучше понимать и говорить на русском языке.

На последнем этапе изучения языка обучающийся сдает пробный экзамен, подобный экзамену для получения международного сертификата. Если обучающийся набирает нужное количество баллов, он может сдавать экзамен на получение международного сертификата. Конечно же, реальный уровень знания русского языка обучающийся может узнать только на экзамене на получение международного сертификата.

При интенсивном обучении русскому языку не хватает времени познакомить обучающихся с русской классической литературой, с русской поэзией, русской культурой (в школе, где программа рассчитана на длительное изучение русского языка, есть возможность познакомить учащихся с творчеством русских писателей и поэтов). Но обучающиеся сами начинают интересоваться художественной литературой, просмотром художественных и документальных фильмов на русском языке и, следовательно, расширяют свой кругозор, глубже изучают русский язык и литературу.

В нашем учебном центре, который открылся 1,5 года назад, обучающиеся изучают русский, корейский, арабский, немецкий, английский, турецкий, китайский языки. За это время из 1000 обучающихся, которые начинали изучать язык с нуля, около 400 человек получили международный сертификат уровня B2 и C1 по иностранным языкам. На изучение иностранного языка требуется 1–1,5 года, в том числе и на русский язык как иностранный. На изучение турецкого языка требуется около 6 месяцев, так как он относится к тюркским языкам, как и узбекский.

Таким образом, учебные центры помогают изучить и освоить иностранные языки в короткие сроки, помогают обучающимся достичь хороших результатов и при этом успевают привить любовь и уважение к изучаемому языку и культуре носителей языка. У обучающихся формируется толерантное отношение к разным народам и культурам, и появляется возможность работать и учиться за границей.

Список источников

1. Колоколина, Е. В. Языковой портфель. Понятие, цели, задачи, функции языкового портфеля / Е. В. Колоколина // Инфоурок. – 2021. – URL: https://infourok.ru/statya-na-temu-yazykovoj-portfel-ponyatie-celi-zadachi-funkcii-yazykovogo-portfelya-5008465.html (дата обращения: 10.09.2025).
2. Международная система уровней. Курсы иностранных языков в МГУ. – URL: https://www.kursy-mgu.ru (дата обращения 11.09.2025).
3. Шадриков, В. Д. Некоторые принципы организации ориентировочной основы деятельности в целях обучения / В. Д. Шадриков // Психологические проблемы повышения и качества труда. – Москва, 1977. – Ч. I. – С. 132–133.

Раздел 5

ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ЗА РУБЕЖОМ

УДК 821.054.7+327

М. Беррефас
PhD, Университет Оран2 им. Мохамеда Бен Ахмеда
Алжир, г. Оран

ВЛИЯНИЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА АЛЖИРСКУЮ: КУЛЬТУРНОЕ И ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению культурных и литературных связей Алжира и России через призму влияния русской литературы на алжирскую литературу, особенно после обретения независимости Алжиром. В ней рассматриваются такие аспекты, как политические и образовательные отношения между Алжиром и Советским Союзом, которые значительно расширяли доступ алжирской элиты к классической и современной русской литературной школам. Статья уделяет внимание многим темам, среди которых значение перевода и научного обсуждения для интеграция русской литературы в алжирскую литературу; общие для обеих стран литературные традиции (гуманитарное страдание, социальное правосудие, экзистенциальное одиночество); влияние глубокой психологичности известнейших русских романистов Достоевского и Горького на творчество алжирских писателей. Изучается творчество алжирских литераторов, на которых большое влияние оказала русская литература – Малек Хаддад, Тахер Ватар и Ясмина Салех. Судя по всему, алжирская литература получила толчок к развитию благодаря творческому взаимодействию, стала де факто гуманитарной литературой.

Ключевые слова: Алжирская литература, русская литература, переводы, Достоевский, Горький, культурное влияние, реализм, человеческие страдания, колониализм, постколониализм.

M. Berrefas
PhD, University of Oran2 named after Mohamed Bin Ahmed
Algeria, Oran

THE INFLUENCE OF RUSSIAN LITERATURE ON ALGERIAN: CULTURAL AND HUMAN INTERACTION

Abstract. This article explores the cultural and literary connections between Algeria and Russia through the lens of the impact Russian literature had on Algerian literature development, particularly post-independence. It outlines how the political and educational connections that existed between Algeria and the Soviet Union helped broaden the

Algerian elite's intellectual horizons through exposure to modern and classical Russian literature. The article addresses several issues, some of the more important ones being: the contribution of translation and scholarly activities, the conveying of Russian literature into the Algerian context, the correlation between the two literatures, human suffering, social justice, existential alienation, as well as the traces of deep psychological methods of writers like Dostoevsky and Gorky. There are also Algerian examples like Malek Haddad, Taher Watar, and Yasmina Saleh which the article discusses.

The Algerian models included illustrate the profound impact this literature had on their work. The overarching conclusion drawn by the article is that such impact was not traditional in nature, but rather a creative interweaving that enriched Algerian literature and transformed it into a humanitarian literature Surgery to a global sociocultural experience.

Keywords: Algerian literature, Russian Literature, translations, Dostoevsky and Gorky, cultural impact, realism, human suffering, colonialism and postcolonialism.

На протяжении многих веков литература служила своеобразным окном, из которого два народа могли видеть и обмениваться различными ценностями и опытом. Поэтому взаимоотношение между русской и алжирской литературой – это простой пример того, как произведения искусства связаны с культурами, особенно когда речь идет о страдании и жизни, состоящей из поиска смысла. Алжирская литература вошла в мировую литературу после того, когда Алжир приобрел независимость. В данный период именно русская (советская) литература оказала глубокое влияние на алжирскую литературу благодаря выстраивающимся отношениям между Алжиром и СССР в постколониальное время.

Политический и культурный контекст алжиро-российского сближения

Советская поддержка алжирской борьбы за независимость (1954–1962) заложила основу не только для дипломатического союза, но и для глубокого культурного обмена. СССР видел в Алжире «социалистического союзника» в Африке, а Алжир – источник идеологического и интеллектуального вдохновения. Уже в 1960-е годы сотни алжирских студентов отправлялись учиться в Москву и Ленинград, в возвращались на родину не только с дипломами, но и томиками Толстого, Достоевского и Горького. Советские издательства, в свою очередь, активно переводили русскую классику на арабский и французский, делая её частью алжирского культурного ландшафта [عيسى, 2010, с. 50].

Каналы влияния: перевод и академические исследования

Ключевым каналом влияния стал перевод. Франкоязычная алжирская интеллигенция (воспитанная на французской литературе) внезапно открыла для себя русских авторов – но не как «экзотику», а как родственные голоса. «Преступление и наказание» говорило о стыде и искуплении так же пронзительно, как алжирские романы о колониаль-

ной травме. Тургеневские «Отцы и дети» резонировали с конфликтом поколений в постколониальном обществе. Горький с его «На дне» казался ближе Камю, чем Бальзак [يلاغ, 1990, с. 88].

Сходные по содержанию темы: страдание, справедливость и отчуждение

Русский народ на протяжении всей истории много страдал, страдал от рук французов-колонизаторов и алжирский народ. Поэтому для того и другого народов были очень близки темы социальной справедливости, человеческих бед, борьбы с властью, поиска смысла бытия. Так, в произведениях Достоевского раскрывались вопросы о добре и зле, о вере и бунте. Это те же вопросы, которые ставили в своих произведениях такие алжирские писатели, как Хаддад, Эль Тахер, Тар. Только эти духовные учителя формулировали вопросы в духе алжирского опыта.

Психологическая структура и кризис личности

Русская литература подарила Алжиру не только идеи, но и метод. Глубинный психологизм Достоевского (его «подпольные люди») стал шаблоном для алжирских авторов, описывающих внутренний разлад:

1. Герой романа «Лаз» (Тахир Тар) – почти алжирский «человек из подполья», разрывающийся между традицией и модерном.

2. «Песня эмигранта» Малика Хаддада – алжирские «Бесы», где бунт теряет границы между свободой и хаосом [Youssef, 2012, с. 213].

Горький и образ воинствующего интеллектуала

Еще одной яркой фигурой, оставившей свое наследие в алжирской литературе, стал Максим Горький, писатель, символизирующий образ «органического интеллектуала», олицетворенного в русском народе. Его произведения и биография послужили вдохновением для многих алжирских писателей, рассматривавших литературное произведение как средство сопротивления колониализму почти вплоть до отторжения и как средство общественной критики. Мулуд Фараон и Абдельхамид Бен Хадука, к примеру, нашли себе своеобразного наставника в горьковской доктрине, потому что она достаточно близка по духу их взглядам – активный писатель, вовлеченный в жизнь общества и активно влияющий на неё [Maksimov, 2007].

Влияние русской литературы на алжирские модели

Можно найти алжирские литературные произведения, которые демонстрируют влияние на них русской литературы как на уровне структуры, так и на уровне идеи. Малик Хаддад взял из русского психологического романа «внутренний разрыв изгнанника и писателя». Что касается Тахира Тара, то революционный соцреализм в их литературе

является продолжением идей Горького. С другой стороны, Ясмина Салех выделяется среди современного поколения как писательница, чьи произведения перекликаются с видением Достоевского, особенно в том, что касается символического насилия и психических расстройств в современном алжирском контексте [Youssef, 2012, с. 215].

Итак, связь между алжирской и русской литературами – это не подражание или подчинение, а живое взаимодействие двух литератур и культур, которые пересекаются в критическом взгляде на общество, в стремлении к справедливости, в изображении разорванного на части «я». Русская литература способствовала интеллектуальному и эстетическому обогащению алжирской литературы, открывала новые горизонты для самовыражения и осознания реальности в то время, когда писательство было актом освобождения и поиска человеческого достоинства.

Список источников

1. الأدب الروسي وتأثيره في الأدب العربي. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب. (1990). مصطفى، الغالي.

2. قراءات في التفاعل الثقافي بين روسيا والعالم العربي. دمشق: دار الفكر. (2010). نجم الدين، عيسى.

3. Maksimov, A. Russian Literature and Postcolonial Readers: Influence and Reception. Moscow: University Press, 2007.

4. Youssef, A. Soviet-Algerian Cultural Exchange and the Rise of Literary Consciousness, Middle Eastern Literatures, 2012. 15(3), pp. 215–233.

УДК 1751

В. Р. Есқали,
А. Б. Келдибаева
Студенты 4 курса,
Ж. Е. Кенжебаева
канд. филол. наук, проф. кафедры русской филологии
Атырауский университет имени Х. Досмухамедова
Казахстан, г. Атырау

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМАТЫ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЕ: ОТ ГЕЙМИФИКАЦИИ ДО СТОРИТЕЛЛИНГА

Аннотация. Статья посвящена современным форматам работы с художественным текстом в школе. Цель исследования состоит в выявлении педагогических возможностей геймификации, сторителлинга, проектных и медиапрактик в раз-

витии читательской компетентности. Рассматриваются примеры использования буктрейлеров, подкастов, карт персонажей, блогов от лица героев, сочетающих традиционные формы с цифровыми инструментами. Показано, что интеграция инновационных подходов способствует повышению мотивации учащихся, развитию критического мышления и медиаграмотности при сохранении аналитической глубины классического литературного образования. Делается вывод о необходимости методического сопровождения, формирующего баланса традиционных и цифровых практик для устойчивого развития школьного литературного образования.

Ключевые слова: литературное образование, геймификация, сторителлинг, проектные формы, медиапрактики, цифровая культура.

V. R. Eskali,
A. B. Keldibayeva
4th year students
Zh. E. Kenzhebayeva
Candidate of Philological Sciences,
Professor of the Department of Russian Philology
Atyrau University named after H. Dosmukhamedov
Kazakhstan, Atyrau

MODERN FORMATS OF WORKING WITH ARTISTIC TEXT IN SCHOOL LITERATURE TEACHING: FROM GAMIFICATION TO STORYTELLING

Abstract. The article focuses on modern formats of working with literary texts at school. The main goal of the research is to identify the pedagogical potential of gamification, storytelling, project-based tasks and media practices in developing students' reading competence. The study highlights practical examples such as book trailers, podcasts, character maps and blogs written from the perspective of literary heroes. The findings show that the integration of innovative approaches increases students' motivation, develops critical thinking and media literacy, while preserving the analytical depth of classical literary education. The conclusion emphasizes the importance of methodological support, formative assessment and a balanced combination of traditional and digital practices for the sustainable development of school literary education.

Keywords: literary education, gamification, storytelling, project-based learning, media practices, digital culture.

Современные форматы работы с художественным текстом – геймификация, сторителлинг, проектная деятельность, медиапроекты и интерактивные методики – отвечают на изменения образовательной среды и потребности учащихся. Традиционный анализ текста сохраняет ценность, но часто оказывается недостаточным для мотивации поколения, выросшего в цифровой культуре, где доминируют мультимодальные со-

общения и быстрый обмен информацией. Новые форматы направлены на развитие аналитических, креативных, коммуникативных и медиаграмотных компетенций, объединяя элементы исследования, производства и рефлексии. Цель внедрения инноваций – обеспечить более глубокое и осмысленное взаимодействие ученика с текстом: игровые механики повышают вовлечённость и дают оперативную обратную связь, сторителлинг способствует развитию эмпатии и навыков последовательного повествования, а проектная работа позволяет интегрировать междисциплинарные знания и практические умения. Реформа практики требует пересмотра учебных целей, критериев оценивания и профессиональной поддержки учителя; необходимы методическая помощь и технологическая инфраструктура. Эмпирические данные и практический опыт свидетельствуют, что сбалансированное сочетание традиционных и инновационных подходов повышает качество читательских компетенций при условии продуманной реализации. Важно учитывать дифференциацию по возрасту и уровню подготовки учащихся, а также этические и организационные аспекты использования цифровых платформ; изменения должны внедряться постепенно и быть контекстуально обоснованными. Дополнительно требуется разработка инструментов формирующего оценивания, масштабируемых моделей профессионального развития для учителей и механизма обратной связи с субъектами образования. Только в таком ключе инновации станут устойчивыми и эффективными.

В современной методической литературе в последние десятилетия появилось много интересных работ, помогающих нам как будущим педагогам-словесникам успешно осваивать эти инновации [Банина, 2015; Водолазская, 2015; Волкова, 2015; Капкаев, 2019; Никитин, 2016; Орлова, 2015].

Геймификация включает в себя викторины, квесты, игровые приложения. Геймификация как педагогический приём включает использование игровых механик и дизайна в неигровом контексте образования с целью повышения мотивации и качества усвоения учебного материала. В работе с художественным текстом геймификация реализуется через викторины на понимание сюжета и мотивов героев, «квесты» – последовательности заданий, предполагающие исследование текста и выполнение творческих задач, а также через специализированные мобильные и веб-приложения, объединяющие элементы соревновательности, прогресс-баров и систем достижений. Такие форматы трансформируют пассивное чтение в активную исследовательскую и продуктивную деятельность, стимулируя повторение, обратную связь

и коллаборативное решение проблем. Педагогический эффект геймификации проявляется в повышении вовлечённости учащихся, ускорении формирования ключевых компетенций (критического мышления, аргументированного анализа, навыков письменной речи) и развитии стратегий взаимодействия с текстом. Викторины способствуют оперативной проверке понимания и фиксации фактов; квесты – углублённому анализу, поиску скрытых смыслов и межтекстовых связей; приложения обеспечивают адаптацию задач под уровень ученика и собирают данные для формирующего оценивания. Важным условием эффективности является адекватное проектирование: игровые элементы должны быть инструментом достижения учебных целей, а не самоцелью. Это требует ясной привязки к критериям оценивания, продуманной шкалы сложности и возможности рефлексии со стороны учащихся.

Примером применения викторины может быть работа с романом А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Вопросы о содержании строф, мотивах поступков Онегина или Татьяны, об особенностях романа в стихах позволяют закрепить фактический материал и обратить внимание на художественные детали. Квестовые задания эффективны при изучении «Преступления и наказания» Ф.М. Достоевского: учащиеся получают задания, требующие сопоставления эпизодов, поиска цитат, раскрывающих внутренние монологи Раскольникова, или анализа взаимодействия героя с Соней. Такой формат превращает чтение в поэтапное исследование, где каждый шаг открывает новый аспект текста.

Реализация сталкивается с такими рисками, как поверхностное освоение содержания в погоне за баллами, цифровое неравенство, вопросы приватности данных и дополнительная нагрузка на учителя при подготовке материалов. Для минимизации рисков рекомендуется гибридная модель (сочетание традиционных методов и геймификации), профессиональная подготовка педагогов, обеспечение технической доступности и нормативная регламентация использования данных. Только при системном подходе геймификация станет устойчивым инструментом развития читательской компетентности.

К проектным формам относятся буктрейлеры, подкасты, межпредметные проекты. Современные проектные практики открывают новые возможности для работы с художественным текстом в школе, позволяя учащимся не только анализировать произведение, но и интерпретировать его через медиатворчество. В отличие от традиционного пересказа или письменного анализа, проектные форматы предполагают создание самостоятельного продукта – визуального, аудиального или междисци-

плинарного. Это усиливает учебную мотивацию, формирует исследовательские и креативные навыки, способствует более глубокому пониманию литературного материала.

Буктрейлеры представляют собой краткие видеоролики, задача которых – передать атмосферу и ключевые идеи произведения. Такой формат требует от школьников умения выделять основные мотивы, подбирать выразительные цитаты и находить визуальные средства для их художественной интерпретации. Например, при создании буктрейлера к роману Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» внимание может быть сосредоточено на внутренней борьбе Раскольникова. Мрачная цветовая гамма, тревожный музыкальный фон и точные цитаты помогают отразить напряжение сюжета и донести до зрителей психологическую глубину текста. Подкаст как образовательный инструмент развивает навыки устной речи, аргументации и аналитического мышления. Серия выпусков по роману Л.Н. Толстого «Война и мир» может включать обсуждения о соотношении личности и истории, интервью в образе литературных героев или комментарии о нравственных конфликтах произведения. Благодаря этому литературный текст становится частью живого диалога, что приближает его к культурным практикам современного подростка.

Межпредметные проекты позволяют соединять литературу с историей, искусством и музыкой. Так, при изучении романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» учащиеся могут исследовать культурный контекст Москвы 1930-х годов, подготовить художественные иллюстрации и сопоставить текст с театральными и музыкальными интерпретациями. Это формирует междисциплинарное мышление и расширяет горизонты понимания литературы. Сторителлинг: пересказ, драматизация, создание историй и блогов от лица героя. Сторителлинг как педагогическая технология предполагает целенаправленное использование нарративных приёмов для углубления понимания художественного текста и развития коммуникативных компетенций учащихся. В школьной практике сторителлинг реализуется через пересказ, драматизацию, создание историй и ведение тематических блогов «от лица» персонажей; каждая из форм способствует формированию специфических навыков: пересказ – структуры повествования и последовательного изложения, драматизация – эмоциональной интенсификации и сценического воплощения, авторская интерпретация в формате блога – медиаграмотности и умения адаптировать художественный смысл к современным жанровым кодам.

Методологическая основа **сторителлинга** опирается на теории нарративного познания и социокультурного обучения: текст рассматривается не только как объект анализа, но и как ресурс для репродукции и творческой реконструкции. При пересказе учащиеся работают со структурой сюжета, мотивами и причинно-следственными связями; педагогическая задача – организовать задания, стимулирующие аналитическую селекцию значимых эпизодов и формулирование аргументированных интерпретаций. Драматизация предполагает сценическое развертывание конфликта и способствует развитию эмпатии, невербальной выразительности и коллективного взаимодействия; при этом важна педагогическая модерация, обеспечивающая соответствие сценической реплики художественному контексту. Создание блогов и историй «от лица» героя воспитывает навыки устной и письменной речи в медиасреде, тренирует перспективную модальность повествования и критическое отношение к источнику. Практические формы включают дневниковые записи персонажей, радиопередачи «в образе», сетевые публикации с комментариями и иллюстрациями. Критерии оценивания должны сочетать точность интерпретации, творческую оригинальность и медиатехническое исполнение.

Интерактивный анализ художественного текста представляет собой совокупность методов, направленных на коллективное и наглядное выявление структурных, семантических и эмоциональных свойств произведения. Ключевые приёмы – карты персонажей, модеративные дискуссии и «облако смыслов» – позволяют переводить абстрактные интерпретации в визуальные и коммуникативные артефакты, доступные для рефлексии и оценивания. Карта персонажей выполняет функцию систематизации: на её основе фиксируются отношения, мотивы, динамика изменений и символические характеристики. Например, при работе с романом Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» целесообразно построить граф взаимосвязей между Раскольниковым, Соней и Порфирием, обозначив моральные противопоставления и трансформацию сознания героя. Карта по «Войне и миру» Л.Н. Толстого может визуализировать семейные и политические связи, облегчая анализ эпизодов с массовыми сценами.

Дискуссионные форматы (семинары, «fishbowl», ротационные группы) стимулируют аргументацию и внимательное чтение. В структурированной дискуссии по пьесе А.П. Чехова «Вишнёвый сад» участники могут последовательно защищать позиции разных персонажей, что выявляет социальные и исторические основания конфликтов. Пе-

дагог сопровождает процесс вопросами, направляющими к текстовым доказательствам. Риски применения связаны с возможностью искажения авторского смысла и поверхностной декорации текста ради эффектности. Для минимизации подобных эффектов рекомендуется методическое сопровождение, использование формирующего оценивания и рефлексивных заданий, направленных на соотнесение творческих интерпретаций с текстовой базой. В результате сторителлинг выступает как инструмент, усиливающий читательскую активность и формирующий современные коммуникативные компетенции. Интерактивный анализ – карты персонажей, дискуссии, «облако смыслов». «Облако смыслов» – визуализация частотных и коннотативных связей слов и мотивов – служит инструментом синтеза интерпретаций. При анализе «Мастера и Маргариты» облако может выявить доминанты (Москва, сатана, любовь, искусство), на которых затем строится аналитическая работа. Важно сочетать автоматизированные визуализации с качественным анализом, сопоставляя результаты с цитатной базой.

Методические ограничения включают риск редукции смысла и доминирование активных участников; их снижению способствует чёткая фасилитация, критерии оценивания и рефлексивные отчёты.

Интерактивный анализ способствует развитию критического мышления, навыков сотрудничества и способности обосновать интерпретацию текстовыми доказательствами. Практическая реализация предполагает поэтапную организацию: предварительное чтение и сбор цитат, коллективное построение карт или облаков, письменная рефлексия и итоговая презентация. Использование цифровых платформ (графовые редакторы, облачные сервисы визуализации) облегчает коллективную работу и сохраняет артефакты для дальнейшего анализа. При изучении «Пиковой дамы» А.С. Пушкина можно дополнительно использовать картирование атмосферы и мотивов риска, что помогает связать лингвистические приёмы с эмоциональным эффектом. Требуется также включать самооценку учащихся и экспертную валидацию интерпретаций в учебном процессе.

Роль учителя заключается в соединении классики и цифровых практик. Роль учителя при интеграции классической литературы и цифровых практик является центральной и многогранной: педагог выступает одновременно как медиатор содержания, методолог и фасилитатор учебной деятельности. Соединение «классики» и современных форматов требует от учителя не простого овладения технологией, а умения перенести аналитические задачи традиционного урока в новые жан-

ры – подкаст, буктрейлер, интерактивную карту – сохраняя при этом текстовую строгость и требование к доказательной аргументации.

Ключевые компетенции современного учителя включают методическую гибкость, цифровую грамотность, умение проектировать адаптивные задания и навык формирующего оценивания. Методически обоснованная интеграция предполагает постановку учебных целей, соотнесённых с предметными стандартами, выбор критериев оценивания и организацию этапов работы: подготовительное чтение, коллективная обработка текста, создание медиапродукта, рефлексия. Например, при работе с «Преступлением и наказанием» учитель направляет исследование мотивов героя в сценарий подкаста, требуя цитатной опоры и аналитических вставок, а при создании буктрейлера по «Мастеру и Маргарите» – следит за соблюдением историко-культурного контекста. Педагог также отвечает за дифференциацию и инклюзивность: он адаптирует задания по уровню подготовки, обеспечивает альтернативные способы выражения понимания (устно, письменно, визуально) и минимизирует цифровое неравенство посредством простых инструментов и групповой работы. Этическая сторона работы включает соблюдение авторских прав, приватность данных учащихся и критическое отношение к медийным источникам. Наконец, эффективная практика требует профессионального развития: участия в методических объединениях, обмена ресурсами и исследовательской рефлексии собственной практики. Учитель, совмещая классическую компетенцию по чтению текста и современные медиаменеджерские навыки, становится ключевым агентом качественной модернизации литературного образования.

В настоящее время особое значение приобретает методическая культура педагога: именно он регулирует соотношение традиции и инновации, определяет цели и критерии, следит за глубиной содержания и академической корректностью. Оптимальным является поэтапное внедрение цифровых форматов, сопровождаемое обязательной текстовой работой и рефлексией учащихся. Такой подход минимизирует риски поверхностного освоения материала и сохраняет приоритет художественного текста как основы литературного образования. Современный урок литературы предстает как гибридное пространство, где классика и новые технологии не конкурируют, а взаимодействуют. Их сбалансированное соединение позволяет воспитать вдумчивого читателя, способного воспринимать литературное наследие в контексте современной культуры и использовать его для личностного и интеллектуального развития.

Список источников

1. Банина, Т. В. Буктрейлер: смотреть нельзя читать / Т. В. Банина // Образование: ребенок и ученик. – 2015. – № 2. – С. 24.
2. Водолазская, С. Буктрейлер как способ визуальной коммуникации через видеохостинги / С. Водолазская // Инновации в науке: сб. ст. по матер. XLVI междунар. науч.-практ. конф. № 6 (43). – Новосибирск : СибАК, 2015. – С.75–79.
3. Волкова, Н. В. Буктрейлер как «визуальное эссе» в контексте формирования читательского интереса / Н. В. Волкова // Культура. Духовность. Общество. – 2015. – № 16. – С. 209–213.
4. Капкаев, Ю. Ш. Геймификация образовательного процесса / Ю. Ш. Капкаев, В. В. Лешинина, Д. С. Бенц // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63–2. – С. 213–216.
5. Никитин, С. И. Геймификация, игрофикация, играизация в образовательном процессе / С. И. Никитин // Молодой ученый. – 2016. – № 9. – С.1159–1162.
6. Орлова, О. В. Геймификация как способ организации обучения / О. В. Орлова, В. Н. Титова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 9 (162). – С. 60–64.

УДК 372.882

Е. А. Овчинникова
учитель русского языка и литературы, РТГБОУ
«СОШ в г. Турсунзаде им. Д.И. Менделеева»
Таджикистан, г. Турсунзаде

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ПРИЁМЫ НАЧАЛА УРОКОВ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В РОССИЙСКО-ТАДЖИКСКИХ ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН

Аннотация. В статье рассматриваются нестандартные приемы начала уроков литературы как способ повышения качества обучения детей-билингвов в российско-таджикских школах Республики Таджикистан. Говорится о преимуществах использования нестандартных приемов начала урока литературы: повышение мотивации: учащиеся становятся более заинтересованными в уроке и активнее участвуют в обсуждениях; развитие языковых навыков: нестандартные приемы способствуют улучшению навыков чтения, аудирования и говорения; создание положительной атмосферы: учащиеся чувствуют себя более комфортно и уверенно, что способствует лучшему усвоению материала. Подчёркивается, что значимое место в обучении литературе детей-билингвов занимает звуковая и зрительная наглядность. В статье представлен опыт использования элементов технологии развития критического мышления и эффективных методов организации начала урока литературы. Визуальные стимулы (фотографии, иллюстрации, картины, видеофрагменты, буктрейлеры), музыкальные вставки (звуковые эффекты), интерактивные разминки (ребусы, ассоциации), сторителлинги (классический сторителлинг, строчки

из писем авторов произведений) – приемы, которые способствуют развитию критического мышления, креативности, помогают учащимся лучше воспринимать литературный материал. В заключение подчеркивается важность использования нестандартных методов начала уроков литературы для создания эффективного и увлекательного обучения.

Ключевые слова: уроки литературы, дети-билингвы, звуковая и зрительная наглядность, когнитивный и креативный подходы, нестандартные приёмы начала урока, критическое мышление, коммуникативные навыки.

E.A. Ovchinnikova
teacher of Russian language and literature
RT SBEI «Secondary school in Tursunzade named after D.I. Mendeleev»
Tajikistan, Tursunzade

NON-TRADITIONAL METHODS OF STARTING LITERATURE LESSONS AS A WAY TO IMPROVE THE QUALITY OF EDUCATION IN RUSSIAN-TAJIK SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF TAJIKISTAN

Abstract. The article discusses non-standard methods of starting literature lessons as a way to improve the quality of education for bilingual children in Russian-Tajik schools in the Republic of Tajikistan. It highlights the benefits of using non-standard methods of starting literature lessons: increased motivation: Students become more engaged in the lesson and actively participate in discussions. improved language skills: Non-standard methods contribute to better reading, listening, and speaking skills. positive classroom environment: Students feel more comfortable and confident, which enhances their ability to learn. It is emphasized that sound and visual imagery play a significant role in teaching literature to bilingual children. The article presents the experience of using elements of critical thinking technology and effective methods for organizing the beginning of a literature lesson. Visual stimuli (photos, illustrations, paintings, video fragments, book trailers), musical inserts (sound effects), interactive warm-ups (rebus puzzles, associations), and storytelling (classic storytelling, lines from the authors' letters) are techniques that promote critical thinking, creativity, and help students better understand literary material. In conclusion, the importance of using non-traditional methods to start literature lessons is emphasized in order to create effective and engaging learning experiences.

Keywords: literature lessons, bilingual children, audio and visual aids, cognitive and creative approaches, non-standard methods of starting a lesson, critical thinking, and communication skills.

Для обучения литературе в российско-таджикских школах Республики Таджикистан нужны наиболее эффективные методические приёмы, посредством которых учащиеся познают ценность художественных произведений, красоту русского слова, русский менталитет.

Особую значимость в обучении литературе детей-билингвов имеет звуковая и зрительная наглядность, которая активизирует работу воображения, рождает ассоциации, выводит на сопоставления. Реализация когнитивного и креативного подходов, игровых технологий обучения – эффективные методические пути совершенствования преподавания литературы в российско-таджикских школах Республики Таджикистан.

Нестандартные приемы начала урока помогают заинтересовать учащихся, повысить их мотивацию, создать позитивную атмосферу для обучения. Они способствуют развитию критического мышления, креативности и языковых навыков, что особенно важно для детей-билингвов. Самостоятельная формулировка темы учащимися позволяет включить их в деятельность с первой минуты урока.

Рассмотрим несколько эффективных нестандартных приемов, которые используются на уроках литературы, чтобы подвести учащихся к теме урока.

1. Звуковые эффекты

Использование звуковых эффектов позволяет создать у ребят определённое настроение и помогает им сосредоточиться [Гин, 2002, с. 52].

Например, в 6классе при изучении повести А. С. Пушкина «Метель» преподаватель включает звук метели, затем спрашивает у обучающихся: «Что это за звук? Какая погода? Можно ли в такую погоду затеряться?» Далее следует переход к теме урока, в ходе которого они должны узнать, какую роль сыграет метель в жизни героев.

При изучении лирики А. С. Пушкина в 9 классе в начале урока предполагается прослушивание записи плеска волн, шума моря, затем беседа по вопросам: «Что это за звук? Были ли вы на море? Нравится вам оно? Чем оно может напугать?» После того как ребята поделятся своими впечатлениями, мы переходим к теме урока «Анализ стихотворения А. С. Пушкина «К морю…». Здесь акцентируем внимание на том, почему А. С. Пушкин посвятил своё стихотворение этой стихии?

В 10 классе при изучении пьесы А. Н. Островского «Гроза» используются звуки грома, грозы со следующими вопросами: «Что это за звук? Боитесь ли вы грозы? Почему?» Выходим на тему: «Смысл названия пьесы. Символика образа грозы».

2. Визуальные стимулы (фотографии, иллюстрации, картины, видеофрагменты, буктрейлеры)

Использование визуальных стимулов делает урок ярче, интереснее, развивает метапредметные и личностные навыки, способствует целостному восприятию мира [Путило, 2021, с. 52].

Например, при изучении в 9 классе темы «Образ Родины в творчестве М. Ю. Лермонтова» на доске висят фотографии Таджикистана, г. Турсунзаде. Ребята называют то, что они видят на фото, делятся чувствами, которые они испытывают, глядя на эти фото, после чего они должны назвать одним словом изображённое на фотографиях. Конечно же, ребята назовут слово «Родина». Затем на экран выводится портрет М. Ю. Лермонтова и формулируется тема урока. Можно начать урок с буктрейлера (видеоролик, рекламирующий произведение), составленного самими детьми. Обсудить увиденное и сформулировать тему и цели урока.

При изучении Болдинской осени в творчестве А. С. Пушкина на экране отображаются картины русского художника И. Левитана «Золотая осень» и таджикского художника Михтоджова Далера «Осень». Использование на уроках иллюстраций русских и таджикских художников способствует укреплению культурных связей. Обсуждаем, какое время года изображено на картинах с помощью следующих вопросов: «Как изобразили осень художники? Нравится ли вам осень?» Далее переходим к теме урока и анализируем, совпадает ли восприятие осени художниками и поэтом.

При изучении темы «Своеобразие любовной лирики А. С. Пушкина» урок начинается с видео, на котором ученик на фоне гор Таджикистана читает наизусть стихотворение Пушкина «На холмах Грузии лежит ночная мгла». Обучающиеся совершенно по-другому воспринимают стихи, если их читает одноклассник.

3. Интерактивные разминки

Использование интерактивных разминок помогает активизировать учащихся и подготовить их к уроку. Например, приём «Ассоциации». Такой приём развивает словарный запас и креативное мышление.

На доске записано слово «Бал», задается вопрос «Какие ассоциации оно у вас вызывает?» Можно составить кластер [Путило, 2021, с. 96]. Обсуждаем: какие эмоции, чувства испытали ученики, если бы попали на дискотеку (бал), на вечеринку. Изменились бы их эмоции после бала? Как правило, ученики говорят о том, что после мероприятия наступает усталость, сонливость. Выходим на тему урока «Л. Н. Толстой. Рассказ «После бала». Ставим проблемный вопрос, на который дети должны ответить в конце урока: почему автор назвал рассказ не «Бал», а «После бала»?

Ребусы. Тема урока может быть зашифрована в виде ребуса. Это один из увлекательных приёмов начала урока. При изучении биографии и творчества какого-либо писателя можно использовать ребус, в

котором зашифрована фамилия писателя. Можно зашифровать имя литературного героя или литературный термин, о котором будет идти речь на уроке.

«Исключение». Предлагается ряд слов: роман, повесть, классицизм, басня, рассказ, к нему задается вопрос: «Какое слово лишнее?». После ответов формулируем тему урока «Классицизм как литературное направление».

4. Сторителлинг — донесение нужной информации, идей, ценностей путём рассказывания историй. Этот приём даёт возможность сделать урок интересным, пробудить творческие способности и затронуть эмоциональную сферу ребёнка.

Классический сторителлинг — это реальная или вымышленная история по теме урока, которой делится учитель. Например, при изучении в 11 классе биографии и творчества И. Северянина урок начинается с истории о поэтическом баттле между И. Северяниным и В. Маяковским, когда избирали короля поэтов:

27 февраля 1918 года в Политехническом музее Москвы состоялся литературный вечер «Избрание короля поэтов». В поединке участвовали как многие именитые, так и никому неизвестные поэты. Но основное противостояние развернулось между Владимиром Маяковским и Игорем Северяниным. Звание «короля» присуждалось голосованием публики. Результат оказался неожиданным…

Маяковский читал куски из поэмы «Облако в штанах», стихотворение «Наш Марш». Публика в Политехническом открыто выражала Маяковскому свой восторг или протест, криками выносила приговоры неодобрения, взрывалась аплодисментами.

Северянин никому ничего не объяснял, в споры не лез и весь вечер вел себя абсолютно спокойно. Высокий, бледный, одетый в чёрный плащ, он выглядел отрешенным. Свои стихи из сборника «Громокипящий кубок» он читал, раскачиваясь и держа перед собой красную розу. Во время его декламации зал Политехнического замер. Когда поэт закончил, разразились долго неутихающие овации.

Сразу после выступления Северянина начался подсчет голосов. Обожавший азарт и соперничество, Маяковский не находил себе места от волнения. Многие были уверены, что победит именно он – великолепный эстрадный поэт, пламенный, острый, идущий в ногу со временем. Однако публика неожиданно выбрала музыкальную, гипнотизирующую лирику Северянина. За него проголосовало больше. Маяковский был назван «вице-королем».

После приглашаем учащихся в творческую мастерскую поэта.

Началом урока могут послужить и строки из письма автора произведения. Например, при изучении биографии М. Булгакова урок начинается с чтения отрывков из письма правительству СССР М. Булгакова. Обсуждение предполагается по следующим вопросам: «Каким человеком предстаёт писатель? Что можно сказать о характере М. Булгакова?»

При изучении любовной лирики в творчестве А. Пушкина урок можно начать с чтения письма поэта Н. Гончаровой. После учитель задает вопросы: «Какие чувства испытывает поэт к Гончаровой? Как обращается к ней? («милая моя женка», «душа моя»). О чём мы будем говорить на уроке?»

5. «Волшебный сундучок»

Из сундучка (пакета, сумки) достаём вещи или показываем на слайде изображения вещей, по которым можно определить героя. Можно доставать не только предметы, но и отрывки из произведений, вопросы, стихотворения с пропущенными словами. Этот интересный приём позволяет учащимся легко войти в процесс обучения.

Например, при изучении в 10 классе романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» из сундучка достаем зеленый драдедамовый платок, Евангелие, крест, шляпу с ярким огненным пером. Ребята угадывают героя, формулируют тему урока «Образ Сонечки Мармеладовой в романе».

При изучении романа И. А. Гончарова «Обломов» из сундучка «появляются» халат, диван, домашние туфли, засохшая чернильница.

Таким образом, нестандартные приёмы начала уроков литературы могут значительно повысить качество обучения в российско-таджикских школах для детей-билингвов. Использование визуальных стимулов, музыкальных вставок, интерактивных разминок, ребусов создаёт эффективное и увлекательное обучение, способствует активному вовлечению учащихся в учебный процесс и развитию их языковых навыков.

Список источников

1. Гин, А. А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя / А. А. Гин. – Москва : Вита–Пресс, 2002. – 114 с.
2. Путило, О. О. Инновационные технологии в области образования : Учебное пособие / О. О. Путило, А. О. Путило. – Волгоград : ВГСПУ «Перемена», 2021. – 111 с.
3. Сафина, А. М. Нестандартные уроки. 5–11 классы: методическое пособие для учителя / А. М. Сафина. – Челябинск, 2014. – 35 с.
4. Фефилова, Г. Е. Литература. Планы-конспекты для 105 уроков. 10 класс. Учебно-методическое пособие / Г. Е. Фефилова. – Москва : АСТ, 2016. – 445 с.

УДК 82.0:372.8

Зин Бен Отман
PhD, Университет «Алжир-2»
Алжир, г. Алжир

ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА А.С. ПУШКИНА В УНИВЕРСИТЕТАХ АЛЖИРА

Аннотация. В статье приводится опыт изучения литературных сказок А.С. Пушкина студентами Алжирского университета, изучающими русский язык. Чтение сказок и их анализ позволяет сформировать у студентов представление о национальных особенностях русского народа, погрузиться в фольклорные традиции, сравнить восточную и русскую культуры. Внимание обучающихся обращается на фольклорные элементы сказок, структурные, жанровые и стилистические особенности. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения его результатов в преподавании русского языка как иностранного, преподавании литературы и культурологии в Алжирском университете. Сформулированы выводы о том, что в сказках А.С. Пушкина присутствуют все их основные жанровые признаки: наличие волшебства, чудесное превращение, наличие поучительного смысла, повторы, сказочные персонажи, народная мудрость, выраженная в пословицах и поговорках. Зачин и заключительная часть сказок носят традиционный характер, что представляет интерес для обучающихся русскому языку и литературе.

Ключевые слова: А.С. Пушкин, сказки, литературные сказки, русская литература, анализ сказок.

Zine Ben Othman
PhD, University of Algiers-2
Algeria, Algeria

STUDYING THE WORK OF A.S. PUSHKIN AT THE UNIVERSITIES OF ALGERIA

Abstract. The article presents the experience of studying literary tales by Alexander Pushkin by students of the Algerian University studying Russian. Russians Russian folk tales and their analysis allows students to form an idea of the national characteristics of the Russian people, immerse themselves in folklore traditions, and compare Eastern and Russian culture. Students' attention is drawn to folklore elements of fairy tales, structural, genre and stylistic features. The practical significance of the research lies in the possibility of applying its results in teaching Russian as a foreign language at the University of Algiers, teaching literature and cultural studies. The conclusions are formulated that A.S. Pushkin's fairy tales contain all the main genre features of a fairy tale: the presence of magic, miraculous transformation, the presence of instructive meaning, repetitions, fairy-tale characters, folk wisdom expressed in proverbs and sayings. Their beginning and the

final part are traditional in nature, which is of interest for their study in teaching Russian language and literature.

Keywords: A.S. Pushkin, fairy tales, literary fairy tales, Russian literature, fairy tale analysis.

Русская литература – важная часть мировой литературы, отличающаяся глубоким разнообразием и большим влиянием на мировую культуру. В национальной литературе отражается история и философия народа страны, часто выражаются экзистенциальные вопросы, социальные и политические проблемы.

Русская литература XIX века пережила колоссальное развитие благодаря многим великим писателям. Этот век считается золотым веком русской литературы, в котором появилось множество произведений, имеющих мировое влияние.

Новизна темы ограничивается прикладным изучением особенностей русского фольклора посредством глубокого и вдумчивого литературного прочтения двух сказок А.С. Пушкина алжирскими студентами, изучающими русский язык.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения его результатов в преподавании русского языка как иностранного, преподавании литературы и культурологии в Алжирском университете.

По мнению исследователей, термин «фольклор» (в переводе «народная мудрость») впервые ввел английский ученый У. Дж. Томс в 1846 г. [Энциклопедия Кругосвет, URL]. Поначалу этот термин охватывал всю духовную (верования, танцы, музыка, резьба по дереву и пр.), а иногда и материальную (жилье, одежда) культуру народа. Понятие иногда употребляется в первоначальном значении: составная часть народного быта, тесно переплетающаяся с другими его элементами.

С начала XX в. термин используется в более узком, конкретном значении: устное народное творчество. Фольклор – это совокупность обычаев, традиций и ценностей, которые передаются из поколения в поколение в рамках определенной культуры. Фольклор включает в себя песни, сказки, мифы, танцы, поделки, народные костюмы, ритуалы и верования. Он отражает самобытность и культуру общества, а также выражает его опыт и историю.

По мнению Б.Н. Путилова, существует пять основных вариантов значений понятия «фольклор»:

1) фольклор как совокупность, многообразие форм традиционной культуры, то есть синоним понятия «традиционная культура»;

2) фольклор как комплекс явлений традиционной духовной культуры, реализуемый в словах, идеях, представлениях, звучаниях, движениях. Помимо собственно художественного творчества, охватывает и то, что можно назвать менталитетом, традиционными верованиями, народной философией жизни;

3) фольклор как явление художественного творчества народа;

4) фольклор как сфера словесного искусства, то есть область устного народного творчества;

5) фольклор как явления и факты вербальной духовной культуры во всём их многообразии [Путилов, 1994].

Следует подчеркнуть, что сначала сказки были только народными, т.е. веками передавались устно, из уст в уста, от человека к человеку. Сюжет фольклорной сказки, в отличие от сюжета литературной сказки, существует во множестве текстов, в которых допускается некоторая степень импровизации исполнителя сказочного материала. Тексты фольклорной сказки противостоят друг другу по степени схожести/несхожести как вариант/вариации. В сказковедении ставится проблема авантекста, разрешение которой решает вопрос о творческом мастерстве исполнителя сказочного фольклора, ведь он не запоминает текст сказки целиком, а порождает текст на глазах у слушателей, восстанавливая конструктивные элементы текста, – тематические (мотивы) и стилистические («общие места», формулы и пр.).

Среди русских писателей сказок выделяются Александр Сергеевич Пушкин, Сергей Тимофеевич Аксаков, Лев Николаевич Толстой, Павел Петрович Бажов и др. В университетах Алжира особое внимание уделяется творчеству А.С. Пушкина.

Сказки А.С. Пушкина – сюжетные произведения, в которых отображен конфликт между светлым и темным миром. Обращаясь к устному народному творчеству, А.С. Пушкин видит в нем неисчерпаемые возможности для обновления литературы. Поэт связывал народность не только с языком, историей и бытом, но и с внутренним миром, духовной сущностью народа.

Специалисты определяют следующие особенности фольклора А.С. Пушкина:

а) выражение национального характера;

б) социальная природа сказки и её связь с реальной жизнью;

в) изображение развёрнутых картин быта, жизненной обстановки, которые наполняются художественным значением;

г) отбор сюжетов, в центре которых стоит тема любви и семейного счастья;

д) фольклорная типизация в изображении героев;

е) понимание национального характера героя;

ж) композиция произведений, восходящая к композиции поэмы [Азадовский, 1938].

Всё это позволяет сделать вывод, что сказки Пушкина – литературные, переработанные автором народные сюжеты, в основе которых лежат сказки фольклорные.

Фольклорная поэтика становится в сказках А.С. Пушкин средством реалистического изображения жизни, помогает поэту проникнуть в психологию героев. Удивительно легко, свободно и естественно совершается в сказках А. С. Пушкина переход от реального к волшебному и наоборот.

Следует помнить, что сказками А.С. Пушкина является цикл стихотворных произведений поэта, написанный в 1820–1830-х годах. Среди них: Амур и Гименей (1816), Песнь о вещем Олеге (1822), Жених (1825), поэма «Руслан и Людмила» (1818–1820), «Царь Никита и сорок его дочерей» (1822), «Сказка о попе и о работнике его Балде» (1830), «Сказка о царе Салтане» (1831), «Сказка о рыбаке и рыбке» (1833), «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях» (1833), «Сказка о золотом петушке» (1834); неоконченные сказки Пушкина: «Сказка о медведихе» (1830), «Царь увидел пред собою…» (1833).

Мы предлагаем алгоритмы анализа (элементы выделены курсивом) сказок А.С. Пушкина, которые используются при изучении творчества поэта.

1. «Сказка о медведихе». В данной сказке речь идет о Медведице, которая пошла гулять с медвежатами. Мужик с рогатиной убил медведицу и подарил жене её шкуру и трёх медвежат. Медведь узнаёт о случившемся и плачет, сокрушаясь о своей медведице. К медведю-боярину приходят звери: волк-дворянин, бобр-торговый гость, ласточка-дворяночка, белочка-княгинечка, лисица-подъячиха и казначеиха, скоморох горностаюшка, байбак-игумен, зайка-смерд, целовальник-ёж. На этом сказка обрывается.

Специалисты считают, что «Сказка о медведихе» относится к сказкам первого типа А.С. Пушкина как «Сказка о попе…» и «Сказка о рыбаке и рыбке», в которых Пушкин стремится воспроизвести не только дух и образы народного творчества, но и народные формы стиха (поговорки, песни, просторечия), что является очень смелым и новым шагом для литературы того времени. Поэт здесь как бы перевоплощается в народного сказителя.

Критики считают, что «Сказка о медведихе» А.С. Пушкина, несмотря на то что осталась неоконченной, содержит множество фольклорных элементов, характерных для русских народных сказок. В ней присутствуют антропоморфные животные, наделенные человеческими качествами и общественным статусом, что является типичным приемом сказочного повествования.

Фольклорные элементы в «Сказке о медведихе»: к 1830 году А.С. Пушкин был знаком с русским фольклором во всем его богатстве и многообразии форм, многие из которых он уже пробовал творчески осваивать. В «Сказке о медведихе» он использует сказку, лирическую песню, причитание, антропоморфизм. Животные в сказке наделены человеческими чертами, ведут себя как люди, имеют социальные роли и титулы. Например, медведь – боярин, волк – дворянин, лиса – подъячиха.

Образ медведя. Медведь как персонаж часто встречается в русских народных сказках и является символом силы и власти, иногда также глупости или добродушия. В данной сказке он представлен как боярин, что подчеркивает его высокое положение в сказочной иерархии.

Социальная сатира. Сказка высмеивает социальную структуру, используя образы животных для представления различных сословий. Например, лиса как подъячиха, белочка – княгинечка, заяц – смерд.

Неоконченность. Неоконченность сказки сама по себе является чертой, которая может быть характерна для устной народной традиции, где сказки часто варьировались и не имели строго фиксированного конца.

Жанровые особенности. «Медведиха» содержит элементы, свойственные волшебным сказкам: наличие животных-персонажей, необычные ситуации, элементы чудесного (хотя и не ярко выраженные).

Язык и стиль. Пушкин, используя элементы разговорной речи и простонародных выражений, приближает сказку к народной традиции. В этой сказке не найти ни одного слова, ни одного оборота, чуждого подлинно народной поэзии.

«Сказка о медведихе» хотя и не завершена, содержит в себе значительный пласт фольклорных элементов, что делает ее частью русской сказочной традиции как по форме, так и по содержанию. Кроме того, в «Сказке о медведихе» А.С. Пушкина нашли отражение особенности социальной иерархии русского общества XIX века: от смердов и целовальников до дворян и купцов, от крестьян до царей.

2. «Сказка о рыбаке и рыбке». Критики сходятся во мнении, что сюжет «Сказки о рыбаке и рыбке», написанной Александром Пушкиным

в 1833 году, основан на померанской сказке «О рыбаке и его жене» из сборника сказок братьев Гримм, с которой имеет общую сюжетную линию, а также перекликается с русской народной сказкой «Жадная старуха». Из-за того, что в конце сказки братьев Гримм старуха хочет стать римским папой, в первой рукописной редакции сказки у Пушкина старуха сидела на Вавилонской башне, а на ней была папская тиара.

В данном случае важно замечание Е. Н. Егоровой: «Обращает на себя внимание отсутствие в записях великого поэта сюжетов, родственных «Сказке о рыбаке и рыбке» (основной источник — немецкая сказка братьев Гримм «О рыбаке и его жене») и «Сказке о золотом петушке» (литературные источники: произведения Вашингтона Ирвинга и другие). Но есть некоторые моменты, роднящие их со сказками, записанными в Михайловском» [Егорова, URL].

Более древняя версия сюжета — индийская сказка «Золотая рыба» с местным национальным колоритом, здесь Золотая рыба — могущественный златоликий подводный дух Джала Камани.

«Сказка о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина содержит в себе множество фольклорных элементов. Эти элементы обогащают сказку и делают ее близкой и понятной читателям разных возрастов.

В сказке присутствуют все основные жанровые признаки сказки: наличие волшебства (золотая рыбка), чудесное превращение (старуха становится то дворянкой, то царицей, то владычицей морской), наличие поучительного смысла.

Сказка начинается с традиционного *зачина*: «Жил старик со своею старухой…». Заключительная часть также носит традиционный характер, возвращая героев к исходному положению: «Опять старуха у разбитого корыта».

В сказке часто встречаются *повторы*, которые являются характерной чертой фольклорных произведений. Например, повторение просьб старухи к рыбке, а также повторение действий старика, который ходил к морю.

Образы старика, старухи, моря и золотой рыбки являются традиционными для русской народной сказки. Сказка несет в себе поучительный смысл, осуждая жадность, ненасытность и чрезмерные желания.

А. С. Пушкин в «Сказке о рыбаке и рыбке» сказочны мир характеризует как мир необыкновенный, фантастический. В этой сказке А. С. Пушкина, наряду с фантастическими образами, нашли отражение реальные бытовые стороны жизни простого народа, его мечты, представления о добре, зле, справедливости.

Жанр сказки является универсальным для прямого, открытого выражения моральных оценок. Другими словами, в сказках всегда можно найти какую-то мораль, которая является главной целью сказки.

Всем известно, что каждый цвет, кроме своего основного, имеет и другое значение, ибо он помогает ярче охарактеризовать сказочных героев, поэтому великий поэт А. С. Пушкин интересовался использованием *символики цвета* в сказке «о рыбаке и рыбке», чтобы передать читателю различные чувства и эмоции — и грусти, и радости. Например, золотому цвету придается значение символа царственности, могущества, благосостояния.

Таким образом, в сказках А. С. Пушкина присутствуют все основные жанровые признаки сказки: наличие волшебства, чудесное превращение, наличие поучительного смысла, повторы, сказочные персонажи, народная мудрость, выраженная в пословицах и поговорках. Их зачин и заключительная часть носят традиционный характер, что представляет интерес для обучающихся русскому языку и литературе.

Список источников

1. Азадовский, М. К. Литература и фольклор / М. К. Азадовский. – Ленинград : Государственное издательство «Художественная литература», 1938. – 297 с.
2. Егорова, Е. Н. Няня Арина Родионовна и её сказки. URL: https://proza.ru/2023/03/05/49 (дата обращения: 01.04.2025).
3. Путилов, Б. Н. Фольклор и народная культура / Б. Н. Путилов. – Ленинград : Наука, 1994. – 239 с.
4. Пушкин А.С. Сказки. https://facetia.ru/node/4134 (дата обращения: 20.04.2025).
5. Энциклопедия Кругосвет. URL: https://www.krugosvet.ru/enc/kultura_i_obrazovanie/literatura/FOLKLOR.html (дата обращения: 11.04.2025).

УДК 811.161.1

Е. А. Худенко
д-р филол. наук, зав. кафедрой литературы АлтГПУ
Россия, г. Барнаул

ИЗУЧЕНИЕ ЛИРИЧЕСКОЙ МИНИАТЮРЫ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ: ПРИЕМЫ РАБОТЫ В БИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЕ[10]

Аннотация. Статья посвящена методическим проблемам преподавания такого «пограничного» жанра, как лирическая миниатюра детям-билингвам, обучающимся в российских школах, и студентам-билингвам. Рассматриваются основные

[10] Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания № 073-00044-25-01 от 24.04.2025 г.

жанровые особенности миниатюры, с которыми преподаватель работает в среде инофонов. Анализируются положительные стороны и трудности в преподавании короткого эпического рассказа, который используется в качестве материала обучения русскому языку как иностранному. Повышенная эмоциональность повествования, открытость авторской позиции, незавершенность, бессюжетность лирических миниатюр из цикла В.П. Астафьева «Затеси» позволяют по-новому открыть русский мир, его национальное и ментальное своеобразие. Предлагаются вопросы и задания аналитического, творческого и поискового характера к нескольким миниатюрам В.П. Астафьева, а также представлены возможности лингвокультурологического и суггестивного подходов при работе в билингвальной образовательной среде. Методические подходы дифференцируются, исходя из психолого-возрастных особенностей обучающихся и уровней владения изучаемым языком.

Ключевые слова: лирическая миниатюра, Астафьев, затеси, билингвальная среда, лингвокультурологический подход, суггестивность.

E. A. Khudenko
Doctor of Philological Sciences,
Head of the Literature Department of ASPU
Russia, Barnaul

STUDYING LYRICAL MINIATURES AT SCHOOL AND UNIVERSITY: TECHNIQUES FOR WORKING IN A BILINGUAL ENVIRONMENT

Abstract. The article is devoted to the methodological problems of teaching such a «borderline» genre as lyrical miniature to bilingual children studying in Russian schools and bilingual students. The main genre features of the miniature, which the teacher works with in the environment of foreign speakers, are considered. The article analyzes the positive aspects and difficulties in teaching a short epic story, which is used as a teaching material for Russian as a foreign language. The increased emotionality of the narrative, the openness of the author's position, the incompleteness, the plotlessness of the lyrical miniatures from the cycle V.P. Astafiev's «Zatesi» allows us to rediscover the Russian world, its national and mental identity. The article offers analytical, creative and exploratory questions and tasks for several miniatures by V.P. Astafiev, as well as the possibilities of linguistic, cultural and suggestive approaches when working in a bilingual educational environment. Methodological approaches are differentiated based on the psychological and age characteristics of students and the levels of proficiency in the language being studied.

Keywords: lyrical miniature, Astafyev, zatesi, bilingual environment, linguistic and cultural approach, suggestiveness.

Исследователь В.Ю. Баймиева, рассуждая о жанре лирической миниатюры, указывает на «относительность некоторых признаков и в значи-

тельной мере условность самого термина» [Баймиева, 2016, с. 10]. Она дает следующее определение этому жанру: «Миниатюра – это очень маленькое по объему произведение, композиционно завершенное, но с преобладанием одного композиционного элемента — кульминации, усиленной авторской экспрессией и доминирующим образом автора, сливающимся чаще всего с повествователем» [Баймиева, 2016, с. 10].

Другое определение дано Т. В. Игнатович: «Это прозаические произведения небольшого объема и свободной композиции, выражающие индивидуальные впечатления и соображения по конкретному поводу… и не претендующие на определенную или исчерпывающую трактовку предмета речи» [Игнатович, 2016, с. 173]. Наконец, А. С. Георгиевский подчеркивает главную, на наш взгляд, содержательную особенность миниатюры, говоря, что в ней увеличивается «нагрузка на слово, которое должно быть суггестивно, обладать способностью вызывать по ассоциации гораздо большие и богатые представления, чем заключено в семантике» [Георгиевский, 2004, с. 36].

Родоначальником этого жанра в русской литературе считается И. С. Тургенев, создавший цикл Senilia («Старческое»), больше известный под названием «Стихотворения в прозе», которые литературоведы и считают первыми миниатюрами. Однако полностью отождествлять жанр лирической миниатюры и стихотворения в прозе не стоит, в них есть незначимые отличия. Однако для решения вопроса о методических особенностях работы с такими текстами в билингвальной среде эти жанровые особенности не значимы.

Трудность и одновременно эффективность работы с коротким художественным текстом лирического содержания проистекает из особенностей содержания и формы миниатюры. Во-первых, при работе с миниатюрой как со школьниками-мигрантами, так и со студентами-билингвами, снимается сложный вопрос об авторской позиции, которая не всегда совпадает с поступками и высказываниями главного персонажа. В лирической миниатюре «я» максимально приближено к автору и кажущийся наивным вопрос к обучающимся «Что хотел сказать автор?» не вводит читающего в заблуждение: что написано, то и хотел сказать автор.

Во-вторых, лаконичность формы миниатюры позволяет работать практически с полной версией текста, не занимаясь вопросами адаптации, сжатия, лексической замены и т. п., столь важными для глубокого и адекватного прочтения художественного текста в билингвальной среде.

В-третьих, и это особенно важно, миниатюра максимально концентрированно передает эмоции и чувства, что, несомненно, способству-

ет развитию лингвокультурологической компетенции учащегося-билингва, более глубокому пониманию национального менталитета и культурного кода того языка, что изучается.

Однако содержательно-формальные преимущества миниатюры как жанра имеют при изучении в билингвальной среде несколько трудностей. Отсутствие сюжета в миниатюре – главная из них. Миниатюра часто не поддается пересказу, точному воспроизведению и оставляет у билингва чувство недопонимания и в области содержания, и на лингвистическом уровне.

Наличие открытого финала также часто ставит билингва в тупик, так как нарративное высказывание с точки зрения понимания чужого языкового материала должно иметь смысловую и формальную законченность.

Повышенная метафоричность и символизация образов в миниатюре – еще одна трудность, с которой сталкивается учащийся-инофон и которую возможно преодолеть путем показа механизма, на котором строится метафора.

С точки зрения методики обучения РКИ, где художественный текст используется в качестве материала для обучения языку, возникает вопрос об «избыточности» именно такого материала и такого подхода. Лирическая миниатюра находится на границе поэтических и прозаических форм, она не всегда адекватно воспринимается и понимается даже носителями языка. Встает вопрос о необходимости и целесообразности использования такой формы. Однако, на наш взгляд, именно лирическая миниатюра позволяет проникнуть в глубины национального менталитета, индивидуально-авторского образа мира, избавившись от формальных «штампов» – разговора о сюжете, героях, композиции, превращения авторского текста в простой пересказ и т. п.

Остановимся подробнее на возможных проблемах методического характера, обратившись к конкретным примерам работы с лирической миниатюрой в старших классах общеобразовательной школы (наличие в классе детей-билингвов) и в студенческой аудитории – обучающимися из Узбекистана и Таджикистана, получающими подготовку по программе «Русская филология». Предполагается, что работа рассчитана на уровень владения языком B2-C1.

В школьной программе по литературе РФ присутствуют уроки изучения лирической миниатюры в 10-м классе (цикл «Стихотворения в прозе» И. С. Тургенева) и 11 классе (на выбор – «Затеси» В. П. Астафьева, «Крохотки» А. И. Солженицына, «Глаза земли» М. М. Пришвина).

Одним из важных факторов активизации обучающихся-инофонов являются методики лингвистического анализа слова, догадки по контексту и работа с ассоциациями [Кулибина, 2015].

Работа с циклом миниатюр В. П. Астафьева «Затеси» начинается с пояснения названия. Обращение к «Толковому словарю живого великорусского языка» В. И. Даля помогает определить лексическое значение слова «затеси». Слово «затесь» произошло от глагола «затёсывать» – «зарубать или делать на деревьях затеси, зарубы, метки, приметы» [Толковый словарь живого великорусского языка, 2006]. Термин бытует в языке охотников, собирателей лесных богатств (грибов и ягод).

Зарубки обычно делают для памяти о том месте, где прошел человек и заметил что-то ценное. Учащимся предлагается, помимо научного пояснения, авторское пояснение названия, данное в первой миниатюре «Падение листа»: «Затесь – сама по себе вещь древняя и всем ведомая – это стёс, сделанный на дереве топором или другим каким острым предметом. Делали его первопроходцы и таежники для того, чтобы белеющая на стволе дерева мета была видна издалека, и ходили по тайге от меты к мете, часто здесь получалась тропа, затем и дорога, и где-то в конце ее возникало зимовье, заимка, затем село и город» [Астафьев, 2008, с. 7]. Идет пояснение слова «мета».

Для Астафьева затеси – это его воспоминания, размышления, которые он хочет донести до читателя, но важно подчеркнуть для школьников, что такой заголовок дает ПУТЬ не только автора, но и путь для читателя вслед за автором.

Далее работа со школьниками ведется на уровне понимания эпиграфа: «Все превращается в землю, а воспоминания в золото». Определяется тематическое ядро текстов – тема памяти, связи с прошлым, философского осмысления прожитого.

Работа с миниатюрой:

Голос из-за моря

Жил я на юге у старого друга и слушал радио, наверное, турецкое, а может, и арабское… Был тих голос женщины, говорившей за морем; тихая грусть доносилась до меня и была мне понятна, хотя и не знал я слов чужого языка. Потом, тоже тихая, словно бы бесконечная, звучала музыка, жаловалась, ныла всю ночь, и незаметно вступал певец, и тоже вел и вел жалобу на одной ноте, делался совсем неразделим с темнотою неба, с твердью земли, с накатом морских волн и шумом листвы за окном – все-все сливалось вместе. Чья-то боль становилась моей болью, и чья-то печаль – моей печалью. В такие минуты совсем

явственно являлось сознание, что мы, люди, и в самом деле едины в этом поднебесном мире [Астафьев, 2008, с. 66].

Проверяем текст на Текстометре (https://textometr.ru/) и получаем начальный уровень B2.

Первоначальная работа как со школьниками, так и со студенческой аудиторией начинается с лингвистического уровня. Основной прием в толковании формальных и содержательных единиц данного текста – анализ многочисленных повторов и объяснение их функции (тих – тихая – тихая; жаловалась – жалобу; боль – болью; чья-то – чья-то; печаль-печалью + контекстуальный синоним «грусть»). Через прием тавтологии подходим к основной мысли текста о единстве людей «в этом поднебесном мире».

Когда ведется работа с короткой эпической формой, необходимо учитывать глубину философского содержания в миниатюре, которая должна соотноситься с возрастом учащихся-инофонов и уровнем владения языком. Далее предлагается текст из того же цикла В. П. Астафьева, но он обсуждается обычно только в студенческой аудитории с продвинутым уровнем владения языком (по Текстометру, середина C1).

Лунный блик

Ночью впереди теплохода, на гладкой воде, росчерком играл лунный блик. Он серебрился, фосфорно зеленел, искрился, извивался змейкой, прыгал головастиком, убегал шустрой ящеркой.

Верилось, с нетерпением ждалось: вот-вот настигнет теплоход живую топь луны, сомнет ее, срежет плугом носа.

Проходили минуты, прошел час, другой, а отблеск далекой луны все бежал и бежал перед теплоходом, без усилия опережая напряженно работающую машину.

И было в этой ночной картине что-то похожее на жизнь, казалось, вот-вот поймаешь, ухватишь смысл ее, разгадаешь и постигнешь вечную загадку бытия [Астафьев, 2008, с. 16].

Понимание изобразительно-выразительных средств, механизма их функционирования позволяет билингву точнее и эмоциональнее проникнуть в суть короткого текста. Жанр лирической миниатюры, этюда, короткого рассказа позволяет как бы быстрым «мазком кисти» удивительно точно передать мимолетное переживание, душевное состояние, чувство.

Первоначально обсуждаются метафоры и эпитеты: «росчерком играл лунный блик», «фосфорно звенел», «извивался змейкой», «пры-

гал головастиком», «убегал … ящеркой», «плуг носа (теплохода)» и т. д.

На синтаксическом уровне с учащимися необходимо прояснить вопрос о носителе речи: «Кому верилось?», «Кому ждалось?», «Кому казалось?» Ответить на вопросы «Почему в тексте отсутствуют местоимения?» и «Кто рассказывает эту историю?»

Отдельные вопросы должны быть связаны с категорией времени и временными повторами: «проходили минуты», «прошел час, другой…».

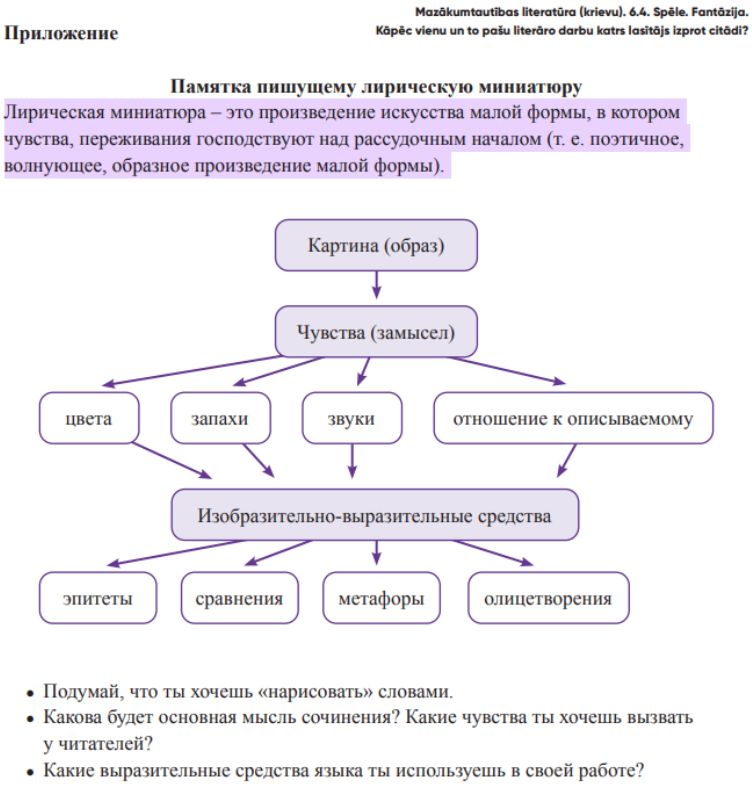
Главной трудностью при интерпретации миниатюры становится вопрос об основной метафоре и идее текста – **что** позволяет автору воспринимать эту ночную картину как аналог жизни? Необходимо подвести студентов-билингвов к главной метафоре – смысл жизни как убегающий лунный блик.

Трудность интерпретации будет связана и с открытостью финала: автор не дает ответа читателю ни на какой вопрос, лишь только размышляет, причем, ненавязчиво, интимно, ищет собственную правду. Миниатюру можно понять, но тяжело пересказать даже носителю речи. Эта ситуация плодотворна для студента-билингва, она формирует понимание того, что не всё поддается пересказу, готовит его к работе с лирикой как родом литературы.

На уровне средней и высшей школы хорошо работают для понимания художественного текста интерактивные методы. Так, обращение к лунному мотиву в живописи, несомненно, поможет учащемуся-билингву приблизиться к философской природе авторских размышлений (используются картины И. Крамского «Лунная ночь», А. Куинджи «Лунная ночь на Днепре», И. Айвазовского «Лунная дорожка»). Последняя из указанных картин наиболее полно соответствует лирической зарисовке В. П. Астафьева, помогает постичь метафору непрекращающейся погони человека за смыслом бытия. Кроме того, возможно прослушивание музыки Клода Дебюсси «Лунный свет». Всё это позволяет помочь учащемуся-билингву погрузиться в атмосферу короткого рассказа лирического содержания, создать суггестивность, способствующую глубокому пониманию «чужого» с точки зрения языка текста. Суггестивация обучения «характеризуется раскрытием резервов памяти, повышением интеллектуальной и творческой активности обучаемого, положительными эмоциональными переживаниями и связанным с ними эффектом отсутствия утомления» [Подкина, Соловьева, 2009, с. 196].

Кроме того, эффективность понимания бессюжетного текста связана и с формированием творческих навыков билингвов. Так, в качестве продуктивного задания после чтения и анализа лирических миниатюр,

предлагается написание собственного короткого этюда. Схема к этому прилагается (взято с сайта) [Создание лирической миниатюры «Лунная ночь», URL].



Приложение

Mazākumtautības literatūra (krievu). 6.4. Spēle. Fantāzija.
Kāpēc vienu un to pašu literāro darbu katrs lasītājs izprot citādi?

Памятка пишущему лирическую миниатюру

Лирическая миниатюра – это произведение искусства малой формы, в котором чувства, переживания господствуют над рассудочным началом (т. е. поэтичное, волнующее, образное произведение малой формы).

- Подумай, что ты хочешь «нарисовать» словами.
- Какова будет основная мысль сочинения? Какие чувства ты хочешь вызвать у читателей?
- Какие выразительные средства языка ты используешь в своей работе?

Рис. 1. Схема-план для написания этюда

Таким образом, работа на занятиях по РКИ с малой эпической формой (коротким рассказом или миниатюрой) позволяет расширить словарный запас инофонов, раздвинуть границы познания бытия, постичь особенности русского образа мира, глубину и национальное своеобразие философских поисков великой русской литературы.

Список источников

1. Астафьев, В. П. Затеси / В. П. Астафьев. – Москва : Эксмо, 2008. – 176 с.
2. Баймиева, В. Ю. Жанр миниатюры в русской литературе XX века / В. Ю. Баймиева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2016. – № 9 (63): в 3-х ч. – Ч. 3. – С. 10–12.
3. Георгиевский, А. С. Русская проза малых форм последней трети XX века: духовный поиск, поэтика, творческие индивидуальности. Автореф. … докт. филол. наук / А. С. Георгиевский. – Москва, 2004. – 36 с.
4. Игнатович, Т. В. Тексты лирических миниатюр на занятиях РКИ / Т. В. Игнатович // Карповские научные чтения: Сборник научных статей. – Выпуск 9: В 2-х ч. – Ч.1. – Минск : РИВШ, 2015. – С. 173–175.
5. Кулибина, Н. В. Зачем, что и как читать на уроке. Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Н. В. Кулибина. – Москва : Златоуст, 2015. – 224 с.
6. Подкина, Н. А. Суггестивный метод обучения иностранным языкам / Н. А. Подкина, И. В. Соловьева // Вестник Чебоксарского кооперативного института. – 2009. – № 1. – С. 196–199.
7. Создание лирической миниатюры «Лунная ночь». – URL: https://mape.gov.lv/api/files/E29C56D3-ED1C-4C09-8685-0B2738E867A3/download (дата обращения: 15.09.2025).
8. Толковый словарь живого великорусского языка : В 4 томах / Даль В. И. – Москва : РИПОЛ классик, 2006. / Том 1. А-З. – 752 с. – URL: https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/tolkovyj-slovar-zhivogo-velikorusskogo-jazyka-v-i-dalja-bukva-z/2031 (дата обращения: 11.09.2025).

КАДРОВАЯ СТРАТЕГИЯ ЦЕНТРОВ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.881.161.1

В. А. Кравец
ассистент кафедры иностранных языков,
ЯГПУ им. К.Д. Ушинского
Россия, г. Ярославль

ИНТЕРАКТИВНАЯ КАРТА ДОСТОПРИМЕЧАТЕЛЬНОСТЕЙ «РОССИЯ И АФРИКА: СОКРОВИЩА НАЦИОНАЛЬНЫХ КУЛЬТУР» КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ ЗАНЯТИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ[11]

Аннотация. В статье представлен методический опыт разработки и апробации интерактивных карт достопримечательностей Российской Федерации, Республики Гана и Республики Кот-д'Ивуар, предназначенных для формирования страноведческой компетенции у студентов, изучающих русский язык как иностранный. Рассматриваются основные преимущества взаимодействия с текстовым материалом про родную культуру на иностранном языке. Анализируются основные типы использованных заданий. Делается вывод о целесообразности применения интерактивных карт достопримечательностей на занятиях по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: интерактивная карта, интерактивные учебные материалы, русский язык как иностранный, страноведческая компетенция, Центр открытого образования.

V. A. Kravets

Assistant Professor of the Department of Foreign Languages,
YASPU named after K.D. Ushinsky
Russia, Yaroslavl

INTERACTIVE MAP «RUSSIA AND AFRICA ATTRACTIONS: TREASURES OF NATIONAL CULTURES» AS A TOOL FOR DEVELOPING REGIONAL COMPETENCE IN THE FRAMEWORK OF CLASSES IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

[11] Статья написана в рамках Соглашения от 25.04.2025 года № 073-03-2025-058/2 о предоставлении финансирования в рамках государственного задания на выполнение работ по ресурсному и информационно-технологическому обеспечению образовательной деятельности и управления системой образования, заключенного между ЯГПУ имени К.Д. Ушинского и Министерством просвещения Российской Федерации.

Abstract. The article presents methodological experience of the development and testing of interactive maps of landmarks in the Russian Federation, the Republic of Ghana, and the Republic of Côte d'Ivoire, designed to develop country studies competence among students learning Russian as a foreign language. The key advantages of interacting with textual material about one's native culture in a foreign language are examined. The main types of tasks used are analyzed. The conclusion is made about the feasibility of using interactive maps of landmarks in classes of Russian as a foreign language.

Keywords: interactive map, interactive learning materials, Russian as a foreign language, country studies competence, Center for Open Education.

Интеграция современных цифровых технологий в систему образования привела к необходимости создания учебных материалов, отвечающих требованиям этой тенденции. Дисциплина «Русский язык как иностранный» не стала исключением. Ключевым инструментом выступили интерактивные учебные материалы, то есть средства обучения, предполагающие использование информационно-компьютерных технологий [Азимов, 2009, с. 84]. Их практическое применение предусматривает непосредственное взаимодействие между пользователем (студентом, преподавателем) и информационной системой [Ваганова, 2020, с. 136].

Использование интерактивных учебных материалов имеет ряд преимуществ, среди которых выделяют наглядность и доступность представленной информации, её гибкость и вариативность. Кроме того, их применение способствует повышению вовлеченности обучающихся и позволяет персонализировать процесс обучения, адаптируя его под те или иные образовательные потребности. Все эти факторы ведут к интенсификации процесса обучения [Гришкова, 2024, с. 288–289].

Важно отметить и элемент культурной интеграции, присущий интерактивным материалам. Благодаря ему у преподавателей языковых дисциплин появляется возможность познакомить студентов с особенностями страны изучаемого иностранного языка, тем самым повышая уровень сформированности страноведческой компетенции.

Начиная с 2023 года ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» активно участвует в реализации проекта Министерства просвещения Российской Федерации, направленного на расширение присутствия русского языка и образования на русском языке, а также популяризация российской науки и культуры в Республике Кот-д'Ивуар и Республике Гана. Преподаватели-участники проекта находятся в непрерывном поиске методов, приемов и форматов работы, позволяющих оптимизировать процесс обу-

чения русскому языку как иностранному для школьников и студентов этих двух западноафриканских государств. В ходе реализации целей проекта его участники руководствуются принципом: основу сотрудничества между Россией и странами Африки должен составлять «отказ от патерналистских интенций, содействие сохранению национальной идентичности наших народов при создании условий для взаимодействия культур» [Тарханова, 2023, с. 113].

Отмечается отсутствие в свободном доступе в информационно-коммуникационной сети «Интернет» интерактивных учебных материалов на русском языке (как иностранном), посвященных культуре России, Ганы и Кот-д'Ивуара. В связи с этим было принято решение разработать интерактивные карты, благодаря которым иностранные студенты смогут узнать о главных достопримечательностях вышеназванных стран.

Целью настоящей статьи выступает обобщение методического опыта использования интерактивных карт и разработанного на их основе сборника заданий, предназначенных для ознакомления студентов с основными культурными достопримечательностями России, Ганы и Кот-д'Ивуара в рамках занятий по русскому языку как иностранному.

Интерактивная карта достопримечательностей «Россия и Африка: сокровища национальных культур» включает в себя две отдельные карты: 1) карту достопримечательностей Российской Федерации и Республики Кот-д'Ивуар; 2) карту достопримечательностей Российской Федерации и Республики Гана.

Каждая из карт представлена в виде двухмерного изображения двух континентов: Евразии и Африки, на которых цветами государственных флагов выделены территории двух государств: Российской Федерации и Республики Гана, Российской Федерации и Республики Кот-д'Ивуар. На них маркерами отмечены главные достопримечательности стран, сопровождаемые QR-кодами, которые, в свою очередь, ведут на раздел сайта Центра открытого образования «культурно-просветительские проекты». Этот раздел содержит тексты и фотографии достопримечательной, изображенных на картах.

Чтобы данное средство обучения обладало не только просветительской ценностью, но и ценностью образовательной, к интерактивной карте достопримечательностей был разработан сборник заданий, рассчитанный на базовый уровень (А2) подготовки по русскому языку как иностранному и предназначенный для пополнения запаса страноведческих знаний о Республике Гана, Республике Кот-д'Ивуар и Российской Федерации. Тексты и задания составлены полностью на русском языке,

в связи с чем работа со сборником не предусматривает использование государственных языков Ганы и Кот-д'Ивуара. Содержание сборника разделено на три тематических блока, каждый из которых посвящен наиболее известным достопримечательностям одного из трех государств. Блок «Сокровища Ганы» включает в себя 12 тем, «Сокровища Кот-д'Ивуара» – 7 тем, «Сокровища России» – 12 тем.

Тексты были составлены на основе аутентичных источников, представленных на государственном языке каждой страны. Материалы для раздела «Сокровища Ганы» были переведены с английского языка на русский, раздел «Сокровища Кот-д'Ивуара» потребовал перевода с французского языка. Далее тексты были адаптированы с учетом базового уровня общего владения русским языком как иностранным. Объем текстов составил от 120 до 160 слов, что обусловлено относительной сложностью с точки зрения лексической стороны языка. Тексты про католические мечети или храмы включают минимальный набор лексических единиц, непосредственно относящихся к религиозной сфере. Тексты про рабовладельческие замки так или иначе затрагивают историческую тематику.

Апробация интерактивной карты достопримечательностей «Россия и Африка: сокровища национальных культур» и составленного на её основе сборника заданий проходила на базе Центров открытого образования на русском языке и обучения русскому языку ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», расположенных в высших учебных заведениях Республики Гана (Университет Ганы (англ. University of Ghana), Республики Кот-д'Ивуар (Университет Этик (франц. École Technique Informatique et Commerciale), (Методистский Университет Абиджана, (франц. Université Méthodiste de Côte d'Ivoire), а также на подготовительном отделении ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского».

Сборник был использован в рамках изучения страноведческого компонента образовательных программ университетов. Основной упор делался на изучении раздела «Сокровища России», однако двум другим разделам, посвященным достопримечательностям стран западной Африки также было уделено внимание.

Содержательное наполнение учебных текстов отвечает принципам сопоставительного подхода, согласно которому изучение культуры страны иностранного языка должно протекать совместно с изучением культуры страны родного языка [Устинов, 2022, с. 60]. Студенты,

изучающие русский язык как иностранный в Республике Кот-д'Ивуар, знакомились с главными достопримечательностями России и одновременно расширяли объем страноведческих знаний о своей стране. По такому же принципу строилось обучение в Университете Ганы.

Использование иностранного языка в ходе чтения текстов и выполнения заданий про уже знакомые студентам места способствуют возникновению эмоционального отклика, который приводит к тому, что им легче связывать незнакомые лексические единицы с изначально известными им понятиями. В свою очередь это развивает языковую догадку. С точки зрения психологии, подобная опора на фоновые знания снижает уровень напряжения в процессе преодоления языкового барьера [Устинов, 2022, с. 60].

Взаимодействие с текстовым материалом про родную культуру на иностранном языке позволяет студенту понять, как иностранцы воспринимают элементы этой культуры, что ведет к формированию межкультурной компетенции.

Работа с интерактивной картой достопримечательностей «Россия и Африка: сокровища национальных культур» была организована согласно алгоритму, состоящего из 4 этапов.

Этап 1: каждая из площадок Центров открытого образования оборудована необходимыми учебными материалами, одним из которых является карта достопримечательностей. Перед занятием преподаватель просил студентов найти определенную достопримечательность на карте и с помощью мобильного устройства перейти по QR-коду на сайт, содержащий текстовый и иллюстративный материал про данное место. Несмотря на то, что студенты могли поделиться ссылкой на текст друг с другом, большинство из них предпочитали самостоятельно взаимодействовать с картой, расположенной на стене аудитории.

Этап 2: каждый студент получал раздаточный материал в виде отдельных страниц из сборника заданий. Задания подготовительного этапа носили вопросно-ответную форму и имели формулировку: *Знаете ли вы это место? Где оно находится? Что там можно увидеть?* У студентов не возникало затруднений при ответе на вопросы общего характера. Также в качестве подготовительных были использованы задания, предполагающие описание достопримечательностей с опорой на их изображения. Эти фотографии были взяты с сайта Центра открытого образования и спроецированы на доску при помощи проектора. На этом этапе была отмечена нехватка лексических единиц, составляющих активный словарный запас студентов. Так, при описании ботанического сада Абури

наиболее распространенным словом было «деревья». В ходе описания национального парка Какум была использована лексическая единица «дорога» вместо «мост». Вместе с этим важно отметить, что расширение словарного запаса не являлась первичной целью разработанных материалов. Задания этого этапа были рассчитаны на создание мотивации и подготовку к последующему восприятию новой информации.

Этап 3: основной этап работы предусматривал чтение текста и выполнение заданий. Разработанный сборник заданий не предназначен для последовательного изучения тематических разделов, благодаря этому преподаватель обладал академической свободой при организации образовательного процесса. Небольшой объем текстов позволял использовать две формы чтения: вслух и про себя. Несмотря на то, что уровень языковой подготовки студентов в Гане и в Кот-д'Ивуаре не является начальным, подавляющее большинство предпочитало именно первую форму, что также позволяло проверять технику чтения и исправлять орфоэпические ошибки в случае их возникновения. Задания в рамках конкретной темы выполнялись от первого к последнему, так как они расположены в порядке возрастания по степени сложности: от заданий на общее понимание прочитанного текста к заданиям продуктивного типа.

Для проверки понимания прочитанного были использованы вопросно-ответные задания: *Прочитай текст и ответь на вопросы*; задания на оценку правильности утверждений: *правда или неправда? Объясни, почему*; тестовые задания с одним верным вариантов ответа. Подобные задания учат извлекать и систематизировать страноведческую информацию. При проверке последних основным требованием было предоставление синтаксически полного ответа на каждый тестовый вопрос.

Определенную сложность вызывали задания, требующие постановки вопросов: *Представь, что ты работаешь журналистом. Тебе нужно взять интервью у работника (название достопримечательности). Напиши 10 вопросов для интервью.* Известно, что проблемы при выполнении подобных заданий могут быть обусловлена разными факторами, среди которых: привыкание к выполнению репродуктивных заданий, где у студентов не возникает необходимость самостоятельно задавать вопросы, страх совершения ошибки, нехватка знаний с точки зрения лексико-грамматического аспекта языка и многие другие. Для дальнейшего развития страноведческой и коммуникативной компетенций в целом данное задание впоследствии трансформировалось в диалог между журналистом и интервьюируемым, что позволило обеспе-

чить взаимодействие с национально-культурным компонентом языка и использовать нормы речевого этикета русского языка.

Особый интерес был вызван заданиями с формулировкой: *Подумай.* Для их выполнения студентам следовало ответить на вопросы, используя как информацию из текста, так и собственные фоновые знания, поскольку тексты не содержали очевидных ответов. В разделе «Сокровища Кот-д'Ивуара» в теме «Собор Богоматери мира» данное задание представлено в форме вопросов: *Что важнее для собора: высота 158 метров или то, что туда могут войти 18 тысяч человек? Почему?* В разделе «Сокровища России» в теме «Кижский погост»: *1. Почему здание без гвоздей – удивительное? Назови 2 причины. 2. Чем зимний путь в Кижи отличается от летнего? 3. Почему автор текста называет Покровскую церковь «скромной»? 4. Как бы ты объяснил туристам то, что мастер Нестор построил Преображенскую церковь без гвоздей?* Задействуя способность устанавливать причинно-следственные связи, студенты успешно давали верные ответы, высказывая собственные предположения.

Задания продуктивного характера с формулировкой «*Напиши рекламу для (название достопримечательности). Расскажи, почему в это место должны приезжать туристы*» дополнены списком лексических единиц, что позволяло закрепить изученную специализированную лексику и использовать ее для презентации культурных объектов.

Задание «*Представь, что ты купил открытку для своего друга. Напиши текст для открытки. Используй план»* учит применять страноведческие знания в личной коммуникации.

Обращение к карте формирует пространственное представление о стране, ее регионах и расположении достопримечательностей, в связи с этим было добавлено задание: *Представь, что ты хочешь поехать в путешествие. Открой карту (название страны) и ответь на вопросы*.

Предусмотрены задания на сравнительный анализ: *Найди (название достопримечательности) на карте Ганы. Сравни (название достопримечательности) и (название достопримечательности). Заполни таблицу.* Они помогают развивать умение выделять общее и частное в культуре и географии стран.

Этап 4: завершающее задание в ходе изучения каждой достопримечательности имело формулировку *«Заполни паспорт достопримечательности»* и предполагало ответы на вопросы общего характера: *Где? Когда? Какой? Сколько? Что и кого там можно увидеть? Что вам было интересно?* Подобное задание позволяет студентам резюми-

ровать пройденный материал. В зависимости от цели занятия данное задание впоследствии адаптировалось. Оно было использовано в качестве содержательной опоры для построения монологического высказывания, диалогического, различных письменных заданий.

А. Г. Сейфулина и А. В. Лейфа, говоря о страноведческой компетенции в контексте обучения студентов подготовительного отделения, называют 3 ее структурных блока: когнитивный, функциональный и мотивационно-ценностный. Первый блок предполагает владение набором знаний о стране изучаемого иностранного языка. Второй блок подразумевает умения использовать эти знания в ходе коммуникации. Последний блок связанс интересом и стремлением студентов-инофонов изучать русский язык [Сейфулина, 2021, с. 64]. Вышеназванные элементы страноведческой компетенции мы считаем актуальными для студентов, изучающих русский язык как иностранный вне подготовительных отделений.

Проанализировав опыт практического использования интерактивных карт достопримечательностей, мы отмечаем, что разработанные на их основе задания охватывают все ключевые аспекты страноведческой компетенции. Таким образом, можно сделать вывод о целесообразности использования данного инструмента в ходе формирования страноведческой компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному. Его практическое применение также способствует возникновению диалога культур, который позволяет создать образовательную среду, учитывающую интересы и потребности студентов.

Список источников

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Ваганова, О. И., Воронина И. Р., Лошкарева Д. А. Интерактивные средства обучения как эффективный инструмент образовательной деятельности / О. И. Ваганова, И. Р, Воронина, Д. А. Лошкарева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – №3 (32). – С. 135–139.
3. Гришкова, Л. В. Использование цифровых инструментов для создания интерактивных учебных материалов по РКИ // Л. В. Гришкова / Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие : Материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 23 мая 2024 года. – Москва : Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2024. – С. 288–292.
4. Сейфулина, А. Г. Обоснование страноведческой компетенции в структуре обучения иностранных учащихся подготовительного отделения / А. Г. Сейфулина, А. В. Лейфа // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – №94. – С. 62–66.

5. Тарханова, И. Ю. Научно-методическое сопровождение образовательной и просветительской деятельности России в Республике Кот-д'Ивуар / И. Ю. Тарханова // Социально-политические исследования. – 2023. – №4 (21). – С. 109–123.
6. Устинов, А. Ю. Сопоставительный страноведческий материал на занятиях РКИ / А. Ю. Устинов // Русский язык: образование, наука, культура : Материалы международной научно-методической сессии, Москва, 23–25 ноября 2022 года / Под общей редакцией С. М. Колесниковой. – Москва : Московский педагогический государственный университет. – 2022. – С. 59–68.

УДК 811.161.1.

Н. А. Красовская
д-р филол. наук, доцент,
директор института русского языка как иностранного,
ТГПУ им. Л. Н. Толстого,
Россия, г. Тула

ПРОДВИЖЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В РЕСПУБЛИКЕ СЕРБСКОЙ (БОСНИЯ И ГЕРЦЕГОВИНА) В НАШИ ДНИ: РЕЗУЛЬТАТЫ РАБОТЫ

Аннотация. Автор останавливается на важных вопросах формирования модели продвижения русского языка в странах Западных Балкан в наши дни. Общие цели и задачи продвижения русского языка заметно конкретизируются в зависимости от региона, во многом обусловлены спецификой стран, политической ситуацией, традициями образования. Страны Западных Балкан – это территория, где преобладают славянские языки, поэтому изучению русского языка, русской культуры уделяется особое место. В предлагаемых материалах определяются основные составляющие, которые могут лежать в основе любой модели продвижения русского языка, но, помимо этого, указываются и те особенности, которые составляют специфику той или иной страны или региона. Таким образом, современная модель продвижения русского языка в зарубежных странах представляет собой многослойное образование, учитывающее целый ряд факторов.

Автор останавливается на опыте, который приобретен в продвижении русского языка в Республике Сербской (Босния и Герцеговина) в последние годы и включает в себя как разработку модели подготовки преподавателя РКИ, так и основные направления, связанные с формированием мотивации к изучению русского языка в инославянском окружении. И непрерывная подготовка педагогов, и формирование мотивации являются отправными точками в продвижении русского языка за рубежом.

Ключевые слова: продвижение русского языка, модель подготовки педагогов, формирование мотивации, страны Западных Балкан, русский язык как иностранный.

N. A. Krasovskaya
Doctor of Philological Sciences, Associate Professor,
Director of the Institute of Russian as a Foreign Language,
TSPU named after L. N. Tolstoy,
Russia, Tula

Abstract. The author dwells on important issues of forming a model of Russian language promotion in the Western Balkan countries today. General goals and objectives of Russian language promotion are noticeably specified depending on the region, largely due to the specifics of the countries, political situation, and educational traditions. The Western Balkan countries are the territory where Slavic languages prevail, therefore, the study of Russian language and Russian culture is given special attention. The article defines the main components that can underlie any model of Russian language promotion, but, in addition, it also indicates those features that make up the specifics of a particular country or region. Thus, the modern model of Russian language promotion in foreign countries is a multi-layered formation that takes into account a number of factors. The author dwells on the experience gained in promoting the Russian language in the Republic of Srpska (Bosnia and Herzegovina) in recent years and includes both the development of a model for training a teacher of Russian as a foreign language and the main areas related to the formation of motivation to study Russian in a foreign Slavic environment. Both continuous training of teachers and the formation of motivation are the starting points in the promotion of the Russian language abroad.

Keywords: promotion of the Russian language, model of teacher training, formation of motivation, Western Balkan countries, Russian as a foreign language.

В 2015 году была разработана Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом [Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом, URL], которая содержит указания на основные цели, задачи, направления деятельности, составляющей продвижение русского языка в зарубежных странах, в последние годы также была утверждена Государственная программа продвижения русского языка за рубежом [Государственная программа продвижения русского языка за рубежом, URL]. Несмотря на то что главные структурные части продвижения русского языка за рубежом определены указанными документами, тем не менее, сказать точно и определенно, существует ли некая универсальная модель в продвижении русского языка в зарубежных странах, невозможно.

В разработке современной комплексной модели продвижения русского языка за рубежом мы опираемся на свой опыт активной работы в странах Западных Балкан, начиная с 2023 года. За это время и аналитическая работа, и практическая деятельность позволили сделать определенные наблюдения относительно того, какова может быть указанная модель в современных условиях.

Распространение русского языка в другие страны имеет комплексный характер и не может не соотноситься с:

- учетом особенностей геополитической ситуации;

- рассмотрением специфики региона (экономической, климатической, географической и др.);
- учетом особенностей всех этапов и форм образования в стране;
- наличием опыта в изучении русского языка.

С другой стороны, по нашему мнению, при формировании комплексной модели продвижения русского языка за рубежом в современных условиях необходимо также опираться на понимание:

- непрерывности в подготовке преподавателей РКИ;
- последовательности в освоении языкового материала;
- прогрессивных требований методики преподавания РКИ;
- разноуровневого обучения и его принципов.

К результатам, которые были нами достигнуты, можно отнести разработку модели подготовки преподавателя русского языка как иностранного. Мы полагаем, что говорить о продуктивном продвижении русского языка в зарубежных странах можно только в том случае, когда готовы педагогические кадры, которые и призваны обучать русскому языку. Однако сама система подготовки преподавателей должна включать в себя разные этапы и иметь непрерывный характер. В ряде методических и учебно-методических пособий, подготовленных нами [Красовская, 2023], мы как раз старались учитывать и принцип непрерывности педагогической подготовки, и принцип последовательности в изложении языкового материала. К этим же принципам мы неоднократно возвращались при организации курсов повышения квалификации для педагогов из Республики Сербской (Босния и Герцеговина).

На наш взгляд, разрабатываемая модель продвижения русского языка обязательно должна формировать мотивацию к изучению русского языка. Безусловно, формированию и развитию мотивации могут способствовать самые разные факторы, среди которых могут быть названы и учебные материалы, которые предлагаются обучающимся, и форма проведения занятий, и учет ментальной и психологической специфики современного поколения, изучающего русский язык.

Проанализировав многочисленную и разнообразную методическую литературу, данные проведенных опросов среди педагогов и обучающихся Республики Сербской (Босния и Герцеговина), мы пришли к выводу о том, что повышать мотивацию, в том числе у школьников, начавших изучать русский язык, можно с помощью разработки и внедрения мобильного приложения для изучения русского языка. В качестве содержательного наполнения мобильного приложения нами был

выбран фрагмент грамматической системы, а именно падежная система русского языка.

Как показало пробное внедрение мобильного приложения, действительно, школьники с большей охотой тестируют свои знания в области русской грамматики.

Таким образом, опыт продвижения русского языка в странах Западных Балкан свидетельствует о том, что сама модель продвижения является комплексной, многоуровневой и связана как с задачами подготовки педагогов, так и с формированием мотивации к изучению русского языка.

Список источников

1. Государственная программа продвижения русского языка за рубежом. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_462891/38503a6651a7131704c6849c9e84ce3fe1e598b3 (дата обращения: 12.05.2025).
2. Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71145978 (дата обращения: 12.06.2025).
3. Красовская, Н. А. Лингвистическая база модели подготовки преподавателя русского как иностранного в инославянском окружении / Н. А. Красовская // Тульский научный вестник. Серия История. Языкознание. – 2023. – Вып. 4 (16). – С. 141–150.

УДК 372.881.161.1

Л. А. Титова
канд. экон. наук, доцент, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского
Россия, г. Ярославль
Ю. В. Бутько
канд. филол. наук, доцент, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского
Россия, г. Ярославль

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА БАЗЕ ЦЕНТРА ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОТ-Д'ИВУАРЕ[12]

Аннотация. В статье представлен опыт преподавания русского языка как иностранного (РКИ) на базе Центра открытого образования (ЦОО) в Республике

[12] Статья написана в рамках Соглашения от 25.04.2025 года № 073-03-2025-058/2 о предоставлении финансирования в рамках государственного задания на выполнение работ по ресурсному и информационно - технологическому обеспечению образовательной деятельности и управления системой образования, заключенного между ЯГПУ имени К. Д. Ушинского и Министерством просвещения Российской Федерации.

Кот-д'Ивуар. Лингвокультурологический аспект обучения представлен через опыт работы с фразеологизмами, народными и эстрадными песнями, а также публицистическими и художественными текстами. Авторы демонстрируют эффективность комплексного подхода, сочетающего языковое обучение с погружением в культурную среду. Материал исследования представляет интерес для специалистов в области методики преподавания РКИ, культурологии и межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: лингвокультурологический аспект, русский язык как иностранный, лексическо-грамматические навыки, культурное погружение, песенный материал.

L. A. Titova
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,
YASPU named after K.D. Ushinsky
Russia, Yaroslavl
Yu. V . Butko
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
YASPU named after K. D. Ushinsky
Russia, Yaroslavl

THE LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE OPEN EDUCATION CENTER IN CÔTE D'IVOIRE

Abstract. The article presents the experience of teaching Russian as a foreign language at the Open Education Center in the Republic of Côte d'Ivoire. The linguistic and cultural aspect of learning is presented through the experience of working with phraseological units, folk and pop songs, as well as journalistic and artistic texts. The authors demonstrate the effectiveness of an integrated approach combining language learning with immersion in a cultural environment. The research material is of interest to specialists in the field of teaching methods of Russian as a foreign language, cultural studies and intercultural communication.

Keywords: linguistic and cultural aspect, Russian as a foreign language, lexical and grammatical skills, cultural immersion, song material.

Традиции преподавания русского языка как иностранного (РКИ) уходят своими корнями в середину 20 века, в частности, в послевоенную эпоху, когда интерес к языку самой большой страны земного шара на фоне происходящих политических процессов значительно увеличился. На базе Московского государственного университета в середине 50-х годов были открыты курсы для иностранных студентов, что дало импульс формированию и развитию лингвистических и методических аспектов в сфере РКИ.

В наши дни активную работу в области обучения иностранных студентов ведут Центры открытого образования (ЦОО), осуществляя подготовку по РКИ более чем в 60 странах мира. Десятки тысяч студентов получили доступ к богатствам русского языка и культуры, среди них и молодежь Кот-д'Ивуара, которая с 2023 года погружается в мир склонений, спряжений, а также в богатейший духовный мир нашей родной культурной среды.

Главной миссией российских педагогов, работающих на площадках ЦОО в странах ближнего и дальнего зарубежья, является преподавание иностранным студентам русского языка и его популяризация, а также вовлечение слушателей курса в мир русской культуры и традиций, знакомство с историей страны, с ее культурным наследием. На наш взгляд, именно культурологический аспект является высоко значимым и несет в себе большой потенциал, так как во многих странах африканской франкофонии, в том числе и в Кот-д'Ивуаре, обнаруживается дефицит, а порой и отсутствие адекватной актуальной информации о нашей стране в учебной литературе. Так, в курсе науки об обществе «Познание современного мира», который включает в себя географию и историю и реализуется в среднем и старшем звеньях общеобразовательной школы, лишь кратко представлена история СССР периода «холодной войны» до 1991 года. Литературные произведения русских и советских авторов так же, как и произведения народного творчества, оказались незнакомы ивуарийским студентам [Титова, 2024]. Обучение русскому языку на площадках ЦОО сопровождается реализацией дополнительных образовательных программ (ДОП). Преподаватели Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского ежегодно реализуют образовательные программы объемом от 72 до 108 часов в пяти университетах-партнерах г. Абиджана [Бутько, 2024].

В период с 2024 по 2025 годы на площадках ЦОО Кот-д'Ивуара реализовано 10 ДОП, познакомивших иностранных студентов с ценностями русского народа и основами российской государственности, с историей России и ее великими городами, с фольклорным творчеством народов нашей страны, а также традициями и национальными праздниками, с ролью советских и российских спортсменов в мировом спорте и с уровнем развития спортивных и молодежных движений в стране. Общее количество слушателей составило более 500 человек, среди которых были не только студенты вузов-партнеров, но и представители администрации учебных заведений и внешние слушатели, заинтересовавшиеся деятельностью российских преподавателей. Все программы

разработаны для обучающихся, уровень владения русским языком у которых не ниже ТБУ/А2. Однако входное тестирование обнаружило, что средний уровень владения коммуникативной русскоязычной компетенцией слушателей, записавшихся на программы, составил ТЭУ/А1. Большая часть студентов показала уверенное знание основ грамматики и лексики русского языка. Высокий уровень заинтересованности ивуарийских студентов российскими культурно-историческими аспектами и государственным устройством РФ побудил преподавателей адаптировать рабочие материалы для лекционных и практических занятий, в чем значимую помощь оказали современные информационные технологии, а именно интернет-платформы, работающие на базе искусственного интеллекта (ИИ).

Необходимость культурного погружения во время изучения любого иностранного языка многократно обоснована и доказана [Маслова, 2001; Баско, 2016; Оринина, 2025]. Ключом к раскрытию русского национального характера являются мифологизированные языковые единицы: архетипы и мифологемы, обряды и поверья, ритуалы и обычаи, закрепленные в языке; паремиологический фонд языка; фразеологический фонд языка; эталоны, стереотипы, символы; метафоры и образы; стилистический уклад языков; речевое поведение; область речевого этикета [Маслова, 2001]. В процессе обучения ивуарийских студентов русскому языку даже на начальном уровне мы обращаемся к фразеологическим единицам, обрядовой поэзии (свадебные обряды), единицам речевого поведения и т. п. На элементарном уровне, в первую очередь, усваиваются языковые формулы речевого этикета. Очевидно, что речевой этикет отличается национально-культурной спецификой [Ринчинова, 2025].

Практические занятия по ДОП включают в себя работу с различными текстами, что позволяет педагогам проводить комбинированные занятия, содержащие повторение изученного ранее грамматического материала и его закрепление, например, ввод новых лексико-грамматических конструкций на основе подобранных текстовых материалов. Чтение текстов различной направленности расширяет кругозор студентов, знакомит со спецификой национальной культуры страны изучаемого языка, способствует улучшению общей языковой культуры обучающихся. Ввиду высокой наполняемости учебных классов численность присутствовавших на занятии варьировалась от 40 до 60 человек, в качестве основных форм работы нами были выбраны фронтальная и групповая. Каждая новая тема вводилась показом короткого

видеосюжета или публикацией, в ходе разбора которых обучающиеся выделяли заявленную проблему, сопровождая свои предположения аргументам. Каждый из выступавших с идеями студентов должен был кратко отреагировать на предшествующее предположение, а аудитория должна была показать заранее оговоренным жестом свое согласие или несогласие. Так, с помощью активного слушания в работу вовлекались все студенты, даже те, которые не проявляли прямой активности. Ритм коллективной работы и совместный поиск решения имеет высокий мотивационный импульс и побуждает к творческой деятельности.

Задания были сконцентрированы на выделении основной темы текста, его идеи, а также определении проблемных вопросов, затронутых в них. В процессе поискового чтения студенты находили определенные лексемы и фразеологические обороты, характерные для той или иной сферы общественной жизни. Стоит отметить, что именно благодаря высокой степени эмоциональной окраски фразеологизмов русского языка создается яркий лингвистический образ, позволяющий изучать особенности менталитета носителей языка [Аминова, 2023]. Интересными оказались занятия, на которых студенты совместно с преподавателями искали схожести и различия во фразеологизмах, относящихся к одним и тем же социальным явлениям и бытовым ситуациям. В ходе горячих дискуссий студенты заметили, что ивуарийцы и русские имеют не мало схожих черт характера, таких как пассивность, терпение, определенная доля фатализма, но при этом было обнаружено принципиальное отличие в восприятии окружающего мира: если русскому человеку свойственна хандра и ленная скука, вековая тоска, то для ивуарийцев уныние видится чуть ли не грехом, среди них преобладает общий позитивный настрой даже в самых тяжелых жизненных ситуациях и радость жизни.

Богатым источником знаний о культуре служат народные и авторские песни на русском языке. Интерес представляет тот факт, что песни использовались не просто как элемент программы обучения, а как часть программы фестиваля «Я люблю Россию», который был организован уже второй раз в Абиджане весной 2025 года [Центр открытого образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. В Республике Кот-д'Ивуар прошел фестиваль наук и искусств «Я люблю Россию» 3-5 июня 2025, URL]. Студенты и школьники участвовали в мастер-классах по созданию современного городского пейзажа, элементам жостовской и хохломской росписи. Все это сопровождалось показом мультимедийных презентаций и лекциями по истории и традициям данных видов

художественной деятельности, а также был освещен их культурно-географический аспект. Финальной точкой фестиваля стал концерт, в процессе подготовки к которому иностранные студенты погрузились в атмосферу праздника, прославляя русские города, такие как Самара, Вологда, Москва, Ярославль и другие. Про многие города в русской лингвокультуре созданы прекрасные песни, которые можно использовать при организации и проведении практических занятий по языку.

Наш опыт показал, что студенты Кот-д'Ивуара нашли увлекательным перевод и заучивание русских песен, причем больший положительный эмоциональный отклик имели именно русские народные произведения или эстрадные песни в стиле народных, например, «Вологда» в исполнении ВИА «Песняры», «Ах, Самара-городок», «Веселая кадриль» (слова О. Левицкого, музыка В. Темнова), «Матушка-земля» (П. Андреев). Задорные мотивы и необычные для африканской культуры сюжеты песен вызвали большой интерес и побудили к исследованию отображенных в песнях фактах русской культуры.

Немало русских песен посвящено красоте русской природы («Течет река Волга», «Калинка», «Во поле березонька стояла», «Степь»), природно-климатическим особенностям, погодным явлениям в различных регионах России (народные песни: «Вдоль по улице метелица метет», «Ой мороз, мороз», «Ах, ты, зимушка зима»; эстрадные песни: «Увезу тебя я в тундру», «Море», «Комарово», «Зима-холода», «У природы нет плохой погоды», «Крепитесь, люди, скоро лето»). Стоит также отметить, что многие песни могут использоваться для закрепления определенной лексики и грамматических конструкций. Заучивание и исполнение песен на занятиях по РКИ в большой по составу академической группе реализуется в форме коллективной работы. В процессе совместного пения происходит естественное раскрепощение и снижение психологических барьеров, что принципиально важно при овладении коммуникативной компетенцией.

Многие песни несут в себе большой потенциал для развития грамматических навыков. На первом этапе работы с песенным материалом используются упражнения на поиск и дифференциацию определенных грамматических явлений. Следующим этапом могут следовать упражнения на преобразование грамматической формы или вопросоответные упражнения разного типа. Комбинация развлекательного и содержательного компонентов позволяет эффективно развивать лексико-грамматические навыки, способствует при этом развитию умений аудирования [Ерыкина, 2015].

Вдумчивая подборка песен обеспечит создание логических связей между реализуемыми программами, сделает занятия по ним частью единого комплекса по освоению русского языка и познанию особенностей русского мира. Принцип нанизывания разнородного по своему составу и форме учебного материала создает прочную базу для формирования практических знаний и умений, расширяет кругозор обучающихся и их просвещенность в различных сферах жизни общества. Беседы об общечеловеческих ценностях также были реализованы на базе песенного материала. Так, разговоры о Родине возможны после работы над песней «С чего начинается Родина» (слова М. Матусовского, музыка В. Баснера), которая дает широкое поле для дискуссий о представлении о Родине в сознании каждого человека без излишней политико-патриотической окраски и способствует культурологическому обмену.

Таким образом, обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что включение лингвокультурологического аспекта в преподавание русского языка как иностранного, особенно вне территории Российской Федерации, является важным мотивационным фактором к изучению русского языка и культуры, а также способствует формированию положительного образа страны в глазах иностранцев. Стоит также отметить, что песенный материал является значимым фрагментом культуры и вместе с тем таит в себе огромный лексико-семантический потенциал. Обращение к культурному наследию страны является мощным мотивационным фактором, который активно воздействует на эмоции обучающихся, оставляет долгий след в их памяти. Именно совместная деятельность и творческая активность с теплотой в сердце вспоминаются многими бывшими студентами спустя много лет после окончания учебы.

Список источников

1. Аминова, М. А. Лингвистические особенности русских фразеологизмов, выражающих эмоциональное состояние человека // М. А. Аминова / Экономика и социум. – 2023. – №3–2 (106). – С. 416–422.
2. Баско, Н. В. Знакомимся с русскими традициями и жизнью россиян : учеб. пособие по культурологии, развитию речи и чтению для изучающих русский язык как иностранный. / Н. В. Баско. – 3- е изд. Москва : Рус. яз. Курсы, 2016. – 225 с.
3. Бутько, Ю.В. Особенности обучения основам русского языка в Кот-д'Ивуаре / Ю. В. Бутько // Наука и образование сегодня. – № 4 (81) – 2024. – С.28–31.
4. Ерыкина, М. А. Песни для развития лексико-грамматических навыков у студентов неязыкового вуза / М. А. Ерыкина, Е. Е. Иванова // Российский гуманитарный журнал. – 2015. – №4. – С. 304–316.

5. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – Москва : Академия, 2001. – 208 с.
6. Оринина, Л. В. Методические инструменты преподавания РКИ в лингвокультурологическом аспекте / Л. В. Оринина, Е. А. Черноярова, Н. С. Леконцева // Современная наука: актуальные вопросы, достижения и инновации : Сборник статей XXXVIII Международной научно-практической конференции, Пенза, 25 января 2025 года. – Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение», 2025. – С. 53–55.
7. Ринчинова, А. В. Лингвокультурологический аспект преподавания РКИ / А. В. Риинчинова // Байкальские встречи – X: Культурная память и культурная идентичность в условиях глобализации : Материалы международной научно-практической конференции, Улан-Удэ, 20–22 сентября 2018 года. – Улан-Удэ : Издательско-полиграфический комплекс ФГБОУ ВО ВСГИК, 2018. – С. 355–360.
8. Титова, Л. А. Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного в республике Кот-д'Ивуар / Л. А. Титова // Язык и общество. Диалог культур и традиций. Материалы научной конференции. Ярославль, 2024. – С. 23–30.
9. Центр открытого образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. В Республике Кот-д'Ивуар прошел фестиваль наук и искусств «Я люблю Россию» 3-5 июня 2025. – URL: https://newyspu.ru/coo/ru-news-2025/ru-060625-news/ (дата обращения: 10.09.2025).

УДК 811.161

У. М. Трофимова
канд. филол. наук, доцент,
Россия, г. Обнинск
Н. Г. Виноградова
канд. филол. наук, доцент,
Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ,
Россия, г. Бийск

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНТЕНСИВНЫХ ФОРМАТОВ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ТАЙЦАМ И МЬЯНМАНЦАМ)

Аннотация. В статье представлен опыт онлайн-преподавания русского языка как иностранного тайским и мьянманским студентам в рамках интенсивных краткосрочных курсов в Центрах русского языка в Королевстве Таиланд и в Республике Союз Мьянма. В 2023 году Бийский филиал им В.М. Шукшина Алтайского государственного педагогического университета открыл Центры русского языка в Королевстве Таиланд и Республике Союз Мьянма, сопроводив это событие серией интенсивных краткосрочных курсов в офлайн и онлайн форматах. Открытие Центров русского языка в Таиланде и Мьянме является частью государственной программы РФ по продвижению русского языка в мире, одна из целей которой – расширение межнационального сотрудничества в различных социальных и эконо-

мических отраслях, в частности – в области туризма. В данной статье описывается концепция и содержание трех реализованных авторами форматов. Обсуждается специфика интенсивных курсов и проблемы их использования в различных этнических и социальных группах обучающихся. В статье также представлен авторский опыт онлайн-обучения тайцев и мьянманцев в рамках интенсивного курса «Путешествия по-русски», практикума по чтению и тематических воркшопов, позволивших нам сделать ряд замечаний и рекомендаций по организации и проведению интенсивных краткосрочных форматов.

Ключевые слова: РКИ, интенсивные курсы, онлайн-обучение, визуализация, языковая догадка.

U. M. Trofimova
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Russia, Obninsk
N. G. Vinogradova
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Biysk branch named after V.M. Shukshin ASPU,
Russia, Biysk

THEORY AND PRACTICE OF INTENSIVE RFL TEACHING FORMATS (FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING RUSSIAN TO THAI AND MYANMAR SPEAKERS)

Abstract. Russian as a foreign language is taught online to Thai and Myanmar students as part of intensive short-term courses at Russian Language Centers in the Kingdom of Thailand and the Republic of the Union of Myanmar. In 2023, the Biysk branch of V.M. Shukshin Altai State Pedagogical University opened Russian Language Centers in the Kingdom of Thailand and the Republic of the Union of Myanmar, accompanying this event with a series of intensive short-term courses in offline and online formats. Russian Language Centers in Thailand and Myanmar are part of the Russian Federation's state program to promote the Russian language in the world, one of the goals of which is to expand interethnic cooperation in various social and economic sectors, in particular in the field of tourism. This article describes the concept and content of the three formats implemented by the authors. The specifics of intensive courses and the problems of their use in various ethnic and social groups of students are discussed. The article also presents the author's experience of online learning for Thais and Myanmar in the framework of the intensive course «Traveling in Russian», a reading workshop and thematic workshops, which allowed us to make a number of comments and recommendations on the organization and conduct of intensive short-term formats.

Keywords: RFL, intensive courses, online learning, visualization, language guessing.

Для сферы преподавания русского языка как иностранного формируются новые профессиональные условия. Прежде всего, меняет-

ся адресная аудитория. В нашем случае большинство обучающихся русскому языку – взрослые работающие, а часто и семейные люди, не имеющие высшего, тем более лингвистического образования, ранее не изучавшие русский язык ни в школе, ни в вузе; у них нет времени для регулярных занятий языком и выполнения домашних заданий, большинство ничего не знает о русской истории и культуре.

Во-вторых, популярность приобретают краткосрочные программы, а новым объектом изучения становится русский язык для определенных, ограниченных целей. Понятие *краткосрочный* применительно к изучению языка может варьироваться от 12–14 часов, как в нашем случае, до 1–2 месяцев (например, летние школы [Черкес, 2016]). С точки зрения целей студенты краткосрочных программ делятся на две группы: одних привлекает возможность поучить что-то новое в развлекательных бесплатных форматах, другие интересуются русским языком для конкретных задач, например, общение с русскими туристами, причем обучающиеся ожидают, что одна-две недели курсов позволят получить желаемый результат.

Наконец, наряду с занятиями офлайн широкую распространенность приобретает онлайн-формат, позволяющий включаться в обучение из любой точки мира, однако представляющий трудности с точки зрения организации групповой деятельности и применения коммуникативных методов, считающихся наиболее эффективными в рамках интенсивного обучения.

Вначале представим несколько общих замечаний, касающихся интенсивных курсов, затем кратко опишем использованные нами форматы с акцентом на некоторые методики и задания и оценим их успешность в данной аудитории.

В современном обучении иностранным языкам интенсивные краткосрочные курсы офлайн и онлайн форматов занимают определенную нишу. Однако их специфика и применимость к различным ситуациям обучения и по отношению к разным группам обучающихся отрефлексирована недостаточно. В известном словаре методических терминов интенсивное обучение трактуется как «обучение, которое обеспечивает усвоение учебного материала за минимально возможный период времени при максимальной активизации усилий учащихся» [Азимов, 2009, с. 82]. Сходное толкование дает Н.А. Выхованец: «Под интенсивными понимают краткосрочные курсы, на которых в ускоренном режиме и с использованием специальных технологий и приемов обучения студента погружают в языковую среду, удовлетворяя его потребности в

обучении русскому языку и совершенствуя его языковые и коммуникативные навыки и умения» [Выхованец, 2015, с. 163]. Оба определения выглядят декларативно и отражают лишь формальные или неопределяемые признаки – короткие сроки, специальные технологии, усилия учащихся. Понятие результата обучения не обсуждается. Создается иллюзия достижимости аналогичных целей обучения за короткое время и за длительный период, а вся ответственность за результат возлагается на профессиональные усилия преподавателей и некие загадочные специальные технологии.

Вместе с тем краткосрочные интенсивные курсы – это специфическая система, в рамках которой должны соотноситься, с одной стороны, цели, изучаемый объект и методы, а с другой – адресат обучения. Рассмотрим с этих позиций разные форматы проведенных нами занятий. Все курсы были инициированы преподавателями Бийского филиала университета и носили открытый характер (были доступны для всех желающих).

1. Интенсивный курс «Путешествия по-русски» («Tours in Russian») представлял еженедельные двухчасовые занятия в течение полутора месяцев с 14 октября по 25 ноября 2023 года с поддержкой на английском. Адресной аудиторией курса предполагались тайские и мьянманские учащиеся, прежде всего, туристического профиля, имеющие опыт обучения русскому языку на интенсивных курсах офлайн. Целью курсов (итоговым проектом) была подготовка описания местной достопримечательности на русском языке. Такая цель, на наш взгляд, может быть привлекательной, поскольку практически ориентирована и создает возможности для трансляции ценностей национальной культуры в русскоязычное пространство. Также обучающие должны были подготовить на русском языке короткий рассказ о себе, включающий автобиографические данные, хобби, вкусовые предпочтения и т. д. Оба текста собирались из готовых текстовых фрагментов, что делает достижимыми поставленные задачи даже на начальном уровне. Вся лексика была визуализирована, кроме того, по требованию организаторов с тайской стороны сопровождалась транслитерацией и переводом на английский язык; для освоения лексики использовались разнообразные упражнения, в том числе с использованием языковой догадки. Каждое занятие включало элементы фонетического тренинга. Тематические блоки повседневной коммуникации (время (день, сезон, время дня), погода, профессия и хобби, еда) многократно «прокручивались» на занятиях.

Однако задачи курса были реализованы лишь частично. Среди обучающихся практически не оказалось работников туристической сферы, поэтому особой заинтересованности в результате – описании национальной достопримечательности – не было. Слушатели активно проговаривали слова, но крайне плохо запоминали их, максимально замедляли темп занятий; чувствовали себя неуверенно в ситуации языковой догадки, избегали ситуаций, где требовалась даже небольшая продуктивная деятельность. Наиболее успешно прошли индивидуальные консультации, на которых корректировалась артикуляция и восприятие русских слов.

Полученный нами опыт показал, что интенсивные курсы, а тем более курсы онлайн требуют определенного уровня подготовки к восприятию материала. В частности, важной является сформированность фонетической и графической компетенций, имеющих особенное значение для представителей контрастных фонетических и графических систем. Для носителей тайского и бирманского языка фонетический тренинг должен был продлен по сравнению с носителями европейских языков, необходимо направленно формировать навык соотнесенности артикуляционного и акустического облика слова, поскольку в национальных традициях наблюдается перекос в сторону артикулирования слова.

2. Воркшоп «Чтение на русском языке» («Reading in Russian») планировался для той же аудитории (начальный уровень изучения русского языка) с учетом отрицательного опыта предыдущего курса. Воркшоп включал две трехчасовые встречи, целью которых было формирование у обучающихся графической компетенции. Она предполагала знакомство с русским алфавитом и правилами чтения, однако на нетрадиционном материале. Во-первых, это были минимальные дискурсивные фрагменты (*А-а, ах, ба, во, ох, ого* и т. д.), во-вторых, городская графическая среда (меню, вывески, указатели, афиши и пр.). Концепция курса предполагала, что законы городской графической среды относительно универсальны и позиционно обусловлены – все элементы занимают определенные позиции (например, афиша включает событие, исполнителей, время и место). Кроме того, большинство текстов городской среды полимодальны, то есть содержат визуальную составляющую, позволяющую догадываться о значении текста. Тексты не предикативны, а номинативны, что также упрощает восприятие. Таким образом, мы имеем дело с простыми, однако актуальными текстами, при помощи которых можно ставить реальные задачи – перемещение по городу, заказ в ресторане, выбор мероприятия и т. д. – что повышает мотивацию

к деятельности. В рамках занятий формируется умение понимать текст и решать задачи как бы в обход языковому уровню, что снижает тревожность по поводу недостаточного владения русским языком.

Воркшоп прошел достаточно успешно, были сформированы навыки чтения на русском языке, снят страх перед чужеродной графикой. Все проблемные задачи решались с той или иной степенью успешности.

3. Воркшоп «Русский язык через сказки и мультфильмы» («Russian language by fairy tales and cartoons») также состоял из двух встреч по три часа. Целью являлось при помощи предтекстового этапа подготовить обучающихся к восприятию мультфильма, а также научить путем выделения опорных слов определять основные характеристики нарратива - героев мультфильма, основные события, время, место и другие составляющие. Кроме того, ставились задачи повторения и закрепления лексики определенных лексических групп и падежного склонения существительных.

Первая встреча была приурочена к 225-летию А.С. Пушкина и, кроме знакомства с биографией Пушкина, включала просмотр мультфильма на основе сказки Пушкина «Сказка о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди». Кроме наиболее известной культурологической информации (6 июня – день рождения А.С. Пушкина – день русского языка, африканские корни Пушкина, дуэль с Дантесом, няня Арина Родионовна), были рассмотрены структура русского имени (на материале родословной Пушкина), значения и употребление предложного падежа. Сказка содержит много устаревших слов, однако в мультфильме хорошо визуализированы все события, стихотворный текст легко читается, акценты делаются на выделение знакомой и актуальной лексики, в том числе путем восстановления пропущенных слов.

Целью второй встречи был просмотр мультфильма «Летучий корабль» с использованием той же методики – выделения опорных слов и интерпретации основных событий. Популярный советский мультфильм является мюзиклом, что создает отличные возможности для использования песенных методик. В ходе предтекстовой работы обучающиеся знакомятся с «семейной» лексикой (*выходить замуж – жениться, выходить замуж по любви – выходить замуж по расчету; мечтать о ком-чем*), имеющей важное значение для понимания сюжета мультфильма, а также главными героями и визуальным событийным рядом, на основе которого выдвигаются предположения об основных сюжетных коллизиях мультфильма.

Проведенные курсы объединены концепцией «надсловесного» доступа в мир иностранного языка, что позволяет воспринимать иноязычные реалии даже на самом начальном уровне обучения. Навыки получения информации на основе визуального ряда, контекстуальной догадки, опоры на речевые жанры, структуру нарратива и др. расширяют возможности обучающихся в понимании реальных иноязычных текстов и повышают таким образом мотивацию к изучению иностранного языка.

Для планирования краткосрочных интенсивных курсов значимыми этническими характеристиками являются:

1. Фактор близости изучаемого и родного языка обучающегося, прежде всего фонетических и графических систем, обеспечивающих первичный доступ в мир иностранного языка.

2. Место изучения иностранных языков в национальном образовании как специфического вида образовательной деятельности, в том числе исторический опыт изучения иностранного языка. В совокупности они позволяют говорить о сформированности/несформированности в обществе культуры изучения иностранного языка.

3. Психологические факторы, в частности установка на «данность» и установка на «развитие» (K.Dweck), связанные со страхом ошибки и уровнем тревожности в ходе обучения.

4. Второй и третий факторы в совокупности влияют на лояльность обучающихся к коммуникативным и интерактивным методикам, являющихся необходимым условием интенсивного обучения.

Подводя итоги, необходимо отметить, что парадигма интенсивного обучения находится в процессе становления, вопрос об эффективности интенсивного обучения открыт, в то же время востребованность интенсивных курсов будет только расти, что требует создания полноценной теории, в которой будут систематизированы адресная аудитория, цели, объекты изучения и методы.

Список источников

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий. / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Издательство «Икар», 2009. – 447 с.
2. Выхованец, Н. А. Развитие слухопроизносительных навыков на интенсивных курсах РКИ // Ученые заметки ТОГУ. – 2015. – Т. 6. № 1. – С. 162–166.
3. Черкес, Т. В. Возможности летней школы как интенсивного курса обучения РКИ: из опыта работы / Т. В. Черкес // Методика преподавания иностранных языков: традиции и инновации. Сборник научных трудов по материалам международной научно-методической конференции-вебинара: в 2-х частях, 2016. – С. 216–223.

УДК 81

М. В. Фаррахова
специалист-тестор, преподаватель РКИ, СПбГУ
Россия, г. Санкт-Петербург

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РКИ ДЛЯ РАБОТЫ В ЦЕНТРАХ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АФРИКЕ

Аннотация. Статья посвящена анализу опыта работы Санкт-Петербургского государственного университета в Центрах открытого образования на русском языке и обучения русскому языку (ЦОО) – преимущественно в странах Африки – и подготовке преподавателей русского языка как иностранного (РКИ) для работы в ЦОО. Отмечается стремительный рост интереса к русскому языку на Африканском континенте и выявляется комплекс трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели во время пребывания и ведения образовательной деятельности в разных регионах Африки. В работе рассматриваются ключевые аспекты преподавательской деятельности: необходимость учета лингвистических и культурных особенностей учащихся, работа в условиях недостаточно развитой инфраструктуры и ограниченного доступа к цифровым ресурсам, а также важность понимания мотивации африканских студентов. Особое внимание уделяется тому, что преподавателю требуется владеть не только методикой РКИ, но и навыками административной работы, ведения переговоров с местными партнерами, гибко адаптироваться к бытовым и образовательным реалиям страны.В заключении делается вывод о необходимости комплексного подхода к подготовке кадров, который должен включать в себя в том числе использование традиционных методов преподавания и организацию внеаудиторной деятельности для знакомства культурой России.

Ключевые слова: РКИ, русский язык как иностранный, подготовка преподавателей РКИ, Центры открытого образования, образовательная инфраструктура Африки, региональная специфика Африки.

M. V. Farrakhova
Tester specialist, lecturer at the RFL SPSU
Russia, St. Petersburg

TRAINING RFL TEACHERS TO WORK IN OPEN EDUCATION CENTERS IN AFRICA

Abstract. The article is devoted to the analysis of St. Petersburg State University's (SPbSU) experience in Open Education Centers for the Russian Language and Russian Language Teaching – primarily in African countries – and to the training of teachers of Russian as a Foreign Language (RFL) for work in these centers. It highlights the rapidly growing interest in the Russian language on the African continent and identifies a range of challenges faced by educators during their stay and teaching activities in various regions of Africa. The work examines key aspects of teaching activities: the

need to account for students' linguistic and cultural characteristics, working conditions with underdeveloped infrastructure and limited access to digital resources, as well as the importance of understanding the motivation of African students. Particular attention is paid to the requirement for instructors to not only master RFL methodology but also possess skills in administrative work, negotiating with local partners, and flexibly adapting to the everyday and educational realities of the host country. In conclusion, the article asserts the necessity of a comprehensive approach to personnel training. This approach should include the use of traditional teaching methods and the organization of extracurricular activities to introduce students to Russian culture.

Keywords: Russian as a Foreign Language (RFL), RFL teacher training, Open Education Centers, African educational infrastructure, African regional specifics.

В последние годы сотрудничество России со странами, входящими в межгосударственное объединение БРИКС, а также некоторыми другими государствами, такими как Республика Бангладеш и страны ближнего зарубежья, активно расширяется в экономической, политической, культурной и образовательной сферах. Как результат, всё большее число представителей этих стран стремится изучать русский язык, видя в нём преимущество для профессионального и/или карьерного роста и расширения международного сотрудничества.

Одной из ключевых задач Санкт-Петербургского государственного университета является проведение образовательных инициатив, способствующих продвижению и укреплению позиций русского языка за рубежом. В частности, Центр языкового тестирования СПбГУ с 2021 года занимается не только проведением государственного тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ), но и организацией дистанционных и очных курсов по русскому языку как иностранному (РКИ) – особенно в странах Африки – созданием программ повышения квалификации для русистов, работающих с иностранцами в России и за рубежом, подготовкой преподавателей РКИ.

Опыт СПбГУ показывает стремительное развитие интереса жителей африканских стран к изучению русского языка. Так, первый набор слушателей дистанционных курсов по изучению русского языка в Республике Зимбабве весной 2021 года составил 50 человек. В 2024 география стран-участников этого онлайн-проекта выросла до 12 (Кения, Нигер, ЮАР, Египет, Гамбия, Зимбабве, Замбия, Алжир, Буркина-Фасо, Тунис, Сенегал, Маврикий), а число слушателей превысило 3600 человек. Первое очное мероприятие – проведение сессии ТРКИ в Зимбабве – состоялось уже в 2022 году и положило начало последующего очного присутствия Университета в некоторых странах Афри-

ки. В частности, в 2023 году произошёл запуск первого очного Центра открытого образования (ЦОО) СПбГУ в Танзании, также были организованы культурные и просветительские мероприятия в Кении, Гамбии, Зимбабве, Танзании, Сенегале и Мали. Развитие образовательных инициатив СПбГУ поддержало Министерство просвещения РФ, Посольство РФ, Русские дома и диаспора соотечественников за рубежом, Фонд «Русский мир» и Фонд поддержки гуманитарных наук «Моя история». Опираясь на обширный опыт присутствия СПбГУ в странах Африки, в том числе по обеспечению работы Центров открытого образования на русском языке и обучения русскому языку, статья анализирует реализацию подобных инициатив и определяет педагогические условия эффективной подготовки преподавателей РКИ для работы в африканских странах.

Центры открытого образования на русском языке и обучения русскому языку и их роль в продвижении русского языка. Важным элементом новых образовательных стратегий, в которых СПбГУ принимает участие, являются Центры открытого образования на русском языке и обучения русскому языку, реализуемые при поддержке Министерства просвещения РФ и Фонда поддержки гуманитарных наук «Моя история». В 2024 году ЦОО СПбГУ были открыты в девяти странах Африки (Ботсвана, Замбия, Зимбабве, Мозамбик, Танзания, Уганда, Экваториальная Гвинея, ЦАР, ЮАР), а также в Бразилии и Бангладеш. На базе этих Центров в 2024 году с русским языком познакомились 2974 слушателей. В 2025 году ЦОО продолжили работу в перечисленных выше странах; всего в текущем году курсы русского языка пройдут не менее 2450 жителей 11 стран. Помимо обучения русскому языку, преподаватели РКИ в ЦОО СПбГУ проводят мероприятия просветительского, научно-методического и культурного характера, что способствует знакомству жителей разных стран не только с языком, но и с культурологическим, образовательным и профессиональным потенциалом России. Для успешной реализации этих проектов требуется не только знание методики работы в иностранной аудитории, но и учет лингвистических, культурных, технических и бытовых реалий страны, в которой оказывается преподаватель.

Ещё одним существенным фактором, влияющим на успех реализации проекта комплексной сети ЦОО, являются организационные и административные навыки преподавателя, а также умение вести переговоры с представителями местных организаций, на площадках кото-

рых ведутся занятия, с партнерами, заинтересованными в реализации проекта ЦОО.

Особенности образовательной среды в странах Африки. Помимо обозначенных выше реалий, на которые необходимо обращать особое внимание при подготовке преподавателя РКИ, важно учитывать специфику образовательной среды каждой страны. По мнению Дубининой, субсахарские государства отличаются по типу культуры, организации обучения, инфраструктуре и языковому разнообразию, что необходимо принимать во внимание еще на стадии разработки учебных программ [Дубинина, 2025]. Опыт работы Давыдова в рамках работы ЦОО в ЦАР в 2024 году [Давыдов, 2025] также показывает важность опоры на родной язык учащихся с целью избежания фонетической и грамматической интерференции и успешного овладения русским языком, особенно на начальном этапе. Опираясь на опыт работы коллег в ЦОО СПбГУ в 2024 году, при подготовке программ обучения на 2025 год методисты СПбГУ проводили глубокую работу по исследованию как родного языка учащихся, так и культурологических и образовательных реалий стран, в которых функционируют ЦОО.

Следующим важным фактором, который необходимо учитывать при подготовке преподавателя РКИ для работы в африканских странах, является недостаточно развитая инфраструктура: во многих регионах наблюдаются перебои в электроснабжении, а доступ к высокоскоростному интернету и современным техническим средствам обучения остается в лучшем случае ограниченным [Кананыхина, 2025]. В такой ситуации, отмечает Давыдов, высокое значение приобретают традиционные методы работы, например, работа с меловой доской [Давыдов, 2025].

Ограниченная доступность или отсутствие адаптированных учебно-методических материалов отрицательно влияет на качество преподавания [Мбани, 2025]. При этом системная поддержка РКИ в африканских странах минимальна: русский язык практически не преподается в обязательной школьной или вузовской программе [Бакулина, 2023], чаще всего присутствуя в виде факультативных курсов при культурных центрах и вузах. Несмотря на то, что программы по РКИ разрабатываются методистами с учётом лингвокультурологических особенностей страны, в которой реализуются курсы русского языка, преподавателю РКИ также необходимо исследовать специфику языка и культуры страны и проводить дополнительную работу по адаптации учебного материала.

Наконец, немаловажным фактором при работе в африканской аудитории является мотивация учащихся, имеющая интегративный и ин-

струментальный характер [Мбани, 2025]. Так, африканская молодежь видит в знании русского языка преимущество при поступлении в российские вузы и при трудоустройстве в международные компании, особенно в те секторы, где Россия – активный партнер (энергетика, ИТ, добыча). Кроме того, многие проявляют интерес к русской культуре и литературе, что подтверждает целесообразность проведения внеаудиторных мероприятий [Косянова, 2023]. Понимание подобных мотивационных факторов позволяет создавать более эффективную учебную среду и адаптировать материалы к ожиданиям студентов.

Подготовка преподавателей РКИ для работы на Африканском континенте требует комплексного подхода, учитывающего специфику региона. Необходимо не только знать методику преподавания русского языка как иностранного, но и иметь представление о строении родного языка учащихся, что существенно повысит образовательные результаты, особенно на начальном этапе освоения языка. Ввиду малого количества адаптированных учебных пособий преподавателю важно уметь адаптировать материал урока для эффективной работы в африканской аудитории.

Помимо языкового разнообразия, важно учитывать тип культуры, в которой оказывается преподаватель, а также особенности организации обучения и инфраструктуры. Это предполагает умение преподавателя гибко адаптироваться к реалиям страны, в которой возможны затруднения, связанные не только с доступом к современным техническим средствам обучения, но и с перебоями в энергетической сети. В такой ситуации выходом становится возврат к традиционным методам преподавания с меловой доской без использования большого числа визуальных средств.

Для повышения эффективности занятий представляется целесообразным учитывать мотивацию африканцев к изучению русского языка и включать в канву урока интересующую студентов информацию об образовательной и профессиональной сферах, культуре, истории, литературе России. Помимо этого, важно иметь опыт или быть готовым к приобретению нового опыта по проведению внеаудиторных занятий, направленных на расширение у африканцев представления о стране изучаемого иностранного языка.

Работа в рамках Центров открытого образования требует от преподавателя не только профессионализма в области русского языка как иностранного, но и умения организовать и администрировать учебный процесс на месте, а также вести переговоры с представителями раз-

личных организаций, заинтересованных в работе ЦОО. Такими организациями являются школы и университеты, на площадках которых проводится обучение, Посольства РФ и Русские дома, которые часто оказывают всестороннюю поддержку в вопросах организации уроков, внеурочных мероприятий, а также пребывания преподавателя в стране.

Наконец, преподавателю необходимо познакомиться с бытовыми реалиями, предполагающими возможность или невозможность самостоятельного передвижения внутри города, вопросами безопасности нахождения в стране и обеспечения рутины, которая является необходимым условием для длительного нахождения в стране и ведения образовательной деятельности.

Список источников

1. Бакулина, С. Ю. Продвижение русского языка в системе образования Танзании: предпосылки, востребованность, «дефициты» и потенциальные «точки роста» / С. Ю. Бакулина, В. В. Бондарева, О. К. Позднякова // Самарский научный вестник. – 2023. – Т.12, №4. – С.181–188.
2. Давыдов, А. В. Из опыта преподавания русского языка как иностранного в Центральноафриканской Республике / А. В. Давыдов // Мир русского слова. – 2025. – №2. – С. 89–92.
3. Дубинина, Н. А. Параметры описания образовательной среды Африки / Н. А. Дубинина // Мир русского слова. – 2025. – №2. – С. 108–110.
4. Кананыхина, К. С. Роль обучающих видеосюжетов в системе преподавания русского языка как иностранного студентам Университета Найроби (Кения) / К. С. Кананыхина // Мир русского слова. – 2025. – №2. – С. 98–101.
5. Косянова, О. М. Педагогические условия обучения русскому языку и российской культуре в странах Африки (на примере Республики Уганда) / О. М. Косянова, Г. М. Кулаева, П. А. Якимов // Перспективы науки и образования. – 2023. – №6 (66). – С. 224–238.
6. Мбани, Ф. Р. Анализ мотивации африканцев к изучению русского языка и его влияние на карьеру и международные связи / Ф. Р. Мбани // Общество и государство. – 2025. – №2 (50). – С. 48–51.

Раздел 7

ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-МЕЖДУНАРОДНИКА

УДК 378.046.4

Ю. Г. Бабичева
канд. филол. наук,
заведующий кафедрой русского языка и литературы,
Бийский филиал им. В. М. Шукшина АлтГПУ
Россия, г. Бийск

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ «ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ»: МОДУЛЬНЫЙ ПРИНЦИП И ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД

Аннотация. Статья посвящена проблеме подготовки преподавателей русского языка как иностранного в ситуации совершенствования системы дополнительного профессионального образования в соответствии с новой концепцией государственной языковой политики, актуализировавшей ряд позиций, связанных с положением русского языка за рубежом и популяризацией русского языка и русской культуры в мире. Представлен опыт реализации дополнительной программы профессиональной переподготовки «Теория и методика обучения русскому языку как иностранному», основанной на модульном принципе проектирования структурно-содержательного компонента курса, позволяющем сделать процесс освоения программы максимально гибким для разных категорий слушателей, а также на проектном подходе к организации контрольно-оценочных процедур, что позволило каждому слушателю создать свой учебно-методический контент, нивелировать дефицит адаптированного развлекательного и интерактивного материала для начинающих изучать русский как иностранный, удовлетворить запрос на иммерсивность в образовании. По завершении обучения по дополнительной профессиональной программе слушатели приобретают не только теоретические и практические знания, умения и навыки, но уже начинают пополнять свое профессиональное портфолио готовыми методическими разработками, которые могут найти достойное применение в современном медиаобразовательном пространстве.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, дополнительная профессиональная образовательная программа, модульный принцип, проектный подход, иммерсивность в образовании.

Y. G. Babicheva
Candidate of Philological Sciences,
Head of the Department of Russian Language and Literature,
Biysk branch named after V. M. Shukshin ASPU
Russia, Biysk

EXPERIENCE IN IMPLEMENTING THE PROFESSIONAL RETRAINING PROGRAM «THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE»: MODULAR PRINCIPLE AND PROJECT APPROACH

Abstract. The article is devoted to the problem of training teachers of Russian as a foreign language in the situation of improving the system of additional professional education in accordance with the new concept of the state language policy, which has updated a number of positions related to the position of the Russian language abroad and the popularization of the Russian language and Russian culture in the world. The article presents the experience of implementing an additional professional retraining program "Theory and Methods of Teaching Russian as a Foreign Language", based on the modular principle of designing the structural and content component of the course, which makes the process of mastering the program as flexible as possible for different categories of students, as well as on a project approach to organizing control and assessment procedures, which allowed each student to create their own educational and methodological content, level out the deficit of adapted entertaining and interactive material for beginners to study Russian as a foreign language, satisfy the demand for immersion in education. Upon completion of training in the additional professional program, students acquire not only theoretical and practical knowledge, skills and abilities, but also begin to replenish their professional portfolio with ready-made methodological developments that can find worthy application in the modern media educational space.

Keywords: Russian as a foreign language, an additional professional retraining program, modular principle, a project approach, immersion in education.

Преподавание и изучение любого языка сегодня становится важным не только в плане развития языковой, речевой, коммуникативной и лингвострановедческой компетенций личности, но и в плане влияния языка на социальную, культурную, политическую и даже экономическую сферы жизни. В современном мире активизируются миграционные процессы, усиливается и естественным образом усложняется межкультурное взаимодействие. Поэтому и система преподавания русского языка как иностранного в текущих условиях должна соответствовать вызовам постоянно меняющегося мира и удовлетворять запросы различных участников межкультурных образовательных отношений.

В 2024 году в Российской Федерации была принята новая «Концепция государственной языковой политики», актуализировавшая ряд позиций, связанных с положение русского языка за рубежом и популяризацией русского языка и русской культуры в мире. Эти позиции в целом представлены в следующих тезисах: создание условий для функционирования русского языка как языка межнационального общения; проведение мониторинга языковой адаптации иностранных граждан; развитие системы преподавания РКИ [6]. Таким образом, на сегодняшний день вновь актуализирован курс на совершенствование системы подготовки и дополнительного профессионального образования в части формирования компетенций, необходимых для преподавания в многоязычной среде.

Кадровый вопрос в подготовке преподавателей РКИ стоит достаточно остро, в т.ч. и по причине того, что методика обучения РКИ сегодня – комплексная, многомерная и междисциплинарная наука, быстро откликающаяся на различного рода перемены в общественной жизни и учитывающая специфику современного рынка труда [Лебединский, 2011]. Сегодня преподаватель РКИ – это не только специалист-практик с базовым филологическим образованием по профилю русский язык. Поэтому программы профессиональной подготовки должны учитывать специфику контингента, осваивающего профессию преподавателя РКИ.

Анализ структурно-содержательного компонента ряда рандомно взятых дополнительных профессиональных программ, предлагающих такую подготовку, показал недостаточность представленности в них теоретического и практического компонента, раскрывающего особенности системы современного русского литературного языка. Кроме того, контрольно-оценочные мероприятия, призванные сформировать у слушателя целый ряд профессионально ориентированных компетенций, достаточно формализованы и не отвечают требованиям практико-ориентированности, представляя собой обычно перечень вопросов для собеседования или устного ответа, не предполагающего демонстрацию коммуникативных, организаторских или проектных навыков и умений, без которых сложно говорить о качестве подготовки современного преподавателя РКИ [Курс «Русский язык как иностранный: теория и методика преподавания в образовательной организации», URL; Методика преподавания РКИ: Учебный план программы профессиональной переподготовки «Методика преподавания русского языка как иностранного», URL; Педагогическое образование: теория и методика преподавания русского языка как иностранного в системе высшего образования, URL].

Современная методика обучения иностранным языкам провозглашает в качестве определяющей коммуникативную, личностно-деятельностную ориентированность содержания и процесса обучения языку. Этот лозунг соответствует мировой гуманистической образовательной парадигме. Его же целесообразно рассмотреть в качестве методологической базы проектирования профессиональных образовательных программ по подготовке педагогических кадров – преподавателей РКИ [Молчановский, 1999].

С целью совершенствования проектирования образовательных программ по методике обучения РКИ коллективом кафедры русского языка и литературы Бийского филиала им. В.М. Шукшина АлтГПУ была предложена следующая архитектоника дополнительной программы профессиональной переподготовки «Теория и методика обучения РКИ».

В основу структуры Программы положен модульный принцип, позволяющий организовать процесс освоения курса максимально гибко. Мы предлагаем четыре основных модуля:

1. Теоретический аспект преподавания русского языка как иностранного (освоение системы современного русского языка).

2. Методика преподавания русского языка как иностранного (освоение методики обучения различным видам речевой деятельности и методики обучения разным уровням языка).

3. Онлайн-стажировка.

4. Итоговая аттестация в форме создания и защиты медиапроекта.

Таким образом, программа носит комплексный и ярко выраженный практико-ориентированный и личностно-ориентированный характер. Слушатели активно осваивают корпус современного русского языка. Этот модуль представляет особую ценность для обучающихся, не имеющих базового филологического образования в области русского языка и литературы, иностранных обучающихся системы высшего образования. Слушатели изучают те аспекты фонетики, лексики и грамматики русского языка, которые актуализированы соответственно в содержании утвержденных уровней владения РКИ: акустико-артикуляционную характеристику звуков, типы интонационных конструкций, русскую фразеологию, падежную, родовую систему, продуктивные и непродуктивные классы глаголов и т. д.

В рамках освоения второго модуля слушатели работают над общими вопросами преподавания РКИ (это формирование представлений об общих принципах обучения РКИ, методах, в т.ч. непрямых, технологиях преподавания, о структуре современного урока РКИ, его основных этапах) и приобретают навыки работы над различными видами рече-

вой деятельности и языковыми аспектами методики РКИ. Этот компонент программы особенно ценен для слушателей, не имеющих базового педагогического образования и не владеющих методикой обучения иностранным языкам в целом. Это по сути основной модуль, концептуально выстроенный в рамках современного коммуникативного подхода к преподаванию иностранного языка.

Для слушателей организована онлайн-стажировка по работе с инофонами, позволяющая всем обучающимся систематизировать знания и отработать полученные языковые и методические компетенции в рамках проведения различных этапов уроков РКИ и создания обучающего контента.

Самым же ярким моментом реализации программы становится итоговая аттестация, предлагающая слушателям курсов подготовить кооперативный медиапроект «Алтай туристический» для изучающих русский язык на уровне А1–А2. Проектная работа концептуально становится ответом на ряд вызовов современного состояния изучения РКИ – это дефицит адаптированного развлекательного и интерактивного контента для начинающих изучать русский как иностранный, запрос на иммерсивность, недостаток информации о периферийных туристических регионах, каким является Алтай. Данная методическая установка обусловлена важнейшей составляющей обучения иностранным языкам – образовательным туризмом, в частности лингвотуризмом [Кляп, 2001, с. 146]. Перед создателями выпускных проектов ставится цель: в развлекательной форме, с использованием различных способов визуализации позиционировать на русском языке Алтай как ведущий туристический регион России. При этом текст должен быть доступен для начинающих изучать русский язык, вызывать у них радость понимания, что являлось достаточно нетривиальной методической задачей.

Таким образом, по завершении обучения по дополнительной профессиональной программе слушатели приобретают не только теоретические и практические знания, умения и навыки, но уже начинают пополнять свое профессиональное портфолио готовыми разработками, которые могут найти достойное применение в современном медиаобразовательном пространстве.

Список источников

1. Кляп, М. П. Современные разновидности туризма: Учебное пособие / М. П. Кляп, Ф. Ф. Шандор. – Киев : Знание, 2011. – 334 с.
2. Курс «Русский язык как иностранный: теория и методика преподавания в образовательной организации» – URL: https://infourok.ru/kursy/russkij-yazyk-kak-

inostrannyj-teoriya-i-metodika-prepodavaniya-v-obrazovatelnoj-organizacii (дата обращения: 19.03.2025).
3. Лебединский, С. И. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик. – Минск, 2011. – 309 с. – URL: https://bsu.by/upload/pdf/365803.pdf (дата обращения: 19.03.2025).
4. Методика преподавания РКИ: Учебный план программы профессиональной переподготовки «Методика преподавания русского языка как иностранного» // АНО ДПО «Учебный центр русского языка». – Москва, 2023. – URL: https://mgu-russian.com/upload/medialibrary/45c/k3q6ahtfxlddoarp7si97qw72dngsm02/UCHEBNYY-PLAN-Distantsionnyy-kurs-Metodika-prepodavaniya-RKI-350-chasov.pdf (дата обращения: 19.03.2025).
5. Молчановский, В. В. Состав и содержание профессионально-деятельностной компетенции преподавателя русского языка как иностранного: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения русскому языку как иностранному» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / В. В. Молчановский. – Москва, 1999. – 413 с. – URL: https://www.dissercat.com/content/sostav-i-soderzhanie-professionalno-deyatelnostnoi-kompetentsii-prepodavatelya-russkogo-yazy (дата обращения: 19.03.2025).
6. Педагогическое образование: теория и методика преподавания русского языка как иностранного в системе высшего образования – URL: https://academedu.ru/professionalnaya-perepodgotovka/vysshee-obrazovanie/prepodavatel-rki-v-vuz/?utm_source=yandex&utm_medium=cpc&utm_campaign=fid_pp_10_12&utm_content=18674248497825694 27&utm_term=---autotargeting&ycl id=13385576136828518399 (дата обращения: 19.03.2025).
7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 12 июня 2024 г. № 1481-р Об утверждении Концепции государственной языковой политики РФ // Информационно-правовой портал Гарант.ру : [сайт]. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/409100008/ (дата обращения: 19.03.2025).

УДК 378

О. В. Баранова
канд. пед. наук, доцент, МПГУ
Россия, г. Москва

КУРС «СРЕДОВЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО» ДЛЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ РКИ

Аннотация. В статье рассматривается средовый подход как магистральное направление в преподавании РКИ, подчеркивается междисциплинарность средового подхода, его актуальность и перспективность. Обозначаются основные теоретические положения средового подхода в иноязычном образовании. Раскрывается содержание курса для подготовки будущих преподавателей русского языка как иностранного, его важность в их профессиональном определении и становлении.

Ключевые слова: средовый подход, русский язык как иностранный, страны СНГ, образовательная среда, профессиональные компетенции.

O. V. Baranova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, MPSU
Russia, Moscow

THE COURSE «AN ENVIRONMENTAL APPROACH TO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE» FOR THE TRAINING OF RFL TEACHERS

Abstract. The article examines the environmental approach as a key trend in teaching Russian as a foreign language, highlighting its interdisciplinary nature, relevance, and potential. The main theoretical foundations of the environmental approach in foreign language education are outlined. The content of the course for training future teachers of Russian as a foreign language and its significance for their professional identity and development are discussed.

Keywords: environmental approach, Russian as a foreign language, CIS countries, educational environment, professional competencies.

В настоящий момент в Российской Федерации, особенно в вузах, задействованных в Федеральном пилотном проекте по совершенствованию системы высшего образования, уделяется пристальное внимание непрерывной профессиональной подготовке преподавателей русского языка как иностранного (РКИ). Популяризация русского языка в мире, повышение статуса русского языка, сохранение национальных ценностей, истории и культуры через язык, а также взаимодействие и сотрудничество со странами СНГ – является одной из приоритетных задач сегодняшнего дня. Изучение русского языка и культуры в Белоруссии, Узбекистане, Таджикистане, подготовка и защита кандидатских диссертаций, открытие русскоязычных школ и культурных центров в этих странах – стратегически важная задача стран Содружества, в которых языком международного общения является русский язык.

Курс «Средовый подход к преподаванию русского языка как иностранного» знакомит студентов – будущих учителей русского языка как иностранного – с концептуальными положениями средоведения и исследованиями отечественных и зарубежных ученых, помогает в формировании необходимых профессиональных компетенций [Баранова, 2024, с. 263]. Такие курсы, как «Концептуальные подходы к преподаванию и изучению русского языка как иностранного в России и за рубежом», «Тенденции современного иноязычного образования в России» охватывают не только вопросы адаптации индивида к новым условиям вербальной коммуникации под влиянием электронной среды, успешность речевого поведения индивида в различных средах (языко-

вой, информационной, образовательной, культурной, цифровой), но и принципиальные теоретические положения философии, социологии, социолингвистики, психологии, психолингвистики, лингводидактики, методики и педагогики среды, определяющие современную парадигму иноязычного образования – в нашем случае преподавание, изучение и усвоение русского языка как иностранного.

Курс помогает в развитии компаративных навыков у студентов, расширяет их кругозор. Отечественная психолингвистика, развивающаяся в 20-е гг. XX в., к примеру, существенно повлияла на становление и эволюцию зарубежной психолингвистики. Известный социолингвист Н. Хомский определил магистральные направления своей научной деятельности после прочтения трудов Л. С. Выготского, а исследования А. Р. Лурии по генетике и нейропсихологии были опубликованы сначала за рубежом, и только несколько десятилетий спустя – в России.

К трудам, во многом определившим лингводидактическую и методическую парадигму иноязычного образования, можно отнести работы А. А. Леонтьева о педагогическом общении и создании благоприятной обучающей и мотивирующей среды, М. Н. Вятютнева, Е. И. Пассова о коммуникативной направленности обучения вербальной коммуникации, Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова о соизучении языка и культуры, работы С. А. Вишнякова в русле лингвокультуроведческого подхода к обучению и его термин «проблемно-коммуникативная среда», Н. Д. Никандрова о сравнительной педагогике, его понимание средового подхода в педагогике (истоки, логика и этапы становления понятия «культурно-образовательная среда»), Е. П. Белозерцева и научные изыскания ряда других отечественных ученых, которые актуальны и сегодня [Вишняков, 2017, с. 73].

Человек трактуется не как продукт среды, а как продукт непосредственного взаимодействия со средой. Новые исследовательские концепции сегодня возникают на стыке наук, естественнонаучных и гуманитарных направлений средоориентированной образовательной парадигмы. Синтез подходов и концепций в смежных науках приводит нас к понятию интегративности, детерминирующей организацию образовательной среды по иностранному языку (русскому языку как иностранному). Приоритетная задача сегодня – это сохранение отечественной науки, научных школ, отечественной психологии, нейролингводидактики, психолингвистики, раскрытие потенциала лингвокультуроведческого и культуроведческого подходов, которые берут свое начало в трудах по лингвострановедению Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова.

Ключевым направлением профессиональной подготовки становится создание благоприятной мотивирующей образовательной среды для роста молодых специалистов, перспективных профессионалов, готовых работать на благо российского общества.

Как создать эту мотивирующую образовательную среду? Через изучение русской классической литературы, повышение читательской культуры среди школьников и студентов, формирование и дополнение перечня обязательной литературы, художественных произведений патриотической направленности, а также детской литературы, которая помогает в воспитании молодого поколения, в становлении духовно-нравственных ценностей, национальной культуры и национального самосознания.

Особенно ответственной задачей представляется подготовка преподавателей РКИ, которые будут работать с иностранцами. Преподаватель-профессионал должен быть личностью незаурядной, при взаимодействии с преподавателем иностранные граждане могут составить субъективное представление о людях и стране изучаемого языка. Преподаватель русского языка как иностранного – очень ответственная профессия. Подготовка не только преподавателя-международника, но и воспитание порядочного человека, преданного своей стране, формирование широты и глубины мысли, привитие любви к русскому языку так же необходимы, как знания о системе русского языка, его лексическом составе и грамматике. Во избежание кадрового дефицита сегодня велика необходимость в качественной профессиональной подготовке учителей школ и преподавателей вузов.

В иноязычной образовательной парадигме при обучении иностранным языкам (в нашем случае русскому языку как иностранному) основополагающим становится ряд ключевых положений, связанных со средовым подходом к преподаванию, изучению и усвоению языка. Рассмотрим их более подробно.

Первое положение об интегративности и междисциплинарности современного отечественного образования, о частом пересечении, интеграции гуманитарного и естественнонаучного профилей. Это происходит во многом благодаря инновационным технологиям, достижениям в области искусственного интеллекта, который активно применяется в сфере гуманитарного образования в процессе языковой подготовки и при создании дидактических материалов. А также в развитии устной и письменной речи студентов-иностранцев при помощи полимодальных каналов информации.

Второе положение – о когнитивной направленности профессионального обучения. Достижения отечественной нейропсихологии, нейродидактики открывают новые горизонты для научных исследований в области двуязычия, билингвального и полилингвального обучения через использование в образовательном процессе полимодальных текстов, развитие кинопедагогики, совершенствование практико-ориентированных занятий в целях формирования необходимых компетенций.

Третье положение – о коммуникативной направленности непрерывной профессиональной подготовки преподавателей РКИ. Русский язык – это язык государственный, язык международного общения, язык-посредник, при помощи которого выстраивается диалог культур между представителями различных этносов и национальностей. В основе коммуникативного подхода и коммуникативной компетенции лежат труды М. Н. Вятютнева, научные изыскания Е. И. Пассова (его коммуникативный метод обучения), прямые методы обучения, аудиолингвальный и аудиовизуальный методы обучения в контексте речевых ситуаций (А. Н. Щукин), обучение научной коммуникации и международной коммуникации как студентов-филологов, так и иностранцев-нефилологов (О. Д. Митрофанова, Е. И. Мотина, И. К. Гапочка), аргументативная риторика (В. П. Москвин), обучение языку специальности (Л. П. Клобукова), обучение иноязычной вербальной коммуникации (С. А. Вишняков, Л. А. Дунаева).

Потребность в общении – базовая человеческая потребность (А. А. Леонтьев), во избежание коммуникативных неудач в профессиональном общении осуществляется серьезная подготовка будущих преподавателей РКИ, которые должны учитывать при работе со студентами-иностранцами и особенности их социальной адаптации в языковой среде, и пути фасилитации изучения, а главное – усвоения иностранного языка, будущие педагоги и наставники должны уметь мотивировать студентов и создавать комфортную для них среду.

Важную роль при знакомстве с новой культурой, культурным кодом, языковым кодом, а также с правилами речевого этикета, обычаями и традициями страны изучаемого языка играет именно среда, в которой учатся и общаются студенты. Благоприятная среда (языковая, психологическая, социокультурная) влияет на историю успеха учащихся, в разы может улучшить работоспособность студентов, изменить в лучшую сторону их представление о самих себе и о мире вокруг. Среда влияет на формирования языковой картины мира студентов.

Четвертое положение – о соизучении языка и культуры. Культура познается через язык, без знаний языка, владения лексическими, грамматическими навыками и умениями инофоны не могут познакомиться с русской литературой, историей, культурой русских людей. Так, соизучение языка и культуры способствует формированию языковой личности иностранных студентов. В своей книге «Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного» (1990) Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров раскрывают глубокую связь между этими двумя понятиями. Впервые термин «лингвострановедение» был употреблен в брошюре авторов «Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам» (1971), а в 1993 г. на конференции МАПРЯЛ было дано С. А. Вишняковым определение понятию «лингвокультуроведение», под которым понималось насыщение образовательного процесса культуроведческой информацией, охватывающее культуроведческую специфику языка, особенности страны изучаемого языка в историческом ракурсе, а также особенности вербального и невербального общения [Вишняков, Баранова, 2024, с. 88]. Работа с безэквивалентной лексикой и фразеологией с национально культурным компонентом семантики, коннотативной лексикой невозможна без исторической справки, лингвокультуроведческого комментария, этимологического анализа.

Пятое положение – об инновационных и традиционных технологиях, их соразмерности, гармоничном сочетании при подготовке преподавателей РКИ. В курсе «Средовый подход к преподаванию русского языка как иностранного» студентам озвучиваются преимущества цифровой среды и риски, связанные с цифровизацией. Применение виртуальных сред, по определению Э. Г. Азимова, – «метавселенных» – в образовательном процессе сопровождается строгими этическими установками, которые необходимо учитывать при работе с искусственным интеллектом [Азимов, 2025, с. 434].

Концепция «среды» и средовый подход к обучению русскому языку как иностранному представляется нам перспективным направлением научных исследований как в ретроспективе, так и в перспективе. С развитием SMART-технологий, V-learning, M-learning, E-learning, проектированием виртуальных сред вербального взаимодействия участников учебного процесса всё большую актуальность представляет изучение специфики взаимодействия человека со средой в иноязычной образовательной парадигме. Концептуальные положения философии, социологии и социолингвистики, психологии и психолингвистики,

лингводидактики и педагогики среды представляют собой плодотворную почву для исследований, экспериментов и новых открытий, для повышения качества языкового образования, мотивирования учеников в изучении иностранного языка / языков и социализации благодаря изучаемому языку. Иммерсивные технологии и эффект погружения в среду (языковую, социальную, педагогическую) основаны на психологии общения и межличностном взаимодействии. В совокупности различных отраслей научных знаний лежит разгадка многих пока ещё не решённых задач в современной системе отечественного образования, много открывается новых горизонтов и перспектив [Вишняков, Баранова, 2025, с. 94].

Создание благоприятной мотивирующей обучающей среды представляется выгодной альтернативой традиционному формату изучения иностранного языка (в нашем случае – русского языка как иностранного). В завершении курса слушателям предоставляется возможность поразмыслить и ответить на следующие вопросы: «Каким станет отечественное образование в ближайшие 20–30 лет? Каким бы вы хотели увидеть российское образование?».

Курс «Средовый подход к преподаванию русского языка как иностранного» дает общие сведения о концептуальных подходах в иноязычном образовании, повышает эрудированность студентов, знакомит с научными достижениями в области языкового образования в России и за рубежом.

Список источников

1. Азимов, Э. Г. Лингводидактический потенциал языковых сред в метавселенных при обучении русскому языку как иностранному / Э. Г. Азимов, В. А. Жильцов, В. М. Филиппова // Русистика. – 2024. – Т. 22. – № 3. – С. 433–450.
2. Баранова, О. В. Курс по выбору «Средовый подход в преподавании русского языка как иностранного» для будущих учителей русского языка / О. В. Баранова // Личность и деятельность М. Т. Баранова: история и современность. К 100-летию со дня рождения ученого : Сборник материалов международной научно-практической конференции, Москва, 19 апреля 2024 года. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2024. – С. 260–267.
3. Вишняков, С. А. Иноязычная вербальная коммуникация: преподавание, изучение, усвоение в контексте теории средового подхода : монография / С. А. Вишняков, Л. А. Дунаева. – Москва : ФЛИНТА : Наука, 2017. – 168 с.
4. Вишняков, С. А. Искусственный интеллект и цифровая среда в иноязычном образовании / С. А. Вишняков, О. В. Баранова // Глобальный научный потенциал. – 2025. – № 2 (167). – С. 93–97.
5. Вишняков, С. А. К вопросу об основных положениях теории иноязычного образования в России и за рубежом / С. А. Вишняков, О. В. Баранова, Р. С. Махае-

ва // Инновации в педагогике и образовании: научно-педагогические основания трансформаций в образовании в условиях изменяющегося социума : монография. – Самара : НИЦ ПНК, 2024. – С. 81–96.
6. Вишняков, С. А. Об истоках и теоретических положениях средового подхода в иноязычном образовании / С. А. Вишняков, О. В. Баранова // Глобальный научный потенциал. – 2025. – № 3–2 (168). – С. 47–51.

УДК 378.147:394.1

Го Тун
аспирант АлтГПУ
Россия, г. Барнаул

СИТУАЦИИ ПРИЕМА ПИЩИ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ: ИЗ ОПЫТА КИТАЙСКИХ АСПИРАНТОВ В РОССИИ

Аннотация. Статья посвящена анализу ситуаций приема пищи в повседневной жизни китайских аспирантов в России как важного лингводидактического ресурса для подготовки преподавателей-международников. На материале автобиографических текстов и научных статей рассматриваются конкретные коммуникативные и психологические трудности, возникающие в столовых, во время совместных обедов и в условиях бытового питания. В фокусе исследования – три ключевых типа ситуаций: коммуникативные сбои при выборе блюд, столкновения невербальных этикетных норм в гастрономических практиках и стратегии психологической адаптации через формирование новых пищевых привычек. Подробный анализ данных кейсов позволяет выявить специфические лингвистические и культурологические лакуны, характерные для китайской аудитории. Исследование демонстрирует, как систематическая работа с подобным материалом способствует формированию у будущего педагога-международника ключевых профессиональных компетенций: способности диагностировать и преодолевать коммуникативные неудачи, развивать навыки межкультурного посредничества и проектировать учебные материалы на основе аутентичного жизненного опыта студентов. Полученные результаты открывают перспективы для создания практико-ориентированных модулей в системе непрерывной подготовки преподавателей РКИ.

Ключевые слова: ситуация приема пищи, китайские аспиранты, преподаватель-международник, профессиональная подготовка, межкультурная коммуникация, русский язык как иностранный (РКИ).

Guo Tong
graduate student of ASPU
Russia, Barnaul

SITUATIONS OF EATING IN THE LINGUODIDACTIC ASPECT: FROM THE EXPERIENCE OF CHINESE GRADUATE STUDENTS IN RUSSIA

Abstract. The article analyzes situations of food consumption in the daily life of Chinese graduate students in Russia as an important linguodidactic resource for training international teachers. Drawing on autobiographical texts and research articles, it examines specific communicative and psychological difficulties arising in canteens, during shared meals, and in everyday nutrition. The study focuses on three key situational types: communication breakdowns when choosing dishes, clashes of non-verbal etiquette norms in gastronomic practices, and strategies for psychological adaptation through forming new food habits. A detailed analysis of these cases helps identify specific linguistic and cultural lacunae characteristic of the Chinese audience. The research demonstrates how systematic work with such material contributes to the development of key professional competencies in future international teachers: the ability to diagnose and overcome communication failures, develop intercultural mediation skills, and design teaching materials based on students' authentic life experiences. The obtained results open prospects for creating practice-oriented modules within the system of continuous professional development for teachers of Russian as a foreign language.

Keywords: food consumption situation, Chinese graduate students, international teacher, professional training, intercultural communication, Russian as a foreign language (RFL).

Проблема интеграции иностранных учащихся, в частности китайских аспирантов, в российскую академическую среду остается актуальной. Как показывают Ли Вэй и И.В. Соколова в исследовании «Межкультурная адаптация китайских студентов в российском вузе», бытовые трудности, в первую очередь связанные с питанием, создают значительный психологический барьер, негативно влияя на академическую успеваемость [Ли, Соколова, 2020, с. 158]. При этом, как справедливо замечает А.А. Захарова в монографии «Вторичная языковая личность в межкультурной коммуникации», именно в повседневных ситуациях, таких как прием пищи, формируются практические навыки межкультурного взаимодействия, без которых невозможно становление полноценного преподавателя-международника [Захарова, 2019, с. 90]. Однако, как констатирует Н.С. Попова в статье «Академический русский язык для иностранных учащихся», программы подготовки учителей РКИ часто игнорируют этот пласт повседневной коммуникации, фокусируясь на академическом дискурсе [Попова, 2018, с. 47]. Цель настоящей статьи – на конкретных примерах проанализировать коммуникативные пробелы и адаптационные стратегии китайских аспирантов в ситуациях приема пищи и показать, как этот опыт может быть систематизирован и использован для формирования практических профессиональных компетенций будущего педагога.

Вышеуказанные теоретические положения находят свое практическое подтверждение в анализе конкретных ситуаций, с которыми стал-

киваются китайские аспиранты в России. Эти повседневные сценарии, часто остающиеся за рамками формального образования, являются богатейшим источником для формирования профессиональных компетенций будущего преподавателя-международника. Рассмотрим три типичные ситуации, каждая из которых раскрывает определенный аспект адаптации и представляет собой готовый дидактический кейс.

1. Ситуация «Столовая: коммуникативный сбой и его преодоление»

Данная ситуация раскрывает трудности выполнения базовых коммуникативных задач в условиях лингвистического и культурного дефицита. Ван Лэй в работе «Повседневные коммуникативные практики китайских студентов в России» описывает типичный случай: студент, желая взять в столовой гречневую кашу, не знал ее названия и указал на нее словом рис, вызвав недоумение у повара. Автор подчеркивает, что подобные микроситуации являются мощным стимулом для пассивного усвоения конкретной бытовой лексики [Ван, 2021, с. 34]. В том же исследовании приводится обратный пример, когда студентка, зная название блюда (котлета), была шокирована его (блюда) размером и способом подачи, т.к. ожидала увидеть несколько небольших котлет с гарниром, а не одну большую на тарелке [Ван, 2021, с. 35]. Эти ситуации представляют собой классические коммуникативные сбои, вызванные нехваткой узкоспециальной бытовой лексики и различиями в «пищевых сценариях» представителей двух разных культур. Для будущего преподавателя РКИ эти кейсы ценны тем, что демонстрируют разрыв между знанием языка «вообще» и владением языком для решения конкретных жизненных задач. На их основе можно разработать практическое занятие для стажеров-преподавателей, где они будут анализировать подобные сбои и создавать мини-диалоги и ролевые игры, направленные на отработку лексики и сценариев поведения в столовой. Это формирует у педагога умение проектировать обучение, исходя из реальных потребностей учащихся.

2. Ситуация «Совместный обед: невербальный этикет и культурный код»

Эта ситуация выходит за рамки языка и затрагивает сферу невербальной коммуникации и культурных норм. Чжоу И в «Заметках о русском гостеприимстве» с удивлением описывает, как во время званого ужина в русской семье хозяева неоднократно подливали ему чай, не спрашивая, хочет ли он еще. В китайской культуре такое поведение могло бы быть сочтено навязчивым, однако автор пришел к выводу, что это проявление искренней заботы [Чжоу, 2019, с. 12]. В статье К. А. Семеновой «Невербальные аспекты межкультурной коммуникации в об-

разовательной среде» анализируется случай, когда китайская студентка сочла слишком быстрым и небрежным переход русских собеседников от приема пищи к обсуждению деловых вопросов за столом, в то время как для нее была важна церемониальная пауза [Семенова, 2022, с. 67]. Эти ситуации иллюстрируют столкновение невербальных культурных кодов. Рефлексия авторов над подобными эпизодами является ценнейшим материалом для будущего педагога. Она показывает, что преподавание РКИ – это не только язык, но и лингвострановедение в его практическом аспекте. На основе таких кейсов будущего преподавателя-международника можно учить проводить со студентами сравнительный анализ пищевых и гостеприимных ритуалов и развивать их межкультурную чуткость и предупреждатья возможные «конфузы». Это формирует компетенцию межкультурного посредничества.

3. Ситуация «Быт: психологическая адаптация и поиск компромисса»

Эта ситуация раскрывает глубинные психологические механизмы адаптации через ежедневные пищевые практики. В коллективной монографии «Академическая и бытовая адаптация иностранных студентов в России» описывается исследование, в котором китайские аспиранты отмечали, что невозможность регулярно употреблять рис и зеленый чай вызывала у них чувство физического и психологического дискомфорта, сравнимого с легкой формой ностальгии [Академическая и бытовая адаптация иностранных студентов в России, 2020, с. 145]. В той же монографии приводится пример аспиранта, который в первые месяцы пребывания в России тратил значительные средства и время на поиски китайских соевых соусов и приправ, пока не осознал, что может адаптировать русские продукты (например, сметану, укроп) для создания гибридных блюд, что стало для него переломным моментом в адаптации [Академическая и бытовая адаптация иностранных студентов в России, 2020, с. 147]. Эти примеры демонстрируют не коммуникативную, а психологическую и физиологическую проблему, ведущую к снижению качества жизни и академической эффективности. Для системы подготовки преподавателя-международника эти кейсы важны тем, что учат видеть за языковыми трудностями более широкий контекст благополучия учащегося. Будущий педагог должен понимать, что успех в учебе зависит и от бытовой адаптации. На основе таких историй можно разрабатывать памятки и рекомендации для новых студентов, проводить ознакомительные семинары о системе питания в России и стратегиях гастрономической адаптации, то есть формиро-

вать у педагога навык тьюторской поддержки и создания комфортной образовательной среды.

Анализ конкретных ситуаций приема пищи позволяет перейти от абстрактных рассуждений о «межкультурной коммуникации» к практическим аспектам подготовки преподавателей-международников. Каждая из рассмотренных ситуаций – коммуникативный сбой в столовой, столкновение этикетных норм за обедом, поиск бытового компромисса – представляет собой аутентичный учебный кейс, который может быть использован в системе непрерывного педагогического образования. Они наглядно демонстрируют «узкие места» в коммуникативной и адаптационной практике иностранных учащихся, формируют у будущего педагога навык проблемно-ориентированного подхода к проектированию учебных занятий, выходящих за рамки учебника, и развивают профессиональную эмпатию. Таким образом, интеграция анализа подобных бытовых ситуаций в программы подготовки и повышения квалификации преподавателей РКИ позволяет целенаправленно формировать у них те самые практические компетенции, которые обеспечат не только передачу linguistic знаний, но и реальную подготовку иностранных студентов к жизни и учебе в России, что является прямой задачей проекта «Российский учитель за рубежом» и аналогичных инициатив.

Список источников

1. Академическая и бытовая адаптация иностранных студентов в России : коллективная монография / под ред. И. В. Андрюшиной. – Москва : ИНФРА-М, 2020. – 210 с.
2. Ван, Л. Повседневные коммуникативные практики китайских студентов в России / Л. Ван // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2021. – № 3. – С. 32-41.
3. Захарова, А. А. Вторичная языковая личность в межкультурной коммуникации : монография / А. А. Захарова. – Москва : Флинта, 2019. – 200 с.
4. Ли, В., Соколова, И. В. Межкультурная адаптация китайских студентов в российском вузе / В. Ли, И. В. Соколова // Высшее образование в России. – 2020. – № 9. – С. 156-165.
5. Попова, Н. С. Академический русский язык для иностранных учащихся: проблемы и перспективы / Н. С. Попова // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 5. – С. 45-50.
6. Семенова, К. А. Невербальные аспекты межкультурной коммуникации в образовательной среде / К. А. Семенова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2022. – № 4. – С. 63-69.
7. Чжоу, И. Заметки о русском гостеприимстве / И. Чжоу // Диалог культур: Россия – Китай. – 2019. – № 1. – С. 10-15.

УДК 372.881.161.1

А. О. Грачева
студент 5 курса, АлтГПУ
Россия, г. Барнаул
Научный руководитель: Винокурова М.А., канд. филол. наук,
доцент, АлтгПУ
Россия, г. Барнаул

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО: КРИТЕРИИ ОТБОРА ИНФОРМАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме интеграции лингвострановедческого материала в преподавание русского языка как иностранного (РКИ). Проблемное поле составляют критерии отбора актуального страноведческого материала, современные тенденции в данной области, а также должное профессиональное развитие начинающих специалистов. Сравниваются различные принципы отбора информации, представленные исследователями. Рассматривается расширенный список критериев, способствующих повышению эффективности отбора.

Ключевые слова: русский как иностранный, лингвострановедение, критерии отбора материала, современные тенденции, проблемы преподавания.

A. O. Gracheva
5th year student, ASPU
Russia, Barnaul
Scientific supervisor: **Vinokurova M.A.**, Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor, ASPU
Russia, Barnaul

LINGUISTIC AND FOREIGN STUDIES ASPECT IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: CRITERIA FOR SELECTING INFORMATION

Abstract. This article examines the integration of linguistic and regional studies material into the teaching of Russian as a foreign language (RFL). The topic area includes criteria for selecting relevant regional studies material, current trends in this field, and the appropriate professional development of beginning specialists. Various information selection principles proposed by researchers are compared. An expanded list of criteria for increasing the effectiveness of selection is considered.

Keywords: Russian as a foreign language, linguistic and regional studies, criteria for selecting materials, modern trends, teaching problems.

В современном мире продвижение русского языка и культуры становится неотъемлемой частью глобализации и межкультурного диало-

га. Одним из важных аспектов обучения русскому языку как иностранному является лингвострановедческий подход, подразумевающий включение материала о стране и культуре в учебный процесс. Предмет лингвострановедения составляет «специально отобранный, специфически однородный языковой материал, отражающий культуру страны изучаемого языка, безэквивалентные, фоновые и коннотативные лексические единицы, узуальные формы речи, а также невербальные языки жестов, мимики и повседневного (привычного) поведения» [Воркачев, 2005]. Данный подход решает задачу воспитания у обучающихся позитивного отношения к языку и культуре страны. Знакомство с историей, реалиями и традициями страны изучаемого языка способствует формированию межкультурной компетенции посредством «погружения» не только в национальную, но и в общечеловеческую культуру. Одновременное изучение языка и культуры позволяет сопоставлять элементы страноведения с языковыми явлениями, что в свою очередь ведет к более глубокому понимаю обучающимся нового для них языка и новой действительности. «Знакомство с историей, реалиями и традициями страны изучаемого языка даёт возможность «включаться» в диалог культур, «погружаться» не только в национальную, но и в общечеловеческую культуру, понимать роль родного языка и культуры в зеркале культуры другого народа» [Винокурова, 2024, с. 6].

Однако, если вопрос о наличии самого материала для реализации лингвострановедческого компонента не является проблемным, то критерии отбора такового нуждаются в изучении и конкретизации исходя из динамики изменений в разных областях российского и мирового общества. Это и составляет главный интерес исследования.

Статья ориентирована прежде всего на молодых специалистов, начинающих свою деятельности в РКИ с должностей волонтеров и ассистентов, ведь современные вызовы, связанные с высокой политической заинтересованностью в повышении имиджа России, ее научной и культурной значимости, диктуют необходимость приобщать к работе по обучению РКИ большего числа специалистов в основном из числа активных и деятельных студентов: это подтверждается наличием в настоящее время большого количества программ стажировок в ближнем и дальнем зарубежье, а также возросшим количеством клубов международной дружбы, осуществляющих деятельность по популяризации страны и языка при российских университетах. Это составляет актуальность исследования. Целью работы является систематизация критериев отбора лингвострановедческого материала для уроков и меро-

приятий РКИ. Достижение цели видится через решение таких задач, как обозрение существующих принципов сбора лингвострановедческой информации, анализ форм реализации и способов интеграции в процесс обучения языку, выявление исчерпывающих критериев и их демонстрацию на рабочих листах.

Многие исследователи уже предлагали разного рода рекомендации по отбору материала. Как верно отмечает В. Ю. Миков, в существующем многообразии пособий по РКИ необходимо тщательно выявлять лингвострановедческий материал для обучения, так как отступление от методологических принципов отбора языкового материала приводит к искаженному представлению образа России и ее народа [Миков, 2023]. С. А. Еремина считает: «Принцип лингвокультурной прогрессии подразумевает, что учебный материал должен использоваться для коммуникативных и познавательных задач обучения. Культурологический и лингвистический фон, созданный в учебнике, должен быть как можно более доступным и способствовать мотивации изучать иностранный язык и культуру» [Образ России в международном образовательном дискурсе, 2019]. Данное положение обобщает лингвострановедческий материал, предназначенный для учебного пособия, в связи с чем проблематично конкретизировать данный принцип для отбора информации в узко направленных целях.

В работе В. Ю. Микова представлен расширенный план критериев отбора лингвострановедческой информации, применимой не только в практике РКИ, но и относительно любой иной страны изучаемого языка в рамках межкультурной лингводидактической имагологии. Он выделяет ряд принципов: необычность; культуросообразность: ценностный смысл и ценностная значимость содержания, отсутствие искаженных культуроведческих представлений; возрастная приемлемость; наличие социокультурного комментария [Миков, 2019].

Справедливо отметить, что рассматриваемые критерии охватывают материал слишком широко, и необходимо его сузить до конкретно зримых единиц. Так, С. Э. Надха вносит конкретные уточнения по отбору лингвострановедческого материала в формате текстов. Опираясь на труды В. Г. Костомарова и Е. М. Верещагина, исследователь отмечает такие важные аспекты в отборе информации как:

- познавательность;
- целесообразность, складывающаяся из страноведческой ценности и актуальности относительно современных российских реалий;

• лексико-грамматическое наполнение;

• эмотивность [Надха, 2021].

Таким образом, на основе интеграции методических подходов предлагаем учитывать следующие критерии при отборе лингвострановедческого материала для урока РКИ.

1. Актуальность: что делает материал актуальным сегодня для человека, который находится в России? Частотность употребления, отражение современных событий, трендов, проблем, вызывающих интерес как в России, так и за рубежом и т. п.

2. Релевантность: востребованность информации для жизни, учебы, работы, туристических поездок по России.

3. Соответствие уровню владения языком, доступность.

4. Лингвистическая значимость: материал иллюстрирует особенности русского языка (например, реалии, не имеющие прямых эквивалентов в других языках, особенности фразеологии, связанные с историей и культурой).

5. Эмоциональная привлекательность: материал вызывает интерес, удивление, эмпатию.

6. Потенциал для развития коммуникативных навыков: возможность использовать материал для развития разных видов речевой деятельности.

7. Отсутствие избыточности и перегруженности: не должно быть чрезмерного количества фактов, которые могут отвлечь от языковой составляющей.

Использование рабочих листов на занятиях по русскому языку как иностранному обладает высокой практической значимостью, так как они позволяют интегрировать лингвострановедческий материал с формированием коммуникативных навыков учащихся. Рабочие листы представляют собой удобный инструмент для организации учебной деятельности, который одновременно обеспечивает структурированное знакомство с языковыми единицами, культурными реалиями и особенностями межкультурной коммуникации. Разработанные в рамках исследования рабочие листы (*рис.* 1) прежде всего отвечают цели отсутствия перегруженности лингвострановедческого материала относительно языкового: они компактны по объему, не имеют строгой привязки к грамматической теме, что дает возможность мобильного использования на любом уроке при наличии времени.

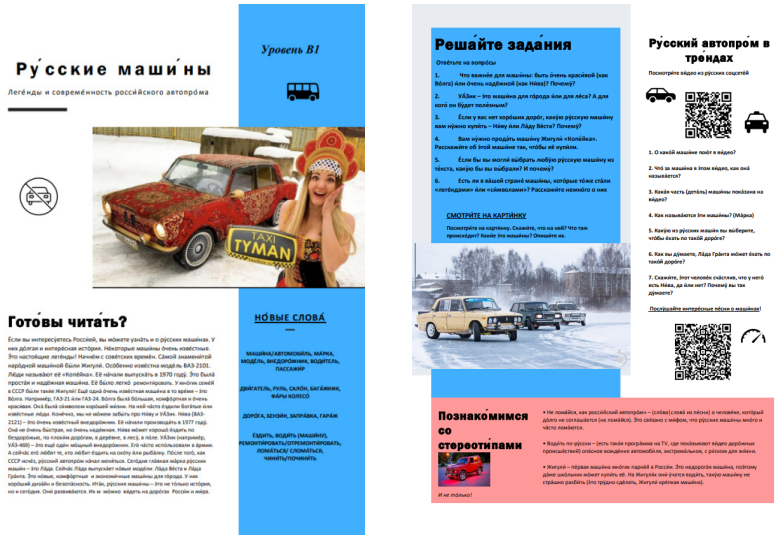


Рис. 1. Рабочий лист по теме «Российский автопром»

Актуальность выбранной темы «Российский автопром» объясняется как внутренними причинами (студенты, находящиеся в России, ежедневно сталкиваются с этими машинами на улицах города, а те студенты, что планируют задержаться надолго, планируют приобретение машины), так и внешними (российское автомобилестроение как часть экономического сектора страны известно за рубежом, и рассмотрение данного вопроса позволит расширить представление о российском производстве). Уровень предложенных заданий соответствует уровню B1. Используется ограниченный набор базовой лексики, связанной с автомобилями: *«машина», «модель», «внедорожник», «водить», «ремонтировать»*. Эти слова обеспечивают простоту и понятность текста. Профессиональная лексика (*руль, багажник, двигатель*) представлена в формате словарного блока с возможностью дальнейшего расширения лексических знаний (вводимая новая лексика подразумевает семантизацию посредством соответствующих картинок). В тексте упоминаются марки машин, культовые модели, не имеющие эквивалентов в других странах: *ВАЗ-2101 («Копейка»), Волга, Нива, УАЗик*. Эти слова иллюстрируют уникальность автомобильной реальности в России. Интерес представляет переключение значений некоторых слов, которые обладают русской спецификой. Например: *«водить по-русски»* как метафора

агрессивного или экстремального стиля вождения, сближающего понятие с реальными социальными явлениями. Материал вводит стереотипные выражения, воспринимаемые как часть национальной идентичности, например, *«русский автопром ломается»*. Работа с листами строится на стимулировании всех видов речевой деятельности. После знакомства с новыми словами, которые даются под словарную запись, проводится работа с текстом (чтение и ответы на вопросы). Следующим этапом идет просмотр видео из российских соцсетей, стимулирующих внимание и слушание. К каждому просмотренному видео предлагается вопрос для развития коммуникативных навыков. Финальным заданием является описание фотографии, составляемое в письменном виде (объем и сложность описания дается на усмотрение учителя исходя из возможностей конкретной группы и имеющегося времени). Также в листы включены существующие стереотипы российских граждан о российском автопроме, сноска на дополнительную информацию по теме и ссылка на тематический плейлист для домашнего прослушивания. Таким образом, предложенный рабочий лист «Российский автопром» представляет собой качественный лингвострановедческий материал, соответствующий современным методическим требованиям. Он является:

- актуальным, благодаря освещению трендов автомобильной жизни в России;
- релевантным для жизни и профессионального применения;
- доступным для учащихся уровня B1;
- репрезентативным в плане знакомства с культурной и лингвистической спецификой.

Материал обладает высоким потенциалом для развития коммуникативных навыков и органично включает элементы, вызывающие эмоциональный отклик. Его структура и содержание делают тему «Российский автопром» понятной и интересной для иностранных учащихся.

Представленный в статье лингвострановедческий материал прошел апробацию в работе с обучающимися в Шри-Ланке, изучающими русский язык на уровне B1. Занятия показали высокую эффективность использования данного материала для формирования страноведческой компетенции: студенты проявили живой интерес к истории и символике российского автопрома, активно участвовали в обсуждениях и успешно освоили новую лексику.

Динамично меняющаяся действительность российского и мирового общества требует постоянной переоценки и уточнения критериев отбора лингвострановедческого материала. Для эффективной реализации лингвострановедческого подхода в РКИ необходимо не только иметь доступ к богатому информационному ресурсу, но и обладать инструментами для его грамотного отбора, соответствующего актуальным задачам обучения языку и воспитания необходимых компетенций. Углубление в исследование по вопросам лингвострановедения, конкретизация критериев отбора информации позволит сделать процесс преподавания русского языка как иностранного более эффективным, отвечающим требованиям современного российского образования. Это особенно актуально в контексте современных тенденций, связанных с повышением имиджа России в международном пространстве, что диктует необходимость вовлечения в процесс преподавания РКИ большего числа молодых специалистов, студентов и волонтеров.

Список источников

1. Винокурова, М. А. Лингвострановедение : учебно-методическое пособие / М. А. Винокурова, О. В. Марьина, В. Ю. Краева. – Барнаул : Алтайский государственный педагогический университет, 2024. – 80 с.
2. Воркачев, С. Г. Лингвоконцептология и межкультурная коммуникация: истоки и цели / С. Г. Воркачев // Филологические науки. – 2005. – № 4. – С. 76–83.
3. Миков, В. Ю. Принципы отбора лингвострановедческой и лингвокультурной информации о родной стране в англоязычных учебниках: социокультурный подход / В. Ю. Миков // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 8. – С. 13–14.
4. Миков, В. Ю. Рекомендации к использованию лингвострановедческого материала на уроках РКИ / В. Ю. Миков, Д. А. Нижегородова // Лингвокультурология. – 2023. – №17. – С. 76–77.
5. Надха, С. Э. Критерии отбора текстов культурологической направленности при реализации аксиологического подхода на занятиях по русскому языку как иностранному С. Э. Надха // Наука и школа. – 2021. – № 2. – С. 181–182.
6. Образ России в международном образовательном дискурсе: лингвокогнитивный и лингводидактический аспекты : коллективная монография / Е. В. Дзюба, С. А. Еремина, В. Ю. Миков [и др.] // Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург. – 2019. – 208 с.

УДК372.881.161.1

М. Ш. Давлатзода
соискатель Института развития образования им. Абдурахмана Джами
Таджикистан, г. Душанбе

РУССКИЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ТАДЖИКИСТАН: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье анализируется место и роль русского языка в системе дополнительного образования Республики Таджикистан. Рассмотрены педагогические возможности, которые предоставляет дополнительное образование для развития ключевых компетенций, формирования коммуникативных навыков и культурной интеграции обучающихся. Особое внимание уделяется перспективам развития дополнительных программ по русскому языку, ориентированных на поддержку изучения иностранных языков, профессиональную подготовку и расширение межкультурных контактов.

Ключевые слова: дополнительное образование, русский язык, ключевые компетенции, педагогические возможности, межкультурное взаимодействие, Таджикистан.

M. S. Davlatzoda
Candidate of the Abdurakhman Jami Institute of Educational Development
Tajikistan, Dushanbe

RUSSIAN LANGUAGE IN THE SYSTEM OF SUPPLEMENTARY EDUCATION IN THE REPUBLIC OF TAJIKISTAN: PEDAGOGICAL OPPORTUNITIES AND DEVELOPMENT PROSPECTS

Abstract. The article examines the role of the Russian language in the system of supplementary education in the Republic of Tajikistan. It highlights the pedagogical opportunities that supplementary education offers for the development of key competences, communication skills, and cultural integration of students. Particular attention is paid to the prospects for developing additional Russian language programs aimed at supporting bilingualism, professional training, and expanding intercultural communication.

Keywords: supplementary education, Russian language, key competences, pedagogical opportunities, intercultural communication, Tajikistan.

Современная система образования всё более ориентируется на концепцию непрерывного обучения, предполагающую развитие личности не только в рамках базовых школьных и вузовских программ, но и че-

рез разнообразные формы дополнительного образования. В условиях глобализации, стремительного обновления знаний и роста профессиональных требований именно дополнительное образование становится ключевым фактором адаптации человека к изменяющимся социально-экономическим реалиям.

Под дополнительным образованием в мировой педагогической практике понимается особая сфера образовательной деятельности, которая обеспечивает расширение и углубление базовых знаний, формирование компетенций, востребованных в профессиональной и социальной жизни, а также создание условий для самореализации и раскрытия творческого потенциала личности. Оно включает широкий спектр направлений – от языковой подготовки и технического творчества до искусства, спорта, экологии и профессиональной переподготовки.

Современные образовательные стандарты предполагают формирование у школьников не только предметных знаний, но и ключевых компетенций, обеспечивающих их успешную социализацию, саморазвитие и самореализацию. В этом контексте система дополнительного образования, обладая вариативностью и гибкостью, становится важнейшей площадкой для развития языковой и коммуникативной компетентности учащихся. Особенно актуальным является использование ресурсов дополнительного образования для углублённого освоения русского языка как средства межкультурного общения и познания [Хуторской, 2013].

В современных условиях глобализации и межкультурного взаимодействия владение иностранными языками (особенно русским языком) приобретает особое значение для молодого поколения Таджикистана. Русский язык выступает не только средством общения, но и важным инструментом профессионального и личностного самоопределения. В системе общего образования школьные программы ограничены государственными стандартами, поэтому именно дополнительное образование создаёт условия для расширенного и углублённого изучения русского языка.

Благодаря своевременным и эффективным мерам, предпринятым Министерством образования и науки Республики Таджикистан, реформы в образовательной сфере постепенно расширяются, создавая необходимые условия для обеспечения доступа к качественному образованию.

Главная цель всех преобразований в сфере образования состоит в достижении качества обучения, под которым понимается такая организация образовательного процесса, где обеспечивается органическое со-

единение теории и практики. Иными словами, качественное образование означает, что ученик на любом уровне обучения не только владеет современными теоретическими знаниями, но и способен применять их на практике, обладая устойчивыми навыками и умением использовать полученные знания в реальной деятельности.

Республика Таджикистан находится на этапе активного развития совершенствования преподавания русского, английского и других иностранных языков. Новый этап языковой политики связан с принятием и реализацией двух значимых документов: постановления Правительства Республики Таджикистан от 30 августа 2019 года № 438 «О Государственной программе совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на период до 2030 года» и постановления Правительства Республики Таджикистан от 28 ноября 2020 года № 647 «О Программе развития государственного языка на 2022–2030 годы» [Бобоев, 2009].

Проблематика развития и совершенствования языкового образования в стране рассматривается не только как внутрисистемная педагогическая задача, но и как результат действия экстралингвистических факторов: поступательного социально-политического развития, укрепления международного авторитета Республики Таджикистан, формирования национального самосознания молодого поколения, а также расширения и упрочения позиций таджикского языка в современных условиях.

В этом контексте значимая роль принадлежит системе дополнительного образования, которая позволяет восполнить и расширить как теоретические, так и практические знания обучающихся. По мнению А. И. Щетинской, «учреждение дополнительного образования представляет собой особое образовательное пространство, в котором реализуются дополнительные учебные виды деятельности, обеспечивающие развитие личности и расширение её практического опыта» [Щетинская, 1997]. Как отмечают отечественные исследователи Р. Мирбобоев, Х. Зиёев, С. Косими и Б. Бадалов, «дополнительное образование является составной частью образовательной системы и направлено на развитие способностей и талантов детей, подростков и молодёжи, на удовлетворение их интересов и духовных потребностей. Оно дополняет содержание начального, основного и среднего общего образования и создаёт условия для профессионального выбора» [Мирбобоев, 2016].

Закон Республики Таджикистан «Об образовании» закрепляет, что «дополнительное образование основывается на принципах добровольного выбора образовательной программы и учреждения дополнительного образования, учитывает интересы и потребности обучающихся

и предоставляется всем лицам без ограничений» [Закон об образовании, 2015]. В Законе Республики Таджикистан «О дополнительном образовании» подчеркивается: «дополнительное образование является составной частью образовательной системы Республики Таджикистан, его цель заключается в развитии интеллектуальных и творческих способностей обучающихся, удовлетворении их интересов, духовных потребностей и профессиональных запросов в свободное от учебы время» [Закон о дополнительном образовании, 2017].

Таким образом, дополнительное образование выступает важным звеном непрерывного образования и средством формирования личности, инструментом воспитания, мотивации и профессионального самоопределения обучающихся.

В период государственной независимости Республики Таджикистан сферы экономики и социальной жизни страны получили беспрецедентное развитие, и государство достигло значительных успехов. Одним из уникальных достижений в системе образования стало формирование целостной языковой политики. Языковая политика отражает ту высокую оценку, которую Основатель мира и национального единства – Лидер нации, Президент Республики Таджикистан, уважаемый Эмомали Рахмон придаёт роли языка в обществе, а также последовательные меры Правительства, направленные на укрепление его политического и социального статуса.

В Республике Таджикистан русский язык занимает особое место в языковой политике, выполняя функции языка межнационального общения, науки и образования. Государственные документы в области образования подчёркивают необходимость создания условий для его изучения и использования. Дополнительное образование позволяет не только компенсировать пробелы школьного обучения, но и формировать устойчивую мотивацию к изучению языка.

В период независимости Таджикистан уделяет особое внимание развитию языковой политики, в частности совершенствованию преподавания и изучения русского языка. Среди конкретных шагов по развитию образовательной инфраструктуры в рамках языковой политики Таджикистана – строительство и открытие русскоязычных школ с участием Российской Федерации. Так, 1 сентября 2022 года были введены в эксплуатацию **пять школ с обучением на русском языке** в городах Душанбе, Худжанд, Куляб, Бохтар и Турсунзаде. Для этих школ был подготовлен материально-технический фонд, и они созданы по российским образовательным программам и стандартам.

Помимо этого, в Таджикистане открываются специализированные образовательные центры по изучению иностранных языков, где особое место занимает русский язык как язык межнационального общения и интеграции в пространство СНГ. Эти центры предлагают углублённые курсы, коммуникативные программы и культурные мероприятия, способствующие расширению языковой практики.

Система дополнительного образования также предоставляет широкий спектр форм и методов, которые делают процесс изучения русского языка более гибким и результативным:

- языковые курсы и частные школы;
- театральные студии и литературные кружки;
- проекты межкультурного обмена и совместные фестивали;
- использование цифровых платформ и дистанционных технологий.

Педагогические преимущества дополнительного образования заключаются в вариативности форм, свободе выбора программ, ориентации на интересы и способности учащихся. Это позволяет соединить традиционные методы с инновационными практиками, обеспечивая условия для развития билингвизма, расширения культурного кругозора и укрепления позиций русского языка в образовательной системе Таджикистана.

Изучение русского языка в системе дополнительного образования способствует развитию:

- **коммуникативной компетенции** – умения вести диалог и дискуссию;
- **культурологической компетенции** – понимания литературных и исторических традиций;
- **когнитивной компетенции** – умения анализировать, сопоставлять и использовать полученные знания;
- **социальной компетенции** – навыков сотрудничества и межличностного взаимодействия.

Таким образом, русский язык становится не только учебным предметом, но и средством формирования целостной языковой личности.

Развитие русского языка в системе дополнительного образования в Таджикистане связано с рядом таких перспективных направлений, как создание специализированных центров дополнительного образования по русскому языку, разработка модульных программ, сочетающих изучение языка с культурными и творческими проектами, внедрение инновационных педагогических технологий (проектное обучение, дебаты, цифровые симуляции) и активизация международного сотрудничества,

включая участие школьников и студентов в олимпиадах, конкурсах, обменах.

На территории Республики Таджикистан функционирует 148 образовательных центров по изучению иностранных языков, из которых 81 расположен в Душанбе, 27 – в Согдийской области, 22 – в Хатлонской области, 4 – в Горно-Бадахшанской автономной области и 14 – в городах и районах республиканского подчинения.

В этих центрах обучение ведётся на 11 языках, включая таджикский, русский, английский, немецкий, французский, китайский, японский, итальянский, корейский, турецкий и персидский. Подобное многообразие языков отражает растущую потребность общества в овладении современными средствами международного общения и укреплении позиций Таджикистана в мировом образовательном и культурном пространстве.

Особое место среди них занимает русский язык, который традиционно выполняет роль языка межнационального общения и является важным элементом образовательного и профессионального пространства СНГ. Русский язык в системе дополнительного образования рассматривается не только как средство коммуникации, но и как фактор развития билингвизма, позволяющего учащимся успешно интегрироваться в международное сообщество, расширять академические и профессиональные горизонты.

Кроме того, при центрах организованы краткосрочные курсы по изучению точных наук: географии, химии, физики, биологии, математики, геометрии, а также по основам государства и права, истории, информатики и компьютерных технологий. Эти программы создают условия для комплексного развития учащихся, соединяя изучение языков с формированием предметных знаний, необходимых для их успешной социализации и профессионального становления.

Анализ показывает, что, несмотря на предпринятые шаги по упрощению системы лицензирования в республике, ситуация с организацией центров по изучению русского и английского языков в регионах остаётся проблемной. Особенно остро эта проблема ощущается в Горно-Бадахшанской автономной области, Хатлонской области и районах республиканского подчинения. Одной из причин является недостаточная поддержка со стороны местных органов исполнительной власти деятельности индивидуальных предпринимателей в данной сфере. Кроме того, работа по информационно-просветительскому сопровождению и стимулированию частных инициатив, по созданию языковых центров в регионах до сих пор не налажена в должной мере.

Необходимо усилить материально-техническую базу многих учреждений. Сделать еще больше усилий по увеличению количества педагогов с высоким уровнем владения современными методиками преподавания русского языка. Повысить мотивацию учащихся изучению русского языка и использования его в повседневной жизни.

Решение данных проблем возможно через межгосударственные усилия по подготовке кадров и активное использование цифровых образовательных ресурсов.

Русский язык в системе дополнительного образования Таджикистана является важным фактором культурного и образовательного развития. Он открывает возможности для профессиональной мобильности, расширения межкультурных контактов и формирования конкурентоспособной личности. Перспективы его развития связаны с внедрением инновационных педагогических практик, созданием новых образовательных программ и укреплением международного сотрудничества.

Значимость дополнительного образования в мировом образовательном процессе проявляется в нескольких аспектах. Во-первых, оно компенсирует ограничения формального образования, позволяя индивиду приобрести знания и навыки, выходящие за рамки государственных стандартов. Во-вторых, дополнительное образование выступает средством воспитания и социализации, формируя ценностные ориентации, гражданскую позицию и культуру диалога. В-третьих, в эпоху цифровизации оно открывает новые возможности для дистанционного обучения, межкультурного обмена и интеграции национальных образовательных систем в глобальное пространство.

Таким образом, дополнительное образование в мировом контексте рассматривается не как второстепенное или факультативное звено, а как важная часть образовательной экосистемы, обеспечивающая гибкость, вариативность и ориентацию на личностное развитие. Его миссия заключается не только в дополнении формального образования, но и в создании условий для реализации принципа «образование через всю жизнь», что соответствует стратегическим целям устойчивого развития человечества.

Список источников

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. / А. Г. Асмолов. – Москва : Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Бобоев, Х. Повышение квалификации: стратегия развития / Х. Боев // Вопросы образования. Раздел реформ и развития образования. – 2009. – №1. – С.15–26.

3. Евладова, Е. Б. Дополнительное образование детей: теория и практика / Е. Б. Евладова. – Москва : Академия, 2001. – 352 с.
4. Закон Республики Таджикистан «Об образовании». – Душанбе, 2015. – URL: https://www.maorif.tj
5. Закон Республики Таджикистан «О дополнительном образовании». – Душанбе, 2017. – URL: https://www.maorif.tj
6. Лебедев, О. Е. Компетенции в образовании: современное содержание и методы / О. Е. Лебедев. – Санкт-Петербург, 2004. – 136 с.
7. Мирбобоев, Р. Развитие образования и науки в период государственной независимости / Р. Мирбобоев, Х. Зияев, С. Косими, Б. Бадалов. – Душанбе : Маориф, 2016. – 192 с.
8. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении / А. В. Хуторской. – Москва : Изд-во «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.
9. Щетинская, А. И. Совершенствование процесса дополнительного образования в современных условиях : научно-методическое пособие**.** / А. И. Щетинская. – Оренбург : ОЦДЮТ, 1997. – 100 с.

УДК 811.161.1’243:81’38

Е. А. Долгая
канд. филол. наук, доцент, ДГПУ им. В. Шаталова
Россия, г. Горловка

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В статье рассматривается значимость способности преподавателя русского языка как иностранного реализовывать навыки эффективного общения с иностранными студентами в контексте современного образования, основанного на коммуникативном подходе. Ключевой тезис статьи состоит в том, что качественная языковая подготовка требует комплексного подхода к формированию коммуникативной компетенции преподавателя, которая должна учитывать не только его знания и навыки в области языка, но и способности к межкультурной коммуникации, психолого-педагогическую адаптированность и умение работать с информационными технологиями. В контексте предварительной языковой подготовки выделяются ключевые аспекты, такие как профессиональная, речевая, психолого-педагогическая, межкультурная и информационная составляющие, которые формируют единый конструктивный подход к эффективному обучению. В заключении делается вывод о том, что поддержание и развитие коммуникативной компетенции преподавателя русского языка как иностранного требует непрерывного самообразования и внедрения инновационных методов, что в конечном итоге способствует более глубокому и эффективному обучению иностранных студентов и их интеграции в образовательное пространство.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция преподавателя, процесс обучения, иностранные студенты.

E. A. Dolgaya
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
DSPU named after V. Shatalov
Russia, Gorlovka

COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A TEACHER OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article examines the importance of the ability of a teacher of Russian as a foreign language to implement effective communication skills with foreign students in the context of modern education based on a communicative approach. The key thesis of the article is that high-quality language training requires an integrated approach to the formation of a teacher's communicative competence, which should take into account not only his knowledge and skills in the field of language, but also the ability to intercultural communication, psychological and pedagogical adaptability and the ability to work with information technology. The article emphasizes that the learning process is not limited only to the transfer of knowledge, but also includes the development of the student's personality through active teaching methods focused on practical interaction, which is important for successful language acquisition in real-life and professional contexts. In the context of preparatory language training, key aspects such as professional, speech, psychological, pedagogical, intercultural and informational components are highlighted, which form a unified constructive approach to effective learning. In conclusion, it is concluded that the maintenance and development of the communicative competence of a teacher of Russian as a foreign language requires continuous self-education and the introduction of innovative methods, which ultimately contributes to deeper and more effective learning of foreign students and their integration into the educational space.

Keywords: teacher's communicative competence, learning process, foreign students.

При обучении русскому языку как иностранному основополагающим моментом остаётся коммуникативный подход. Как известно, любая коммуникация направлена на понимание. Отсюда возникает необходимость более тщательного анализа условий достижения понимания и порождения речи на иностранном языке.

Принятый в методике преподавания коммуникативный подход в языковой подготовке иностранных студентов обусловливает необходимость определить содержание коммуникативной компетентности преподавателя русского языка как иностранного.

Коммуникативная компетенция, по мнению многих учёных (включая М. Н. Вятютнева, И. А. Зимнюю, И. А. Леонтьева, Е. И. Пассова, А. И. Сурыгина), признаётся ключевым компонентом профессионально-педагогической деятельности. Её значение заключается в обеспечении социальной адаптации и способности к общению. Исследователи так-

же отмечают, что данная компетенция формируется и совершенствуется на протяжении всей жизни, в процессе усвоения человеком социокультурного опыта и расширения его социальных связей.

Вопрос о содержании и структуре коммуникативной компетентности преподавателя русского языка как иностранного до сих пор не имеет однозначного решения, и система критериев для её оценки не разработана. Это особенно актуально для сферы довузовской языковой подготовки иностранных студентов, где данная проблематика исследована недостаточно.

Известно, что основной целью компетентностного подхода является акцент на практической стороне образовательного процесса, способствующего успешному осуществлению обучения. Высказывание «Я знаю, как...» является главной формулой результата обучения. Процесс обучения имеет продуктивный характер. Основным элементом образовательного процесса выступает совместная деятельность преподавателя – студента, студента – студента, а также самостоятельная работа студентов. При этом большое внимание уделяется единству взаимодействия и активности. Результаты обучения воспринимаются как значимые не только в рамках образовательной системы, но и в ходе последующей профессиональной деятельности.

Обучение иностранных студентов русскому языку, который не является для них родным, представляет собой специфическую сферу педагогической практики. Прогресс в изучении русского языка становится очевидным уже в конце первого семестра учебного года, когда язык становится не только объектом изучения, но и средством коммуникации.

Мотивирующим фактором является функциональная нагруженность изучаемого языка. К тому же особенностью довузовской языковой подготовки является то, что итоговые результаты обучения признаются значимыми за пределами подготовительного факультета, т. е. в процессе дальнейшего обучения или в иных сферах деятельности, таких как научная или профессиональная.

Следует подчеркнуть, что важнейшей составляющей успешного овладения русским языком для иностранных студентов является интеграция языковой подготовки с конкретными жизненными и профессиональными контекстами. Это достигается через использование коммуникативных методов обучения, которые ориентируют студентов на практическое применение языка в реальных ситуациях. Применение проектной деятельности, обсуждение актуальных тем и кейс-методов активизирует мышление студентов и способствует более глубокому усвоению языка.

Важным аспектом является также создание благоприятной языковой среды. Применение аутентичных материалов, таких как видеоролики, статьи, подкасты, позволяет студентам соприкасаться с живым, функционирующим языком и расширять свои лексические и грамматические знания. Привлечение носителей языка для общения и активной практики тоже помогает иностранным студентам не только научиться говорить на русском языке, но и лучше понять культурные особенности страны и народа изучаемого языка, что в свою очередь обогащает процесс обучения.

Ключевым компонентом успешной языковой подготовки является также мониторинг и оценка результатов. Регулярный контроль знаний иностранных студентов, обратная связь и корректировка учебного процесса на основе полученных данных обеспечивают более целенаправленное и эффективное обучение. Иностранные студенты должны понимать, как их знания и навыки могут быть применены вне учебного процесса для достижения личных и профессиональных целей.

Преподаватели русского языка как иностранного должны быть хорошо подготовлены к работе в международной среде, понимать культурные особенности своих студентов и применять адаптированные методы обучения, которые учитывают разнообразие фоновых знаний и языкового опыта каждого иностранного студента. Постоянное самообразование и развитие профессиональных компетенций преподавателей играют ключевую роль в успехе программы обучения.

С 70-х годов XX века образовательная парадигма сместилась в сторону деятельностного подхода и оптимального педагогического общения. Учебный процесс фокусируется на развитии речевых навыков в рамках личностно-деятельностного подхода. Его суть заключается в том, что преподавание любого предмета – это не просто передача знаний, а обучение человека как личности, способной применять полученные знания и умения в конкретной будущей деятельности. Это достигается посредством организации учебной деятельности в процессе педагогического общения. Важно, что результаты такого обучения признаются значимыми не только на подготовительном этапе, но и в дальнейшей образовательной или профессиональной жизни. И. А. Зимняя отмечает, что «основанный на компетентности подход (а не на компетенции) характеризуется как усилением собственно прагматической, так и гуманистической направленности образовательного процесса» [Зимняя, 2004, с. 6].

Компетентность – это не просто набор знаний, а сформированное качество личности, основанное на глубоком понимании и практическом

опыте в определённой области. Именно это сочетание делает человека ценным для общества, позволяя ему эффективно решать задачи и создавать новые продукты. Важно помнить, что компетентность требует постоянного развития: необходимо непрерывно учиться, осваивать новые технологии и применять их в своей работе. Применение знаний и умений – это индивидуальный и непрерывный процесс, который начинается на подготовительном факультете и продолжается в дальнейшей образовательной, научной или профессиональной деятельности.

Компетентность представляет собой интегрированное свойство личности, определяющее её способность к практической реализации соответствующих компетенций посредством применения как устоявшегося опыта, так и инновационных методов. В отношении коммуникативной компетентности преподавателя довузовской подготовки следует акцентировать внимание на её ключевых составляющих, которыми должен овладеть педагог для обеспечения продуктивности образовательного процесса, направленного на иностранных учащихся.

При работе с иностранными студентами преподаватель русского как иностранного осознаёт, что вступает в сферу межкультурной коммуникации. Для настоящего взаимопонимания недостаточно лишь владеть методикой преподавания иностранного языка. Необходимо также изучать и понимать поведенческие паттерны, психологию, культуру и историю обучаемых. Наконец, важно глубоко понимать сам процесс коммуникации, чтобы предвидеть и избегать ситуаций, когда наши обучаемые могут быть неправильно поняты.

Опыт работы на подготовительном факультете помогает нам выделить ключевые элементы коммуникативной компетентности преподавателя, которые необходимы для успешной организации обучения иностранных студентов.

1. Профессиональная составляющая преподавателя русского языка как иностранного в его предметной области представляет собой комплексную характеристику, которая позволяет успешно решать педагогические задачи, связанные с обучением и воспитанием. Преподаватель должен хорошо понимать специфические особенности своего предмета и уметь применять методы и методики, а также образовательные технологии. Это необходимо для того, чтобы представить учебный материал в виде системы познавательных задач, решения которых помогут учащимся овладеть языком как искусством общения и выражения мыслей в различных сферах.

2. Речевая составляющая охватывает навыки использования вербальных и, особенно для преподавателей довузовской подготовки, невербальных средств общения. Это включает интонацию, темп, громкость, мелодику, мимику, жесты, позы, зрительный контакт, прикосновения, дистанцию и внешний вид. Также важно уметь строить речевые акты в строгом соответствии с языковыми и речевыми нормами на каждом этапе обучения.

3. Психолого-педагогическая составляющая процесса обучения и воспитания. Примечательно, что ещё в 1969 году К. Роджерс в своей книге «Свобода учиться» утверждал, что успех учебного занятия обусловлен не столько его структурой, типом, распределением материала по урокам или использованием технических средств, сколько межличностными отношениями между преподавателем и студентами. Преподаватель должен сосредоточиться не только на методах и приёмах обучения, но и на личности каждого обучаемого. Он обязан уметь использовать разнообразные методы взаимодействия и владеть приёмами педагогического влияния как на отдельного студента, так и на группу в целом, чтобы поддерживать мотивацию познавательной деятельности и способствовать формированию ценностей и интересов.

4. Межкультурная составляющая. Аудитория подготовительного факультета отличается особым многоязычным составом с различными социокультурными и образовательными уровнями, не говоря уже о разнообразии индивидуально-психологических характеристик. Это создаёт значительную социально-психологическую и учебную проблему, связанную с соотнесением менталитетов и взглядов на жизнь студентов, представляющих различные страны, культуры и традиции в одной группе.

5. Информационная составляющая тесно связана с умениями преподавателя русского языка как иностранного эффективно использовать современные инструменты для работы с информацией. Он должен владеть информационными технологиями, включая аудио- и видеозапись, электронную почту, мессенджеры, средства массовой информации в Интернете и поисковые системы. Преподаватель также должен уметь искать, анализировать, отбирать, преобразовывать, сохранять и передавать необходимую информацию. Иностранные студенты, как правило, обладают высоким уровнем развития своих коммуникативных навыков, что создаёт для преподавателя задачу соответствовать этому уровню.

Эффективность преподавания любой дисциплины на подготовительном факультете зависит не только от знаний в данной области, пе-

дагогики и психологии, но и от уровня коммуникативной компетентности преподавателя. Эта компетентность проявляется во всех аспектах педагогической деятельности и развивается благодаря новому жизненному опыту, общей образованности, рефлексии и внедрению инновационных технологий в обучение. Высокий уровень коммуникативной компетентности преподавателя способствует успешному взаимодействию с иностранными учащимися и коллегами, так как помогает понимать себя и других в различных межличностных отношениях, возникающих в процессе общения в образовательной среде.

Список источников

1. Бочарникова, М. А. Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде / М. А. Бочарникова // Молодой учёный. – 2009. – № 8 (8). – С. 130–132.
2. Вятютнев, М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) / М. Н. Вятютнев. – Москва : Русский язык, 1984. – 144 с.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа 5компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
4. Муравьева, О. И. Психология коммуникативной компетентности: Учебник / О. И. Муравьева. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012 – 160 с.
5. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Москва : Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
6. Роджерс, К. Свобода учиться. Пер. с англ. под ред. А. Б. Орлова / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – 2-е изд. – Москва : Смысл, 2019. – 527 с.

УДК 37.091.12:81’271

А. В. Зайцева
канд. филол. наук, доцент, ЛГПУ
Россия, г. Луганск

ПОВЫШЕНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье рассматривается проблема повышения речевой культуры педагога как одного из ключевых факторов эффективности поликультурного образовательного процесса. Речевая культура понимается как совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих грамотное, логичное, выразительное и этически корректное устное и письменное общение в профессиональной деятельности.

Акцентируется внимание на том, что речь педагога не только служит средством передачи учебной информации, но и выступает важным инструментом воспитательного воздействия, формируя у обучающихся культуру общения, уважительное отношение к собеседнику и способность выражать собственные мысли. Отмечается, что высокий уровень речевой культуры способствует созданию доверительной атмосферы, повышает учебную мотивацию, активизирует внимание и мыслительную деятельность обучающихся. Подчёркивается необходимость целенаправленной и систематической работы педагога над совершенствованием своей речи, включая самоанализ, расширение словарного запаса, развитие выразительности и адаптацию к современным условиям цифрового обучения. Повышение речевой культуры педагога рассматривается как важнейший элемент профессиональной компетентности и залог успешного взаимодействия с обучающимися.

Ключевые слова: речевая культура, педагогическая коммуникация, культура речи, эффективность обучения, профессиональная компетентность педагога.

A. V. Zaitseva
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, LGPU
Russia, Lugansk

IMPROVING THE TEACHER'S SPEECH CULTURE AS A FACTOR IN THE EFFECTIVENESS OF THE MULTICULTURAL EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article discusses the problem of improving the teacher's speech culture as one of the key factors in the effectiveness of the educational process. Speech culture is understood as a set of knowledge, skills and abilities that ensure competent, logical, expressive and ethically correct oral and written communication in professional activities. Attention is focused on the fact that the teacher's speech not only serves as a means of transmitting educational information, but also acts as an important tool for educational influence, forming a culture of communication among students, respect for the interlocutor and the ability to express their own thoughts. It is noted that a high level of speech culture contributes to the creation of a trusting atmosphere, increases learning motivation, activates attention and mental activity of students. It emphasizes the need for a teacher to work purposefully and systematically to improve their speech, including introspection, vocabulary expansion, expressiveness development, and adaptation to modern digital learning conditions. Improving the teacher's speech culture is considered as an essential element of professional competence and the key to successful interaction with students.

Keywords: speech culture, pedagogical communication, culture of speech, teaching effectiveness, professional competence of a teacher.

В современных условиях модернизации образования, когда возрастает роль коммуникации и личностно ориентированного подхода в обучении, особое значение приобретает речевая культура педагога.

Речь учителя — это не просто средство передачи знаний, но и важный инструмент формирования личности обучающихся, их ценностных ориентиров и культурных норм. От того, насколько педагог владеет нормами литературного языка, умеет строить логически выверенные, выразительные и эмоционально окрашенные высказывания, во многом зависит успех образовательного процесса.

Цель статьи — проанализировать роль и значение речевой культуры педагога в обеспечении эффективности образовательного процесса, выявить взаимосвязь уровня речевой культуры с результативностью обучения и предложить направления её целенаправленного совершенствования в условиях современного образования.

Личностная готовность педагога к профессиональной деятельности зависит от его уровня общей и педагогической культуры. В. С. Грехнев придаёт большое значение педагогической культуре общения и находит её связь с общей культурой учителя: «Чем выше культура человека, тем более она сказывается на самом содержании и характере общения» [Грехнев, 1990]. Как отмечает Ю. В. Косякин, «педагогическая культура – это совокупность общекультурных и профессиональных знаний, умений, навыков, способов и форм общения, реализуемых в педагогической деятельности» [Косякин, 2009]. То есть педагогическая культура – это определенная степень овладения преподавателем педагогическим опытом, степень его мастерства в педагогической деятельности, уровень его личностного развития. Феномен педагогической культуры следует рассматривать как интегральное качество личности педагога-профессионала, как предпосылку эффективной педагогической деятельности, как обобщающий показатель профессиональной компетентности преподавателя и как цель профессионального самосовершенствования. Можно сказать, профессионально-педагогическая культура – это мера и способ творческой самореализации личности преподавателя в различных видах педагогической деятельности и общения, направленной на овладение, передачу и создание педагогических ценностей и технологий [Косякин, 2009, с. 181]. Она включает в себя культуру педагогической деятельности, культуру педагогического общения, личностную культуру педагога.

Педагогическое общение, помнению В. Д. Стариченка, непосредственно связано с коммуникативной культурой, основу которой составляют общепринятые правила речевого поведения, обусловленные нормами морали, национально-культурными традициями. К ним относятся:

а) вежливость (выражение уважительного отношения к другим людям, их достоинству, проявляющееся в приветствиях и пожеланиях, в интонации голоса, мимике, взгляде и жестах);

б) доброжелательность в отношении к собеседнику, демонстрация заинтересованности в разговоре, готовность выслушать его;

в) корректность (умение держать себя в рамках приличия в любых ситуациях, прежде всего конфликтных);

г) тактичность (соблюдение чувства меры, границ в общении; бестактными, например, считаются замечания по поводу внешнего вида или поступка собеседника, выражение сочувствия в присутствии других людей по поводу интимной стороны жизни);

д) скромность (сдержанность в оценках, уважение вкусов, привязанностей других людей; антиподами скромности являются высокомерие, развязность, позерство);

е) точность (точное выполнение данных обещаний и взятых обязательств);

ё) предупредительность (стремление первым оказать любезность, избавить другого человека от неудобств и неприятностей) [Стариченок, 2011].

Речевая культура педагога представляет собой комплекс знаний, умений и навыков, обеспечивающих грамотное, логичное, выразительное и этически корректное общение в профессиональной сфере. Она охватывает как лингвистическую грамотность, так и умение подбирать речевые средства в зависимости от ситуации общения, возраста и уровня подготовки аудитории. Высокая культура речи способствует установлению доверительных отношений между педагогом и обучающимися, формирует атмосферу сотрудничества, повышает мотивацию к учебной деятельности. Более того, педагогическая речь выступает в роли модели, на которую ориентируются обучающиеся в процессе собственного речевого развития.

В структуре речевой культуры можно выделить следующие компоненты:

1. Языковая грамотность — владение нормами орфоэпии, орфографии, лексики, грамматики и синтаксиса.

2. Логичность и структурированность речи — умение строить высказывания по законам логики, чётко излагать мысли, избегать двусмысленности.

3. Выразительность — использование интонации, пауз, темпа, силы голоса, а также образных средств языка для привлечения внимания и усиления эмоционального воздействия.

4. Этический аспект — соблюдение норм речевого этикета, уважительное отношение к собеседнику, умение корректно выражать критику.

5. Адаптивность речи — умение подбирать речевые средства в зависимости от возраста, уровня подготовки и эмоционального состояния аудитории.

Речевая (коммуникативная) культура, как отмечает И. Ф. Исаев, предусматривает:

- владение языковыми нормами, умение подбирать слова и правильно употреблять терминологию;
- умение выслушивать ученика, не перебивая;
- внимательное и доброжелательное отношение к высказываниям ученика;
- тактическое руководство дискуссией, возникающей на уроке;
- корректное реагирование на ошибки в речи ученика [Исаев, 1993].

Нельзя не отметить, что речевая культура тесно связана с общим уровнем профессиональной компетентности педагога. Умение четко формулировать мысли, аргументировать позиции, использовать богатый арсенал выразительных средств языка напрямую влияет на восприятие учебного материала. Если педагог говорит монотонно, допускает языковые ошибки или перегружает речь сложными синтаксическими конструкциями, внимание слушателей рассеивается, снижается интерес к изучаемому предмету. В противоположность этому живое, образное и эмоционально насыщенное слово способно оживить даже самый сложный или абстрактный материал, сделать его доступным и увлекательным.

Эффективность образовательного процесса напрямую зависит от того, насколько полно и точно педагог способен донести до обучающихся содержание учебного материала. Чёткая и грамотная речь облегчает понимание сложных понятий, помогает выстроить логическую цепочку рассуждений, стимулирует активное участие в обсуждениях. Кроме того, высокая речевая культура педагога способствует развитию у обучающихся критического мышления, навыков анализа и самостоятельного высказывания. В этом смысле педагогическая речь выполняет не только информационную, но и воспитательную функцию, формируя у обучающихся культуру общения, уважение к собеседнику, умение слушать и быть услышанным.

Современные реалии предъявляют к педагогу новые требования. В условиях цифровизации образования, широкого применения дистанционных форм обучения, мультимедийных презентаций и интерактив-

ных технологий речь педагога должна быть ещё более структурированной, чёткой и выразительной. Формат онлайн-взаимодействия ограничивает возможности невербальной коммуникации, поэтому именно слово становится главным средством воздействия на аудиторию. Педагогу необходимо учитывать, что в виртуальной среде восприятие информации зависит не только от её содержания, но и от темпа речи, интонации, чёткости дикции.

Совершенствование речевой культуры педагога представляет собой непрерывный и многоплановый процесс, включающий как работу над языковой грамотностью, так и развитие выразительности, коммуникативной гибкости и этических аспектов речи. Одним из важнейших способов является систематическая работа над собственным речевым поведением. Самоанализ речи позволяет выявить типичные ошибки, недочёты в произношении, словоупотреблении или логике высказываний и целенаправленно работать над их устранением. Практикуется запись публичных выступлений или уроков с последующим их прослушиванием и анализом, что помогает развивать критическое отношение к собственной речи и постепенно добиваться её совершенствования.

Важную роль играет обогащение словарного запаса, которое достигается через регулярное чтение художественной, научной и публицистической литературы, использование толковых и орфоэпических словарей, внимание к современным нормам языка. Чтение вслух и практика выразительного чтения способствуют формированию интонационной выразительности и правильному темпо-ритмическому оформлению речи.

Большое значение имеет участие педагога в специальных тренингах и курсах по риторике, ораторскому искусству, постановке голоса и дикции. Подобные занятия помогают развить голосовой аппарат, научиться работать с дыханием, интонацией и паузами, что делает речь более убедительной и эмоционально окрашенной. В педагогической деятельности особое внимание уделяется и этической стороне речи: корректность высказываний, уважительное отношение к собеседнику, владение культурой диалога создают условия для продуктивного взаимодействия.

В современных условиях особую актуальность приобретает использование цифровых технологий. Участие в создании видеолекций, подкастов, образовательных блогов требует от педагога чёткой, структурированной и выразительной речи, что способствует её дополнительному совершенствованию. Таким образом, систематическое само-

образование, практика публичных выступлений, работа с литературой и словарями, участие в тренингах, а также применение современных цифровых инструментов образуют комплекс эффективных способов, позволяющих педагогу целенаправленно развивать и совершенствовать свою речевую культуру.

Исходя из этих позиций, можно сделать вывод, что повышение речевой культуры педагога предполагает систематическую работу над собственной речью. Этот процесс включает в себя как самоанализ и устранение выявленных недостатков, так и освоение новых приёмов и техник речевого воздействия. Важным является расширение словарного запаса, работа с литературными источниками, изучение орфоэпических и грамматических норм. Большую роль играют занятия по риторике, ораторскому искусству, позволяющие развить голос, дикцию, умение работать с интонацией и паузами. Всё это не только повышает выразительность речи, но и формирует у педагога внутреннюю уверенность, что в свою очередь, положительно сказывается на эффективности взаимодействия с аудиторией.

Педагогическая практика показывает, что речь педагога наиболее эффективно влияет на обучающихся тогда, когда она сочетается с личностной вовлечённостью и эмоциональной открытостью. Искреннее отношение к предмету, умение увлечь слушателей, использование ярких образов, метафор и примеров из реальной жизни создают условия для глубокого и осмысленного усвоения знаний. При этом важно, чтобы выразительность не превращалась в самоцель, а служила главной задачей – доступному и точному раскрытию содержания учебного материала.

Таким образом, речевая культура педагога является одним из ключевых факторов, определяющих эффективность образовательного процесса. Она обеспечивает не только качественную передачу знаний, но и воспитание культурного, мыслящего, активного члена общества. Совершенствование речи должно рассматриваться как непрерывный процесс, интегрированный в систему профессионального развития педагога. В условиях стремительных изменений в образовании, связанных с технологическим прогрессом и изменением коммуникационных форматов, способность педагога выражаться грамотно, выразительно и доступно становится необходимым условием успешного обучения. Повышение речевой культуры – это инвестиция не только в профессиональное мастерство педагога, но и в качество образования в целом.

Список источников

1. Грехнев, В. С. Культура педагогического общения. Книга для учителя / В. С. Грехнев. – Москва : Просвещение, 1990. – 143 с.
2. Исаев, И. Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / И. Ф. Исаев. – Москва, 1993. – 468 с.
3. Косякин, Ю. В. Теория и практика повышения эффективности педагогической деятельности (для начинающих преподавателей высшей школы) : уч. пос. / Ю. В. Косякин. – Москва : МГИУ, 2009. – 323 с.
4. Стариченок, В. Д. Речевая культура современного преподавателя // Трансформация образования и мировоззрения в современном мире: материалы Международной научной конференции. – URL: https://elib.bspu.by/bitstream/doc/6017/1/Речевая%20культура%20современного%20преподавателя%20.pdf. (дата обращения: 16.08.2025).

УДК 378.147

М. И. Ивкина
канд. пед. наук, доцент Института филологии МПГУ
Россия, г. Москва

РКИ И ИИ: ЗАЧЕМ НУЖЕН ПРЕПОДАВАТЕЛЬ РКИ, ЕСЛИ ЕСТЬ ИИ?

Аннотация. В статье рассматривается изменение роли преподавателя русского языка как иностранного (РКИ) в условиях распространения технологий искусственного интеллекта (ИИ). Анализируются функциональные возможности ИИ в преподавании, среди которых генерация заданий, моделирование речевых ситуаций, автоматическая проверка письменной речи, объяснение языковых явлений, уточнение употребительного контекста и т. п. Особое внимание уделяется границам применения ИИ и его неспособности воспроизводить эмоциональное, культурное и ситуативное сопровождение, присущее исключительно преподавателю РКИ. Подчеркивается значение субъект-субъектного подхода и показывается, что преподаватель РКИ выполняет не только методические, но и коммуникативные, культурно-медиативные, диагностические, социализирующие функции. Особое внимание уделяется раскрытию дискуссионных и противоречивых вопросов, связанных с тем, способен ли ИИ заменить преподавателя РКИ в полной мере. По итогам проведенного исследования, с учетом современного состояния ИИ-технологий, делается однозначный вывод о том, что ИИ может использоваться в качестве вспомогательного и расширяющего потенциал преподавателя инструмента в обучении РКИ, ввиду реализации алгоритмизированных функций и широты функциональных возможностей. Однако ИИ не заменяет живое взаимодействие и профессиональное сопровождение, которые могут реализовываться исключительно преподавателем. В дополнение выделяется необходимость подготовки преподавателя к работе с ИИ и выработки институциональных норм регулирования преподавательской практики с ИИ.

Ключевые слова: обучение РКИ, большие языковые модели, ИИ в образовании, роль преподавателя в эпоху ИИ, культурно-речевая интерпретация, лингводидактическая функция, промпт-инжиниринг в обучении.

M. I. Ivkina
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Institute of Philology of MPSU
Russia, Moscow

RFL AND AI: WHY DO WE NEED AN RFL TEACHER IF THERE IS AN AI?

Abstract. This article explores the changing role of the teacher of Russian as a Foreign Language (RFL) in the context of the growing integration of artificial intelligence (AI) technologies in education. The study examines the specific functions of AI in language teaching, including task generation, speech situation modeling, automated writing assessment, explanation of linguistic phenomena, and clarification of usage contexts. Special attention is given to the limitations of AI, particularly its inability to replicate the emotional, cultural, and situational support inherent to the RFL teacher. The author emphasizes the importance of the subject–subject approach and demonstrates that the RFL teacher performs not only methodological but also communicative, cultural-mediating, diagnostic, and socializing functions. The article highlights ongoing debates about whether AI can fully replace the RFL teacher. Based on current technological capabilities, the study concludes that AI can serve as a supportive and capacity-enhancing tool in RFL instruction due to its algorithmic nature and wide range of functions. However, AI cannot substitute for live interaction and professional guidance, which remain the exclusive domain of the human teacher. The article also underscores the need to prepare RFL educators for working with AI and to develop institutional guidelines for the pedagogical use of AI technologies.

Keywords: RFL teaching, large language models, AI in education, teacher's role in the AI era, cultural and linguistic interpretation, lingo-didactic function, prompt engineering in language instruction.

Современная система преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ) переживает период активной трансформации, обусловленный как социокультурными, так и технологическими изменениями, которые повлияли на жизнедеятельность человека. Основными проявлениями современной жизни являются расширение глобальной языковой мобильности, переход к дистанционным формам обучения, а также появление доступных цифровых ресурсов, которые в совокупности создают новые контексты взаимодействия преподавателя и обучающегося. Особенно открытым и дискуссионным остается вопрос внедрения технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ) в образова-

тельную среду, что вызывает вопросы о целесообразности и объеме его использования в преподавании языков. ИИ, как известно, отличается своей многофункциональностью и множеством вариаций реализации; при этом под ИИ нередко понимаются противоречивые инструменты.

Современный ИИ, под которым преимущественно рассматриваются многофункциональные большие языковые модели со множеством развернутых на их базе сервисов, отличается способностью исправлять ошибки, генерировать учебные тексты, подбирать упражнения и даже моделировать речевые ситуации. Встает закономерный вопрос, может ли обучение стать полностью автономным и реализовываться без участия преподавателя? Отвечая на вопрос, заметим, что, несмотря на функциональные возможности и перспективы алгоритмов ИИ, преподаватель РКИ продолжает оставаться незаменимым субъектом в практике обучения. Преподаватель РКИ сохраняет место медиатора, фасилитатора, куратора и человека, оказывающего более совершенную и профессиональную методическую поддержку обучающимся, осуществляющуюся через призму опыта и накопленного багажа знаний. Так, например, как отмечается в исследованиях ряда авторов, даже при активном использовании нейросети ChatGPT в обучении преподаватель сохраняет главенствующую роль в улучшении материалов, контроле за восприятием и сопровождении учебного процесса [Кораблева, 2024; Бичер, 2025]. Тем не менее, некоторые изменения в положении преподавателя в современной парадигме образования, обусловленные влиянием ИИ-технологий, происходят. Современные исследования в области лингводидактики и цифровой педагогики фиксируют усиление роли преподавателя именно в качестве координатора взаимодействия обучающегося с ИИ-средой как элементом дидактической среды. При этом в ряде статей указывается на неравномерность применения ИИ – от механической генерации упражнений до разработки индивидуальных траекторий обучения [Гафурова, 2023; Погорелова, Савченко, 2024], что фактически зависит от методики и позиции, которую занимает преподаватель в обучении РКИ с ИИ. Однако предпосылки указанных процессов, связанных с изменением положения преподавателя в ответ на трансформационные изменения во всех сферах жизни, сформировались задолго до появления ИИ.

Итак, парадигмальные сдвиги в гуманитарном знании второй половины XX века привели к переосмыслению роли преподавателя как транслятора знаний; преподаватель начал все чаще рассматриваться в качестве активного участника личностно-ориентированного образовательного взаимодействия. Субъект-субъектная модель, пришедшая

на смену традиционной субъект-объектной парадигме, провозгласила признание обучающегося полноправным участником образовательного процесса. В системе преподавания РКИ субъект-субъектный подход оказался особенно важным, поскольку в контексте его реализации на практике преподаватель не только обучает языку, но и вводит в культурно-языковую картину мира, интерпретирует реалии, регулирует межкультурное общение и становится важным поддерживающим на всех этапах обучения субъектом-звеном. В указанном контексте сложно не согласиться с позицией преподавателей, исследующих современную теорию и практику обучения РКИ, которые отмечают, что преподаватель РКИ – специалист, владеющий языковой нормой и методикой её преподавания, одновременно выступающий также и коммуникатором, интеркультурным посредником, а зачастую и психологом, способным выстраивать доверительные отношения с обучающимися, поддерживать и влиять на эффективность их обучения [Крючкова, 2013; Занкова, 2019]. Закономерно, что исполнение указанных ролевых функций преподавателя РКИ оказывается невозможным без иллюстрации отличительных качеств эмпатии, наблюдательности, ситуативности и нередко профессиональной интуиции. Представленные качества попросту не могут имитироваться ИИ-технологиями, по крайне мере, на текущем этапе их функциональной реализации и развития.

Причем причина невозможности исполнения полного спектра функций преподавателя РКИ кроется не в ограничениях ИИ. Аналогичные проблемы связываются и с другими средствами обучения, например, как справедливо отмечается С. С. Пашковской, ни один учебник РКИ, даже методически совершенный, не может заменить живого общения и эмоционального отклика, влияние которых на обучающихся позволяют развивать у последнего определенную по своему складу языковую идентичность [Пашковская, 2019]. С точки зрения реализации функций преподавания и возможностей их замены ИИ, обратимся к специфике профессиональной деятельности преподавателя РКИ.

Последняя представляет собой систему, основанную на сочетании лингводидактической, коммуникативной, методической, организационной и культурно-медиативной функций, на пересечении которых формируется профессиональная компетентность преподавателя РКИ. Как подчеркивает Л. С. Крючкова, в основе профессиональной деятельности преподавателя РКИ лежат несколько слагаемых, в частности высокий уровень языковой и методической компетенции, умение диагностировать уровень владения РКИ, разработка индивидуальной траектории обучения, владение методами интерактивного преподавания, а также

способность к рефлексии [Крючкова, 2013]. Компетенции преподавателя РКИ проявляются как в аудитории, так и в цифровой среде, в которой сегодня преподаватель все чаще выступает в качестве модератора онлайн-курсов, координатора групповых чатов, автора создаваемых мультимедийных заданий. Н. В. Соколова и соавторы выделяют среди функций преподавателя РКИ создание речевых ситуаций, приближенных к реальной коммуникативной практике, а также построение мотивирующе-ориентированной образовательной среды [Соколова, 2024]. Особенно значима в приведенном контексте роль ролевых игр, которые позволяют моделировать культурно окрашенные ситуации общения, в которых студент не просто воспроизводит лексико-грамматический материал, а осваивает речевое поведение. Параллельно, по мнению В. А. Усовой и М. Л. Гусельниковой, происходит организация межкультурного взаимодействия, соответствующего реальным нормам поведения в обществе. По этой причине преподаватель РКИ транслирует в своей совокупности и нормы русского языка, и этикета, и правила поведения, и т. д. , что также расширяет его реальные функции в преподавании [Усова, 2024]. Очевидно, ИИ попросту не может целиком заменить указанные функции в текущей конфигурации существования технологий.

Внедрение ИИ в обучение языкам во многом обусловлено стремлением к повышению эффективности и персонализации обучения, а также обеспечению его большей доступности. Сегодня активно функционируют платформы обучения языкам, построенные на базе популярных нейросетей; причем последние могут применяться в обучении РКИ и автономно, без сторонних ресурсов. Как верно подмечают И. Ю. Погорелова и Т. Д. Савченко, использование ИИ стало одной из основных тем в методике преподавания РКИ последних лет; в своем исследовании авторы приходят к выводам, что виртуальные ассистенты и нейросетевые инструменты позволяют расширить дидактический инструментарий преподавателя за счет предоставления функциональных возможностей генерации текстов, изображений, автоматической проверки грамматических и лексических упражнений и т. п. [Погорелова, 2024]. Закономерно видоизменяются и формы учебного взаимодействия, т.к. у обучающегося появляется возможность самостоятельно регулировать темп обучения и уровень сложности материала, обращаться к языковой поддержке вне зависимости от времени суток, тренироваться на неограниченных данных, доступных при работе с чат-ботом ИИ. Так, ИИ фактически становится предпосылкой возникновения полноценного адаптивного обучения, независимого от внешних обстоятельств и условий.

Тем не менее, хотя преимущества и функции ИИ очевидны, среди преподавателей ИИ вызывает неоднозначные реакции, т.к. он воспринимается, как минимум, дуально. С одной стороны, в качестве ресурса повышения продуктивности; с другой стороны, в качестве технологии, меняющей традиционные практики и модели преподавания по причине замещения преподавателей РКИ и негативного воздействия на их профессиональную идентичность [Кораблева, 2024; Бичер, 2025]. Здесь стоит отметить, что преимущественно процессы замещения преподавателей РКИ затронули тех, кто не осуществлял видоизменение методики в фокусе применения нестандартных, креативных и субъект-субъектных форм обучения [Каменева, 2022]. Подобное обстоятельство становится очевидным, как минимум, при соотношении функциональности и ограничений ИИ с традиционными функциями преподавателя РКИ, отражающими содержание языковой, педагогической и социокультурной компетентностей.

Имеют место и опасения, связанные с тем, что ИИ воспринимается студентами в качестве альтернативы преподавателю РКИ, способному заместить его через создание дидактических материалов, тренировочных тестов и даже в симуляции диалогов на русском языке. Хуже ситуация обстоит с вопросами академической честности, в контексте которой на фоне появления ИИ возникают дискуссии о жизнеспособности действующей системы проверки знаний обучающихся с использованием текстовых заданий, тестов и эссе. Тем не менее, несмотря на открытость ряда указанных вопросов, нами поддерживается позиция, связанная с тем, что ИИ сегодня в большей мере эффективен только при условии совместной продуктивной работы с участием и преподавателя РКИ, и обучающегося.

Отметим, что современные технологии ИИ, которые применяются в преподавании РКИ, основываются(функционально) на алгоритмах машинного обучения, обработке естественного языка (NLP) и архитектуре, имитирующей по принципу работу нейросетевые связи в человеческом мозге. С точки зрения теории и методики обучения, основу применения ИИ в РКИ определяет концепция цифровой педагогики, конструктивизма и персонализированного обучения, в контексте которых ИИ может занять роль «генератора» контента, укрепляющего отдельные функции преподавателя.

ИИ в контексте РКИ функционирует в качестве компонента цифровой образовательной среды, способного подстраиваться под обучающегося при должной настройке (учитывается контекст, вводные дан-

ные, специальные ограничения и т. п.). Общие возможности ИИ-технологий складываются на стыке ряда функциональных особенностей работы ИИ, куда включают:

- автоматическую генерацию заданий различного уровня сложности с их дифференциацией и постепенным усложнением;
- соответственно, подстраивание лексического и грамматического материала под уровень владения языком, меняющийся в динамике обучения;
- имитацию диалогов с носителями языка при выполнении определенных действий, моделировании ситуаций применения речи, культурных и социальных контекстов и т. п.;
- генерацию текстов для чтения, перевода и анализа, а также приложений к ним в виде заданий, кейсов и др.;
- автоматическую оценку письменной и устной речи через оперирование намеченными критериями оценки;
- культурно-ориентированную справку (анализ реалий, фразеологизмов и т. д.).

Так, согласно данным исследования М. А. Кораблевой, нейросеть ChatGPT может быть на совершенном уровне использована для моделирования ролевых ситуаций, перевода с метакомментарием, исправления ошибок с объяснением, создания карточек и проведения виртуального собеседования [Кораблева, 2024]. Однако особый интерес вызывает функция объяснения лингвистических явлений на уровне, соответствующем пониманию студента, в том числе с использованием (осторожным и ограниченным, чтобы исключить излишнее упрощение, а как следствие и снижение интереса) родного языка. При этом у ИИ отсутствуют столь существенные ограничения в данных, которые характерны преподавателю (у чего, тем не менее, есть две стороны – не все данные достоверны и актуальны).

Однако при всей функциональной широте возможностей, нейросети не обладают настоящим «пониманием языка», а лишь имитируют его при взаимодействии с пользователем, и потому не могут заменить, как минимум, лингвистическую интуицию преподавателя, формирующуюся через призму многолетнего опыта и профессионализма. Как указывает Л. С. Крючкова, способность преподавателя учитывать прагматический контекст, эмоциональную окраску, невербальные аспекты и скрытые от машинных алгоритмов мотивационные особенности обучающегося остается уникальной чертой человека-преподавателя [Крючкова, 2013].

Верным видится факт того, что развитие ИИ в РКИ актуализировало вопрос о перераспределении ролей между человеком-преподавателем

и интеллектуальной системой. Ряд функций, традиционно присущих преподавателю РКИ, сегодня может быть успешно делегирован ИИ при сохранении должного контроля со стороны преподавателя. Прежде всего, речь идет о технических и репродуктивных элементах учебного процесса. Как отмечают И. Ю. Погорелова и Т. Д. Савченко, ИИ способен эффективно справляться с задачами:

- создания и адаптации лексико-грамматических заданий;
- коррекции орфографических, пунктуационных и синтаксических ошибок;
- автоматического перевода с языков-посредников;
- подбора синонимических и антонимических рядов;
- транскрибирования и фонетического анализа [Погорелова, Савченко, 2024].

Кроме того, по данным исследования В. А. Усовой и М. Л. Гусельниковой, ChatGPT и иные языковые модели успешно реализуют генерацию текстов на заданную тему, подготовку викторин, тестов, карточек для запоминания и упражнений на развитие навыков чтения или письма [Усова, 2024]. Аналогично рассматриваются и функции «условного собеседника», при которых ИИ занимает позицию среды, имитирующей реальные условия взаимодействия. Также возможно и частичное использование ИИ для аналитической работы, в частности, для анализа частоты встречаемости лексических единиц, синтаксических конструкций, семантических сетей и стилистических маркеров, присущих высказываниям. Фактически, условия и способы применения ИИ зависят от креативности преподавателя РКИ и того, какие рамки взаимодействия он поставит и какие запросы сделает в чат-бота. Поэтому некоторые преподаватели уже активно применяют ИИ в качестве ассистента-помощника в конструировании домашних заданий или разъяснении грамматических правил. Тем не менее, однозначно, что ни одна нейросеть не в состоянии полноценно заменить личностно-ориентированный подход, педагогическую диагностику, эмпатическое сопровождение и культурный медиативный опыт преподавателя, поскольку эффективность ИИ в РКИ возможна только в границах алгоритмической обработки, при которой не требуется задействование исключительно свойственных человеку качеств. Таким образом, ИИ целесообразнее ориентировать на расширение спектра доступных современному преподавателю РКИ инструментов, несмотря на наличие которых, центральное положение преподавателя (равно как и другого субъекта – обучающегося) не меняется.

Принципиальное значение имеет и то, что студенты при обучении РКИ особенно на начальном и среднем уровнях владения языком

нуждаются исключительно в живой эмоциональной поддержке, корректировке, дидактическом сопровождении, которое невозможно обеспечить машинным способом. Необходима реальная речевая практика, основанная на взаимодействии с носителями русского языка.

Тем не менее, нерешенным остается вопрос о том, как быть преподавателю в условиях новой реальности и активно трансформирующейся практики применения ИИ в РКИ, влияющей на методику преподавания. Очевидной видится необходимость фокусироваться на сильных сторонах собственного преподавания и выработанных годами подходов с упором на осторожное и подконтрольное делегирование полномочий ИИ. Преподавателям РКИ стоит фокусироваться на живом общении, сохранении и поддержании коммуникации, компенсации недостатка речевой практики и обогащении опыта обучающихся с упором на эмоциональные, культурно-социальные и гуманистические проявления. Следует ориентироваться на определенные правила работы с нейросетями и ИИ-помощниками, а именно: проверять правильность ответов, учитывать контекст взаимодействия, реагировать на галлюцинации, прописывать роли, вводить дополнительный контекст и исключать неэтичные практики применения ИИ. Отдельное внимание необходимо уделить формированию навыков промпт-инжиниринга, поскольку от качества входящего запроса, полноты и выбранного стиля взаимодействия напрямую зависит конечный результат работы нейросети и стиль, которому она придерживается. На институциональном уровне в дальнейшем стоит ожидать принятия уточняющих руководство принципов работы преподавателей с ИИ; в ряде университетов уже активно развиваются и принимаются декларации об использовании ИИ (например, в Высшей школе экономики), которые дают пусть и формальный, но вполне явный толчок в направлении более осознанного и рационального применения ИИ в решении задач, стоящих перед преподавателем РКИ.

Список источников

1. Бичер, О. Применение искусственного интеллекта при обучении студентов РКИ / О. Бичер // Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi. – 2025. – Т. 8, № 1. – С. 135–153.
2. Гафурова, Л. Р. Использование искусственного интеллекта при обучении русскому языку как иностранному: теоретический аспект / Л. Р. Гафурова // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 10. – С. 98–100.
3. Занкова, А. А. Преподаватель русского языка как иностранного в системе неформального образования в онлайн-среде / А. А. Занкова Преподаватель XXI век. – 2019. – № 1–1. – С. 177–186.
4. Каменева, А. С. Интернет-мемы на уроках РКИ: возможности и примеры использования / А. С. Каменева // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. – 2022. – № 3(11). – С. 39–48.

5. Кораблева, М. А. Практическое применение нейросети Chat GPT в преподавании РКИ носителям итальянского языка / М. А. Кораблев // Восточнославянская филология. Языкознание. – 2024. – № 18(44). – С. 208–220.
6. Крючкова, Л. С. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя РКИ / Л. С. Крючкова // Полилингвиальность и транскультурные практики. – 2013. – № 1. – С. 12–17.
7. Пашковская, С. С. Поиски «золотого ключика» (проблемы современного учебника русского языка как иностранного) / С. С. Пашковская // Русистика. – 2019. – Т. 17, № 1. – С. 7–28.
8. Погорелова, И. Ю. Технологии применения искусственного интеллекта в методике обучения русскому языку как иностранному / И. Ю Погорелова, Т. Д. Савченко // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2024. – № 4(36). – С. 110–118.
9. Соколова, Н. В. Эффективность использования ролевых игр как метода обучения РКИ / Н. В. Соколова, А. А. Белоглазов, Е. Г. Гализина, О. И. Денисова // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 3. – С. 132–136.
10. Усова, В. А. Перспективы технологий нейросети и искусственного интеллекта для создания методических материалов по изучению лексики РКИ / В. А. Усова, М. Л. Гусельникова // Лингвокультурология. – 2024. – № 20. – С. 235–246.

УДК 37.014

Е. Э. Калинина
канд. филол. наук, доцент, ГИПУ
Е. В. Корчак
канд. пед. наук, ГИПУ
А. А. Мирошниченко
д-р пед. наук, профессор, ГИПУ
О. Г. Поздеева
начальник учебного управления, ГИПУ
Россия, г. Глазов

ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-МЕЖДУНАРОДНИКА ВЗАИМОДЕЙСТВОВАТЬ С УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ[13]

Аннотация. Образование является инструментом «мягкой силы» в геополитике и способствует продвижению культурных ценностей и созданию положительного имиджа страны. Трансфер российского образования включает увеличение

[13] Исследование выполнено по проекту «Сопоставительный анализ систем подготовки педагогов Российской Федерации и Монголии к работе с участниками образовательных отношений», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания (соглашение Министерства просвещения Российской Федерации и ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В.Г. Короленко» № 073-03-2025-043 от 15.01.2025 регистрационный № НИОКТР1024071600010-2-5.3.1.

иностранных студентов и укрепление позиций России в зарубежных системах общего образования. Важным моментом является формирование у педагога владения навыками построения эффективных коммуникаций, взаимоотношений, продуктивной деятельности с участниками образовательных отношений, что в свою очередь способствует снижению образовательных результатов обучающихся. В результате исследования выявлены и систематизированы факторы риска снижения образовательных результатов, определяемые спецификой работы педагога с участниками образовательных отношений в школах Монголии с русским языком. Сформированы кейсы методического сопровождения процесса взаимодействия с участниками образовательных отношений, направленных на повышение профессиональных компетенций педагога.

Ключевые слова: подготовка педагогов, монгольские школы, образовательные отношения, методические кейсы, профессиональная компетентность, трансфер образования, межкультурное взаимодействие.

E. E. Kalinina
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, GUIPU
E. V. Korchak
Candidate of Pedagogical Sciences, GUIPU
A. A. Miroshnichenko
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, GUIPU
O. G. Pozdeeva
Head of the Educational Department, GUIPU
Russia, Glazov

THE WILLINGNESS OF AN INTERNATIONAL TEACHER TO INTERACT WITH PARTICIPANTS IN EDUCATIONAL RELATIONS

Abstract. Education is a tool of «soft power» in geopolitics, promoting cultural values and creating a positive image of the country. The transfer of Russian education includes an increase in foreign students and strengthening Russia's position in foreign general education systems. An important aspect is the development of teachers' skills in building effective communications, relationships, and productive activities with participants in educational relationships, which in turn contributes to the reduction of students' educational outcomes. The study identified and systematized risk factors for declining educational outcomes, determined by the specifics of the teacher's work with participants in educational relations in Russian-language schools in Mongolia. Cases of methodological support for the process of interaction with participants in educational relations aimed at improving the professional competencies of teachers have been developed.

Keywords: teacher training, Mongolian schools, educational relations, methodological cases, professional competence, educational transfer, intercultural interaction.

Образование является инструментом «мягкой силы» в геополитике, так как оно способствует продвижению культурных ценностей, политических идеалов и созданию благоприятного имиджа страны за рубежом, что формирует у других государств положительное отношение и стремление к добровольному сотрудничеству. Как отмечает А. В. Торкунов, данная стратегия включает в себя прежде всего такие инструменты позиционирования страны на международной арене, как экспорт образования, продвижение языка и распространение национальных культурных ценностей [Торкунов, 2012]. Сегодня трансфер российского образования выражается не только в увеличении количества иностранных студентов в вузах, но и в укреплении позиций России при взаимодействии с зарубежными системами общего образования [О приоритетном проекте «Экспорт образования», URL].

Значимость создания условий для повышения за рубежом количества людей, владеющих русским языком как языком межкультурной коммуникации, всегда осознавалась российскими международными ведомствами и ведомствами, отвечающими за среднее и высшее образование. Соответственно, большое количество шагов по продвижению русского языка за рубежом уже было предпринято и различные программы языковой подготовки в настоящий период достаточно успешно реализуются [Рыбакова, 2023].

Одним из ключевых векторов развития международного культурно-гуманитарного сотрудничества стала разработка и реализация гуманитарно-просветительского проекта «Российский учитель за рубежом», организованного Министерством просвещения совместно с национальными министерствами образования стран-партнёров, ставшего самым масштабным педагогическим проектом за рубежом. Проект стартовал в 2017 году, сегодня он реализуется в 28 странах [Центр международного сотрудничества Министерства просвещения Российской Федерации, URL]. Одновременно с этим происходит продвижение и развитие российского образования, посредством следующих каналов: расширение сотрудничества в культурной и образовательной сферах; экспорт российских интеллектуальных и образовательных программ и услуг за рубеж; внедрение программ мобильности преподавателей; продвижение русского языка и культуры за рубежом с использованием русскоязычных преподавателей, организация курсов изучения русского языка; налаживание партнёрских контактов между школами России и образовательными учреждениями зарубежных стран [Аксенова, 2022].

Осуществляемое качественное и количественное развитие сети таких школ несомненно укрепит позиции России в системе общего образования зарубежных стран. При этом актуализируется проблема подготовки педагогов, способных обеспечить качественный трансфер российского образования в зарубежную школу. Значительная роль в достижении этой цели должна отводиться работающим в школах и вузах стран ближнего и дальнего зарубежья учителям-международникам. Становится очевидным, что профессия учителя-международника оказывается востребованной, а подготовка его в педагогических вузах – необходимым и перспективным направлением [Марьина, 2024].

Вопрос подготовки современных учителей и преподавателей, способных обеспечивать разработку и реализацию инновационных педагогических технологий, сегодня приобретает особую актуальность [Практическая подготовка педагогов: поиск перспектив, 2022]. Вузы активно поддерживают инициативу руководства страны в вопросе подготовки и повышения квалификации педагогов, работающих в русских школах за рубежом, с целью повышения уровня преподавания. Методика преподавания претерпевает серьезные изменения в современном образовательном процессе. Так, расширение возможностей преподавания через организацию цифрового образовательного пространства позволяет обеспечить возможность получения образования далеко за пределами своей местности, страны. Овладение новыми информационными технологиями стало обязательной составляющей профессиональных компетенций преподавателя. Большое разнообразие обучающих платформ, образовательных интернет-технологий гарантирует преподавателю широкую вариативность применения средств обучения с учетом особенностей студентов. Все это позволяет говорить о высоких требованиях к деятельности преподавателя современного вуза [Пустовалова, 2023].

Кроме непосредственной работы в классе, педагоги могут осуществлять с детьми творческие занятия, приобщая их к русским культурным ценностям, историческому наследию и традиционным обычаям, организовывая литературные чтения, конкурсы, кинопоказы отечественных фильмов. Помимо этого, возможно проведение просветительских мероприятий в дистанционном формате, нацеленных на повышение профессиональной компетентности педагогов, таких как научно-практические конференции, открытые уроки, презентации ресурса «Российская электронная школа», специализированные семинары и мастер-классы по актуальным вопросам методического характера [Сорочайкина, 2021].

К числу стран, связанных с Россией многовековыми социально-экономическими отношениями, относится Монголия. Она являлась традиционным партнером отечественной системы образования, влияние которой в значительной степени утратилось после распада СССР. Так, начиная с 2002 г., в стране первым и обязательным иностранным языком был объявлен английский, в 2015–2017 гг. почти все средние школы Монголии были перепрофилированы на Кембриджский стандарт [Филин, 2022]. При этом в Монголии признают важность изучения русского языка. Руководство страны заинтересовано в развитии взаимодействия с российской системой общего образования, в том числе, в расширении сети школ Монголии с русским языком. Сегодня в нее входят как школы с углубленным изучением русского языка в старших классах, так и школы, работающие по российским программам и стандартам, выдающие российские аттестаты [Русская филологическая школа 2024 в Монголии. Проект, направленный на повышение качества преподавания русского языка в Монголии, URL].

Важным этапом обеспечения качественного трансфера российского образования в монгольскую школу является готовность педагога-международника к учету в своей профессиональной деятельности существующей в школах Монголии с русским языком специфики работы с участниками образовательных отношений (обучающимися, их родителями, коллегами–педагогами, администрацией школы). Недостаточное внимание к такой подготовке в процессе реализации педагогического образования в российских вузах при обоснованной выше значимости трансфера российского образования составляет противоречие, указывающее на необходимость представляемого исследования.

Вышеизложенное определяет цель проводимого исследования – установление баланса в подготовке педагога-международника (на примере подготовки педагогов для совместных российско-монгольских школ).

Для достижения цели исследования важно:

- во-первых, выявить и систематизировать факторы риска снижения образовательных результатов, определяемых спецификой работы педагога с участниками образовательных отношений в школах Монголии с русским языком;
- во-вторых, на основе результатов сопоставительного анализа описать содержание и алгоритм формирования профессиональных

компетенций, обеспечивающих готовность педагога к учету в своей профессиональной деятельности существующей в школах Монголии с русским языком специфики работы с участниками образовательных отношений;

- в-третьих, сформировать кейсы методического сопровождения процесса взаимодействия с участниками образовательных отношений для российских и монгольских педагогов, работающих в Монгольских школах с русским языком.

Реализация вышеперечисленного обеспечит достижение цели исследования – разработку квалиметрически обоснованной методики подготовки педагога к работе с участниками образовательных отношений в школах Монголии с русским языком.

На основе применения метода групповых экспертных оценок были выявлены и систематизированы инвариантные факторы риска снижения образовательных результатов, определяемые спецификой работы педагога с участниками образовательных отношений в школах Монголии с русским языком, представленные в таблице.

Специфика работы педагога с участниками образовательных отношений в школах Монголии с русским языком

Блок 1. Взаимодействие педагог – обучающийся
2.2. Педагоги обладают недостаточной психолого-педагогической компетентностью
2.6 Педагоги недостаточно компетентны для работы с родителями (законными представителями) учащихся
8.3. В общеобразовательной организации обучается значительное число учащихся с низким социальным статусом («трудные подростки»: учащиеся с низкой успеваемостью, из неблагополучных семей, состоящие на учете в полиции и пр.), проводится недостаточная работа по минимизации их влияния на ученический коллектив
8.5 В конфликтных ситуациях учащиеся остаются безнаказанными, педагоги не имеют достаточной правовой защиты
9.3 Индивидуальные психофизиологические особенности учащихся являются причиной их низкой учебной мотивации

9.4. Учащиеся имеют низкую учебную мотивацию, если не видят определенной взаимосвязи их образовательных результатов с будущими профессиональными и личными предпочтениями
10.2 Низкий уровень дисциплины обусловлен индивидуальными особенностями конкретных учащихся
Блок 2. Взаимодействие педагог – родитель
1.8. Немногие педагоги хотят и готовы быть классными руководителями
2.6 Педагоги недостаточно компетентны для работы с родителями (законными представителями) учащихся
4.1. Проводится недостаточная работа по выявлению внешних причин рисков образовательной неуспешности (работа с семьей учащегося, его социальным окружением и пр.)
8.2. В общеобразовательной организации обучается значительное число учащихся с низким социальным статусом («трудные подростки»: учащиеся с низкой успеваемостью, из неблагополучных семей, состоящие на учете в полиции и пр.), проводится недостаточная работа по минимизации их влияния на ученический коллектив
9.4. Со стороны родителей наблюдается потребительское отношение к общеобразовательной организации, к педагогам
9.5. В семьях обучающихся преобладает неосознанное родительство, неблагоприятный стиль семейного воспитания, в том числе обусловленный высокой занятостью родителей, перепоручение воспитания гувернанткам, другим членам семьи
Блок 3. Взаимодействие педагог – педагог
1.3. Большинство педагогов имеет педагогический стаж свыше 25 лет и находится в предпенсионном или пенсионном возрасте
2.6. Педагоги и учащиеся по-разному воспринимают информацию, имеют разную систему ценностей и нравственных приоритетов
3.2. Педагоги не имеют достаточной мотивации для улучшения образовательных результатов
4.1. В общеобразовательной организации отсутствует или недостаточно развита система профилактики и реабилитации профессионального «выгорания» педагогов

4.2. Роль общественных объединений (например, профессиональных союзов) недостаточна для обеспечения эффективной профессиональной деятельности и социальной поддержки педагогов
Блок 4. Взаимодействие педагог – администрация
2.10. Немногие педагоги хотят и готовы быть педагами-организаторами/вожатыми/тьюторами
2.11. Немногие педагоги хотят и готовы быть классными руководителями
3.1. Педагоги не имеют достаточной предметно-методической компетентности и не готовы принимать на себя ответственность за определенные решения (выбор методов, средств, форм реализации образовательных программ и пр.)
6.1. В общеобразовательной организации отсутствует единый педагогический коллектив, ориентированный на достижение конкретных образовательных целей
6.2. Педагоги не имеют достаточной мотивации для улучшения образовательных результатов
10.3. Отсутствует или является недостаточной система профилактики и реабилитации профессионального «выгорания» педагогов
12.1. Родители учащихся недостаточно вовлечены в процессы управления общеобразовательной организацией

Инвариантный компонент системы упражнений не учитывает региональной специфики взаимодействия педагога с участниками образовательных отношений.

В рамках исследования сформированы кейсы методического сопровождения процесса взаимодействия с участниками образовательных отношений для российских и монгольских педагогов, работающих в монгольских школах с русским языком. Кейсы представляют собой систему упражнений, связанных с компетентностной моделью, реализуемой в системе высшего педагогического образования, что позволяет применять их для подготовки будущих педагогов.

Система упражнений представлена для каждого фактора риска и содержит:

1. Описание фактора риска снижения образовательных результатов обучающихся.

2. Конкретизацию фактора риска для конкретной группы участников образовательных отношений.

3. Выявление компетенции, овладение которой обеспечивает педагогу преодоление фактора риска снижения образовательных результатов обучающихся, определяемых спецификой работы педагога с участниками образовательных отношений.

4. Определение индикаторов достижения компетенции, определенной в п. 3

5. Упражнения с педагогами, необходимые для обеспечения соответствия их подготовки индикаторам достижения компетенций.

6. Фонд оценочных средств (ФОС) для определения результативности выполненных педагогами упражнений и обеспечения соответствия подготовки педагогов индикаторам достижения компетенций.

7. Время, необходимое для выполнения упражнений в аудитории, и время самостоятельной работы.

Ниже представим пример такого кейса для группы участников «педагог-администрация». Фактор риска 6.2.

Содержание кейса:

1. Педагоги не имеют достаточной мотивации для улучшения образовательных результатов.

2. Для данной группы участников образовательных отношений фактор риска предполагает, что педагог должен иметь достаточную мотивацию для улучшения образовательных результатов обучающихся.

3. ОПК-5. Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении.

ОПК-5.3. Выявляет и корректирует трудности в обучении, разрабатывает предложения по совершенствованию образовательного процесса.

4. ОПК-5.3.1. Знает способы выявления трудностей в обучении, индивидуальные особенности обучающихся и их взаимосвязь с мотивацией к корректировке образовательных результатов.

5. Упражнения для формирования ОПК-5.3.1.

Упражнение «Письмо из будущего»:

Задание: Представьте, что прошло 10 лет. Вы встречаете своего бывшего ученика, который добился большого успеха в жизни (не обязательно материального). Он говорит вам: «Спасибо, именно вы помогли мне...». Напишите это письмо от его имени к себе сегодняшнему. Что в нем будет?

Цель: визуализировать долгосрочное влияние своей работы, выйти за рамки сиюминутных проблем и оценок.

Упражнение «Карта моих побед»:

Задание: Возьмите большой лист бумаги и составьте схему или коллаж своих профессиональных побед за последний год, полгода, месяц. Сюда можно включить не только «5» на олимпиаде, но и моменты, когда сложный ученик наконец-то включился в работу, удавшийся урок, благодарность от родителя, личный профессиональный рост (прошел курс, освоил новый метод).

Цель: сместить фокус с проблем на успехи. Часто учитель замечает только провалы, а множество маленьких побед остаются незамеченными, хотя именно они – источник энергии.

Задание «Микро-цель на неделю».

Суть: вместо глобальной цели «повысить успеваемость в классе» поставьте себе одну маленькую, достижимую цель на неделю. Например, «Внедрить на уроках истории в 7Б метод «мозгового штурма» для обсуждения сложных тем» или «Протестировать три новых приложения для быстрого опроса на уроке».

Цель: достижение маленьких целей дает быстрое чувство успеха и контроля над процессом, что сильно мотивирует.

Задание «Фокус на одном ученике».

Суть: Выберите одного ученика, чьи результаты вас особенно беспокоят. В течение двух недель старайтесь уделять ему чуть больше позитивного внимания: задавать наводящие вопросы, которые ему по силам, отмечать его маленькие успехи, поговорить с ним на перемене о его интересах.

Цель: увидеть прогресс в одном конкретном случае – это мощный стимул. Успех с одним учеником доказывает, что вы можете влиять на результаты, и это вдохновляет на работу с целым классом.

6**.** ФОС для индикаторов достижения компетенций:

ОПК- 5.3.1.

Практическое задание 1.

С использованием придуманных глаголов составьте упражнения для достижения запланированных результатов обучения (упражнения по выбранной тематике любого школьного предмета).

Ключ к практическому занятию 2.

Далее придумать упражнения (не менее трех) для достижения запланированных результатов обучения.

Задание считается полностью выполненным, если придуманы 3 упражнения и более (3 балла), если 2 упражнения – 2 балла, 1 упражнение – 1 балл.

7. Учебное время, необходимое для выполнения упражнений:

ОПК- 5.3.1. Контактная работа – 4 часа, самостоятельная работа – 4 часа.

Полагаем, что настоящее исследование будет способствовать не только минимизации неблагоприятных факторов в работе педагогов Монголии, но и продвижению российского образования и русского языка в монгольских школах.

Список источников

1. Аксенова, Ю. А. Реализация гуманитарно-просветительского проекта «Российский учитель за рубежом» в Монголии: основные результаты и перспективы / Ю. А. Аксенова, Н. И. Батурина, Е. А. Давыдова [и др.] // Ученые записки НТГСПИ. Серия: Педагогика и психология. – 2022. – № 4. – С. 8–21.
2. Марьина, О. В. Учитель-международник – одна из ключевых фигур образовательного процесса (из опыта работы алтайского государственного педагогического университета) / О. В. Марьина // Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве. – 2024. – № 3 (12). – С. 88–93.
3. О приоритетном проекте «Экспорт образования». – URL: http://government.ru/info/27864/ (дата обращения 10.09.2025).
4. Практическая подготовка педагогов: поиск перспектив // сборник тезисов Национальной научно-практической конференции, Новокузнецк, 01–30 марта 2022 года. – Новокузнецк: Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет». – 2022. – 145 с.
5. Пустовалова, Е. Этнокультурный компонент профессиональной деятельности преподавателя вуза / Е. Пустовалова // Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве. – 2023. – № 1 (12). – С. 314–320.
6. Русская филологическая школа 2024 в Монголии. Проект, направленный на повышение качества преподавания русского языка в Монголии. – URL: https://rusphsch.com/ (дата обращения 10.09.2025).
7. Рыбакова, Е. В. Организация обучения русскому языку как иностранному в школах Азии, Африки и Латинской Америки на основе российского учебно-методического онлайн-комплекса как стратегия экспорта образования / Е. В. Рыбакова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8, № 11. – С. 1197-1208.
8. Сорочайкина, Н. В. Проект «Российские учителя за рубежом» – в Оше / Н. В. Сорочайкина // Русское слово в Кыргызстане. – 2021. – № 1–2(35–36). – С. 74–88.
9. Торкунов, А. В. Образование как инструмент «мягкой силы» во внешней политике России / А. В. Торкунов // Вестник МГИМО (У). – 2012. – № 4. – С. 86–89.
10. Филин, С. А. Система образования в Монголии как фактор устойчивого экономического развития / С. А Филин, И. Батсайхан // Нормирование и оплата труда в промышленности. – 2022. –№ 7.

11. Центр международного сотрудничества Министерства просвещения Российской Федерации – «Международная школа «Интердом» имени Е. Д. Стасовой». – URL: https://interdomivanovo.ru/ (дата обращения: 10.09.2025).

УДК 811.161.1+378.14

Е. А. Косых
канд. филол. наук, доцент, АлтГПУ
Россия, г. Барнаул

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. Целью статьи является описание современных подходов к использованию искусственного интеллекта на уроках русского языка как иностранного. В методике РКИ использование интерактивных и цифровых технологий обусловлено особенностями современного языкового образования: инклюзия как доступность овладения любой информацией в любом возрасте и в любой геолокации при наличии технических «умных» средств. Активный рост количества GPT-чатов предполагает и их внедрение в сферу образования, в том числе и в практику РКИ. Однако новые технологии должны опираться на традиционную методику, поскольку коммуникативный подход основывается на речевой деятельности обучающегося. И только самостоятельная работа и актуализация всех видов речевой деятельности инофона способствуют успешному овладению русским языком как иностранным. Результатом исследования являются обобщённые методические рекомендации для преподавателей русского языка как иностранного по применению GPT-чатов, а также рассуждения о причинах сохранения традиционной коммуникативной методики в условиях цифровизации образования. В статье приведены примеры работы с GPT-чатами, запросами к ним и ответы нейросети по презентации образов и концептов, важных для понимания русской культуры.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, искусственный интеллект, GPT-чат, методика обучения русскому языку как иностранному.

E. A. Kosykh
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, ASPU
Russia, Barnaul

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The purpose of this article is to describe modern approaches to the use of artificial intelligence in Russian as a foreign language classes. In the methodology of Russian as a foreign language, the use of interactive and digital technologies is driven by the conditions of modern education: inclusion as the availability of mastering any information at any age and in any geolocation with the help of technical «smart» tools.

The active growth of the number of GPT-chats also implies their introduction into the field of education, including the practice of Russian as a foreign language. However, new technologies should be based on traditional methodology, as the communicative approach is based on the learner's speech activity. Only independent work and the actualization of all types of speech activity by a foreigner can contribute to the successful acquisition of Russian as a foreign language. The study resulted in generalized methodological recommendations for Russian as a foreign language teachers on the use of GPT-chats, as well as discussions on the reasons for preserving the traditional communicative methodology in the context of digitalization of education. The article provides examples of working with GPT-chats, queries to them, and answers from the neural network on the presentation of images and concepts that are important for understanding Russian culture.

Keywords: Russian as a Foreign Language, Artificial Intelligence, GPT-Chat, Methodology of Teaching Russian as a Foreign Language.

Слова Генерального директора ЮНЕСКО Одри Азуле: «искусственный интеллект (*далее – ИИ*) серьёзно изменит всю сферу образования» [Фурс, 2021, с. 78] – по нашему мнению, звучат и как характеристика ИИ, и как предупреждение. ИИ, с одной стороны, может существенно изменить способы обучения и помочь преподавателям и инофонам в достижении лучших результатов в освоении изучаемого языка. С другой – такой прогноз в определённой мере противоречит заявленному деятельностному подходу в образовании, особенно – при изучении языка, т.к. в процессе освоения «чужого» языка особенно важна активная и регулярная речевая деятельность инофона.

Искусственный интеллект, GPT-чаты или нейросети, – существующая реальность, используемая и применяемая в образовании, предопределённая и ФГОС, и ТРКИ. Обращение к цифровым технологиям в практике преподавания русского языка как иностранного или русского языка как неродного уже имеет определённый опыт, обобщённый не только в серьёзном перечне научных статей [Гайдаш, 2021; Гурова, 2022; Погорелова, 2024; Рублёва, 2023; Черногорская, 2017], диссертационных исследованиях разного уровня [Фараг, 2024], но и в монографических и учебных изданиях [Гарцов, 2007, Околелов, 2020] и многих других материалах.

В исследовании Н. Г. Черногорской отмечается, что инновационное обучение (*в том числе с применением ИИ — Е.К.*) готовит к действиям в новых, неизвестных ситуациях будущего, поэтому инофон должен приобрести такие умения и навыки, которые позволят ему прежде всего работать в команде: сотрудничество, взаимное обучение, комму-

никацию, умение логически мыслить, решение проблем, принятие решений, получение и использование информации и т. д. [Черногорская, 2017, с. 126].

Современные уроки РКИ, сохраняя использование социо- и лингвокультурного материала, методов активизации познавательной деятельности, характеризуются актуализацией коммуникативного и интерактивного подходов и визуализацией практически всех средств обучения.

Поскольку искусственный интеллект – это относительно новая область в преподавании русского языка как иностранного, то возникает необходимость в обосновании возможности применения на занятиях по РКИ подобных технологий, которые помогают традиционное облечь в цифровое, инновационное.

Целью развития и применения искусственного интеллекта является создание систем, способных адаптироваться к новым ситуациям, обучаться на основе опыта и принимать решения, которые ранее могли считаться исключительно интеллектуальной прерогативой человека.

Под *искусственным интеллектом* (ИИ) в данном исследовании будем понимать «совокупность программных и аппаратных средств для реализации конечной цели, а именно сопоставление его работы с интеллектуальной деятельностью человека», в результате чего появляются системы, способные «анализировать и извлекать информацию из большого набора данных, самообучаться, автоматизировать некоторые повседневные процессы, а также решать задачи, в которых требуются огромные вычисления» [Исламов, 2020, с.302]. Однако в практике использования ИИ чаще всего пользователи апеллируют к специальным программам, повсеместно применяемым для создания искусственного интеллекта, к нейросети и/или к GPT-чатам.

Поскольку поисковые системы в современном образовании освоены преподавателями и обучающимися, важным становится взаимодействие естественного интеллекта с искусственным. Общеизвестно, что при работе с нейросетью на первом этапе необходимо «настроить» её, т.е. сделать так, чтобы GPT-чат научился, кроме быстрой обработки огромного массива информационных текстов, понимать запросы, понимать их правильно, формулировать ответ, соответствующий запросу. По нашему мнению, сегодня большинство преподавателей только начинает осваивать взаимодействие с ИИ (это не касается поисковых запросов в Интренете), поэтому основная часть работы представляет собой «перевод» традиционных заданий в цифровой формат. Примером тому может служить образовательная платформа LearningApps.

Однако приводимые в статье исследования разных авторов свидетельствуют о том, что работа по включению ИИ в обучение иностранным языкам, в том числе и русскому, проводится с использованием нейросетей, которые способны сгенерировать текст по заданной теме, скомпилировать картинку на основе заданного текста, подобрать варианты заданий по теме, предложить конспект урока с учётом особенностей обучающихся.

В 2024 г. совместно с П. О. Фараг проводилось исследование по использованию в практике преподавания РКИ таких нейросетей, как «Perplexity», «Midjourney», «Chad AI | ChatGPT».

Запрос нейросети «Perplexity»: «Создай рекомендации по работе с нейросетями».

Ответ нейросети представляет собой определённую последовательность действий. На создание ответа нейросеть затратила менее 1 минуты. Предложенная «Perplexity» рекомендация по работе с нейросетями содержит следующее:

«1. Определите задачу: выберите конкретную задачу, которую нужно решить с помощью нейросети, например, распознавание изображений, генерация текста, прогнозирование данных и т. д.

2. Выберите архитектуру нейросети: определите тип нейронной сети, подходящий для вашей задачи, например, сверточные сети для изображений, рекуррентные сети для текста, полносвязные сети для прогнозирования.

3. Подготовьте данные: соберите и подготовьте обучающие данные, релевантные для вашей задачи, например, размеченные изображения, тексты, числовые данные. Разделите данные на обучающую, валидационную и тестовую выборки.

4. Обучите нейросеть: определите гиперпараметры обучения (скорость обучения, размер пакета, количество эпох), запустите процесс обучения на обучающей выборке, контролируя качество.

5. Оцените качество: оцените качество обученной модели на тестовой выборке, используя соответствующие метрики для вашей задачи. Если качество недостаточно, вернитесь к шагу 2 и 4, изменив архитектуру или гиперпараметры.

6. Используйте обученную нейросеть для решения практических задач, например, классификации новых изображений, генерации текста, прогнозирования данных.

7. Оптимизируйте и улучшайте формулировку запроса: анализируйте ошибки и неудачные случаи, чтобы понять, как улучшить модель. Собирайте новые данные и повторяйте обучение для повышения качества».

Помните, что работа с нейросетями требует итерактивного подхода, экспериментирования и анализа ошибок. Но, следуя алгоритму, можно эффективно применять ИИ для решения широкого круга задач [Фараг, 2024, с. 49-52].

Важным в работе с нейросетью, по нашему мнению, являются терпение в обучении данного «помощника», т.е. неоднократный запрос, формулируемый с использованием разной лексики, вариантов синтаксических конструкций; выработка схемы общения и использование повторяющихся структурно форм запросов, систематичности и регулярности. Нейросети могут быть использованы в качестве инструмента для улучшения качества обучения и развития творческих подходов к преподаванию, а также экономии времени на поиск / подбор текстов, упражнений, картинок и т. д. Однако преподаватель должен быть готов к тому, что задание, сформулированное нейросетью и / или для неё, может иметь иной результат, не совпадающий с ожиданиями преподавателя или с общекультурной традицией. Так, на запрос о создании картинки к одному из абзацев текста с персонажем Чебурашка: «Ну и как же без веселых пикников под гитару! Я решил устроить настоящий барбекю, но, оказывается, забыл купить уголь. Однако смекалка и изобретательность меня выручили: я начал печь шашлыки прямо на солнце! Пикник получился жарким!» – нейросеть предложила следующие варианты:



Рис. 1. [Chad AI].



Рис. 2. [Chad AI].

Из минусов подобных версий известного в российской культуре Чебурашки выделим то, что здесь нет привычного образа мультипликационного Чебурашки. Использовать такие картинки в качестве иллюстративного материала к заданиям для инофонов не рекомендуем. Данный пример с иллюстрациями выводит нас на недостаток качества материала, предложенного нейросетью. Происходит искажение привычного для носителей русского языка изображения: в первом варианте Чебурашка больше похож на медвежонка, во втором же – на обезьянку в различных ракурсах, костюмах. Но если отталкиваться от произведения Э. Успенского: Чебурашка – это существо фантастическое, с большими «обезьяньими» ушами, круглой головой, коричневой шерстью и дружелюбной мордочкой, то отмечается соответствие иллюстраций варианту текста. И в таком случае «минус» можно использовать для речевой практики инофонов, предложив назвать различия в портретах Чебурашки.

Подобное задание, но уже в качестве визуализации русской концептосферы, выполняли и слушатели научно-практического семинара по повышению квалификации для зарубежных русистов, работающих за пределами Российской Федерации, «Культурное и когнитивное пространство русского мира» (Барнаул, 2025 г.). Задание: «*Прочитайте текст по С.В. Михалкову «Избушка на курьих ножках» и при помощи нейросети представьте образ избушки*» – было в основном выполнено слушателями, справились, по нашему мнению, и нейросети. Таким в представлении ИИ был традиционный сказочный персонаж:



Рис. 3. Избушка(-и) на курьих ножках

Если учитывать описание, представленное в материалах по тексту С.В. Михалкова, то данные картинки не совсем отражают исходный текст, т.к. нейросети не обратили внимание на количество ног-пней,

важных для постройки избы, наличия охлупня на крыше и трубы. Однако в целом подобные изображения – творческая составляющая учебного процесса, тоже способствующая построению диалога, обсуждению особенностей избушки на курьих ножках с инофонами.

Ещё одним из этапов исследования ИИ в практике РКИ было сопоставление заданий, созданных нейросетью и магистрантом-учителем: изучение эффективности и глубины понимания нейросетью уровня владения РКИ и в соответствии с ним разработки проверочных заданий. Приведём только фрагмент работы, поскольку рамки статьи не позволяют представить результаты в полном объёме:

Задания, составленные магистрантом:

1) Расскажите о Чебурашке и его летних каникулах. 2) Предложите несколько названий текста. 3) Выберите лучшее из предложенных вами названий. Обоснуйте свой выбор. 4) Представьте, что вы наблюдаете происходящее. Расскажите, что вы видите, слышите. 5) Расскажите о вашем любимом герое фильма/мультфильма/книги/сериала.

Задания, составленные искусственным интеллектом:

1) Составьте список вещей, которые Чебурашка забыл взять с собой на отдых на море. Почему каждая из этих вещей была важна для его отдыха? 2) Выразите свое мнение о поведении Чебурашки в таких ситуациях, как плавание без плавательных кругов, привлечение внимания отдыхающих и устроившиеся на его балконе пчелы. Что вам кажется интересным или забавным в его поступках? 3) Предположите, какие другие веселые приключения могли бы случиться с Чебурашкой на летних каникулах. Расскажите короткую историю о том, что произошло бы, если бы он отправился в поездку за пределы города. 4) Вспомните свои собственные веселые летние приключения или моменты, когда вы забывали что-то важное. Поделитесь этими историями с одноклассниками или друзьями. 5) Подумайте, какие уроки можно извлечь из приключений Чебурашки на летних каникулах. Какие качества – смекалка, изобретательность – помогли ему справиться с трудностями? 6) Предложите Чебурашке альтернативные варианты проведения летних каникул, чтобы избежать забавных недоразумений. Какие полезные советы вы бы ему дали перед отпуском на море?

По нашему мнению, задания магистранта ориентированы на более широкое описание и развитие творческого подхода, они позволяют учащимся самостоятельно интерпретировать и раскрывать информацию. Все задания, составленные магистрантом, являются послетекстовыми

так же, как и задания, составленные нейросетью, поэтому они отвечают нашему запросу. Задания искусственного интеллекта более узкие, направлены на анализ поведения героя в конкретных ситуациях, что может быть более ограничивающим, но способствующим развитию логического мышления.

В зависимости от целей обучения и планируемых результатов можно выбрать тот тип заданий, который соответствует поставленным учебным задачам и направлениям развития учащихся.

Использование искусственного интеллекта – это объективная реальность, но в практике РКИ важна речевая деятельность самого инофона, учащегося, а также преподавателя, который должен выполнять и роль обучающего, и коммуникативного партнёра, и тьютора. Антрополог Станислав Дробышевский считает, что угрозой является наша собственная зависимость от развития технологий и искусственного интеллекта… Мозг, который не используется, рано или поздно атрофируется» [Дробышевский, 2022]. Именно поэтому – ИИ должен оставаться лишь удобным инструментом, помогающим инофону, как и ранее, говорить, писать, читать и слушать в соавторстве с преподавателем.

Список источников

1. Гайдаш, П. А. Чат-боты и онлайн-тренажеры как новейший инструмент изучения иностранных языков / П. А. Гайдаш // Бюллетень гуманитарных исследований в междисциплинарном научном пространстве. – 2021. – № 1. – С. 70–72.
2. Гарцов, А. Д. Инструментальные средства информационных технологий в практике преподавания и изучения языка в высшей школе : монография / А. Д. Гарцов. – Москва : Экон-Информ, 2007. – 173 с.
3. Гурова, Е. П. Использование технологий искусственного интеллекта в практике преподавания русского языка как иностранного / Е. П. Гурова // Русский тест: теория и практика. – 2022. – Т. 8. № 1. – С. 43–47.
4. Дробышевский, С. В. «Когда мозг не работает, он деградирует» / С. В. Дробышевский // Восточно-Сибирская правда. – 2022. – 29 марта. – URL : https://www.vsp.ru/2022/03/29/stanislav-drobyshevskij-kogda-mozg-ne-rabotaet-on-degradiruet/ (дата обращения 15.08.2025).
5. Искусственный интеллект в образовании: изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО. – 2020. – URL: http://sber.me/?p=13dTf (дата обращения 15.12.2023).
6. Исламов, Р. С. Искусственный интеллект в информационно-коммуникационных технологиях и его влияние на обучение иностранному языку в высшей школе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 13. – №12. – С. 300–305.

7. Околелов, О. П. Искусственный интеллект в образовании : Методическое пособие. – Москва; Берлин, 2020. – URL: https://fileskachat.com/view/101269_8a60729d2e6ba253430598a6a891eacb.html (дата обращения 15.08.2025).
8. Погорелова И. Ю. Технологии применения искусственного интеллекта в методике обучения русскому языку как иностранному / И. Ю. Погорелова, Т. Д. Савченко // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия «Педагогика. Психология. Философия». – 2024. – № 4 (36) – С. 110–118.
9. Рублёва, Е. В. Искусственный интеллект в практике преподавания РКИ / Е. В. Рублёва // РКИ: лингвометодическая образовательная платформа: сб. тр. междунар. науч.-практ. конференции. – Белгород : Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 2023. – С. 44–51.
10. Фараг, П. О. Применение GPT-чатов в обучении русскому языку как иностранному : магистерская диссертация по направлению 44.04.01 Педагогическое образование: Русский язык как иностранный в полиэтническом и поликультурном пространстве / П. О. Фараг ; руководитель Е. А. Косых ; Алтайский государственный педагогический университет, Институт филологии и межкультурной коммуникации. – Барнаул, 2024.
11. Фурс, С. П. Искусственный интеллект в сфере образования – помощник педагога или «подрывная» технология? / С. П Фурс // Преподаватель XXI век. – 2023. – № 1–1. – С. 40–49.
12. 12. Черногорская, Н. Г. Традиционные и инновационные технологии в методике преподавания русского языка как иностранного / Н.Г. Черногорская // Актуальные научные исследования в современном мире. – № 3–6 (23). – 2017. – С. 125–129.

УДК 37.032

В. В. Маркин
канд. философ. наук, доцент, АлтГПУ
Россия, г. Барнаул

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-МЕЖДУНАРОДНИКА ДЛЯ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ[14]

Аннотация. Цель работы состоит в осмыслении опыта Алтайского государственного педагогического университета по реализации общих профессиональных образовательных программ уровня бакалавриата и магистратуры по подготовке русиста-международника для Республики Таджикистан. Основное внимание в статье уделено дисциплине «Культура Таджикистана». Методами исследования являются методы анализа, обобщения и описания.

Ключевые слова: непрерывное образование, самообразование взрослых, культура Таджикистана, обучение русистов.

[14] Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания № 073-00044-25-01 от 24.04.2025 г.

V. V. Markin
Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, ASPU
Russia, Barnaul

THE CULTURAL FIELD OF TRAINING OF AN INTERNATIONAL TEACHER FOR THE REPUBLIC OF TAJIKISTAN IN THE CONTEXT OF CONTINUING EDUCATION

Abstract. The purpose of the work is to comprehend the experience of Altai State Pedagogical University in the implementation of general professional educational programs at the bachelor's and master's levels for the preparation of a Russian-speaking international specialist for the Republic of Tajikistan. The article focuses on the discipline "Culture of Tajikistan". The research methods are methods of analysis, generalization and description.

Keywords: continuing education, adult self-education, Tajik culture, Russian studies.

При поддержке Министерства просвещения Российской Федерации с 2023 года Алтайском государственном педагогическом университете реализуется подготовка по общим профессиональным образовательным программ уровня бакалавриата и магистратуры по подготовке русиста-международника для Республики Таджикистан: «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): Русский язык и Литература с изучением языка, истории и культуры страны пребывания» и «Педагогическое образование: Русская филология с изучением языка и литературы страны пребывания».

Особым значение в контексте непрерывного образования наделяется формирование и развитие культуроведческой компетенции, знаний о стране, в которой предстоит работать русисту – Республике Таджикистан [Маркина, 2025]. В учебных планах бакалавриата и магистраты эти задачи решает особый блок дисциплин. В Институте филологии и межкультурной коммуникации для обучающихся по программам высшего образования изданы специальные учебные пособия, в этом году будет опубликован еще практикум «Язык страны пребывания» (с разработанными для носителей русского языка упражнениями по изучению таджикского языка с нуля) и учебно-методическое пособие «Литература страны пребывания». Методические разработки опираются на научное аналитическое исследование системы образования указанной страны [Система обучения русскому языку и на русском языке в Республике Таджикистан, 2022].

Учебно-методическое пособие «Лингвокультурология» ориентирует будущих специалистов – учителей-международников и преподавателей русского языка как иностранного – учитывать и применять в профессиональной деятельности знания о русской культуре (символах, образах, стереотипах, ментальности и др.), отражаемой в языке. В пособии даются характеристики таким научным понятиям, как «концепт», «лингвокультурологическая компетенция», «лингвокультуремы», «культурные коды» и др. Представленные темы и материалы позволяют повысить уровень профессиональной и предметной компетенций, необходимых для глубокого понимания языка и культуры России [Марьина, 2024].

В учебно-методическом пособии «Лингвострановедение» рассматриваются лингвострановедческие особенности России, Таджикистана и других государств и народов, с которыми данные страны взаимодействовали на протяжении многовековой истории. Это позволяет лучше понять многообразие факторов, влияющих на формирование национальной идентичности и межкультурных отношений. Основное назначение издания – ориентировать будущих специалистов (учителей-международников, преподавателей русского языка как иностранного) на глубокое понимание лингвострановедческих процессов двух стран – Российской Федерации и Республики Таджикистан. Приобретенные знания, умения и навыки помогут студентам не только понять лингвокультурные контексты и исторические связи, но и повысить лингвострановедческую компетенцию [Винокурова, 2024].

Учебное пособие «Культура Таджикистана» раскрывает все стороны культурной жизни и культурного развития таджикского народа с древнейших времен до настоящего времени [Маркин, 2025]. Оно последовательно освещает шесть основных тем: «Культурно-историческое развитие таджикского народа», «Культурно-бытовые особенности таджиков», «Архитектурно-строительный ландшафт Таджикистана», «Изобразительное и декоративно-прикладное искусство. Музеи», «Музыкальное искусство, театр и киноискусство Таджикистана», «Образование и наука в Таджикистане».

В первом блоке рассматриваются следующие проблемы: «Физико-географическое положение Таджикистана», «Происхождение таджиков. Значение слова «таджик», «Культурно-исторические особенности развития Таджикистана», «Хозяйственно-культурная деятельность таджикского народа».

Во втором тематическом треке освещаются такие вопросы, как «Религиозные культы и верования таджиков», «Обычаи и традиции

таджикского народа», «Государственные и национальные праздники таджиков», «Таджикская национальная одежда», «Гастрономическая культура Таджикистана».

Третья часть посвящена темам: «Древние города и крепости», «Градостроительство в советский период», «Развитие архитектуры и градостроительства в современном Таджикистане», «Архитектурные достопримечательности Таджикистана».

Четвертый тематический блок – «Древнее изобразительное искусство», «Искусство Таджикистана в XX – начале XXI в.», «Ремесла и декоративно-прикладное искусство», «Музеи в культурной жизни Таджикистана».

Пятая часть – «Песенное и танцевальное искусство Таджикистана», «Национальные музыкальные инструменты таджикского народа», «Развитие таджикского театрального искусства», «Киностудия «Таджикфильм» и современное таджикское кино».

Шестая тема рассматривает следующие вопросы: «Язык и письменность – основа образования и науки», «Развитие системы образования в Таджикистане», «Образовательная политика в первой четверти XXI в.», «Основные достижения науки и техники в Таджикистане».

Таким образом, можно говорить о необходимости формировать готовность будущего специалиста к работе в стране пребывания – Республике Таджикистан, возможность преодоления им «культурного шока».

Список источников

1. Винокурова, М. А. Лингвострановедение : учебно-методическое пособие / М. А. Винокурова, О. В. Марьина, В. Ю. Краева. – Барнаул : Алтайский государственный педагогический университет, 2024. – 80 с.
2. Маркин, В. В. Культура Таджикистана / В. В. Маркин, В. А. Скопа. – Барнаул : Алтайский государственный педагогический университет, 2025. – 248 с.
3. Маркина, П. В. Стратегия непрерывного образования в реализации программ бакалавриата и магистратуры по подготовке учителя-международника Алтайского государственного педагогического университета / П. В. Маркина // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2025. – № 3 (64). – С. 41–45.
4. Марьина, О. В. Лингвокультурология : учебно-методическое пособие / О. В. Марьина, М. А. Винокурова, В. Ю. Краева. – Барнаул : Алтайский государственный педагогический университет, 2024. – 92 с.
5. Система обучения русскому языку и на русском языке в Республике Таджикистан : коллективная монография / Е. А. Аввакумова, М. А. Винокурова, И. Ю. Кочешкова [и др.]. – Барнаул : Алтайский государственный педагогический университет, 2022. – 98 с.

УДК 372.811.161.1

А. В. Потанина
канд. филол. наук, доцент, НГПУ
Россия, г. Набережные Челны

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ: РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы профессиональной подготовки педагогов в аспекте формирования читательской грамотности обучающихся, включая преподавание русского языка как иностранного. Отмечается значимость читательской грамотности как метапредметной компетенции, необходимой в условиях современного информационного общества. Описывается опыт реализации научно-методического проекта на базе Набережночелнинского государственного педагогического университета, направленного на разработку цифровых дидактических материалов и интегрированных уроков, способствующих диагностике и развитию читательских умений. Особое внимание уделено апробации разработанных материалов в международной практике, в частности в Туркменистане, где они успешно применялись в системе повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного.

Ключевые слова: читательская грамотность, профессиональная подготовка педагогов, метапредметные компетенции, цифровые дидактические материалы, интегрированные уроки, русский язык как иностранный, межпредметный подход, цифровые технологии в образовании, повышение квалификации, международная апробация.

A. V. Potanina
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, NSPU
Russia, Naberezhnye Chelny

TEACHER TRAINING FOR THE FORMATION OF READING LITERACY: RESULTS OF TESTING AND PROSPECTS FOR TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article addresses current issues in the professional training of teachers in the context of developing students' reading literacy, including the teaching of Russian as a foreign language. The significance of reading literacy as a cross-curricular competence essential in today's information society is emphasized. The article describes the experience of implementing a scientific and methodological project at Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, aimed at developing digital didactic materials and integrated lessons that facilitate the assessment and development of reading skills. Special attention is given to the piloting of the developed materials in international

practice, particularly in Turkmenistan, where they have been successfully used in the professional development system for teachers of Russian as a foreign language.

Keywords: reading literacy, teacher professional training, cross-curricular competencies, digital didactic materials, integrated lessons, Russian as a foreign language, interdisciplinary approach, digital technologies in education, professional development, international piloting.

Формирование читательской грамотности обучающихся остаётся одной из ключевых задач современного образования. В условиях информационного общества, где происходит постоянное обновление и расширение знаний, особую значимость приобретает умение работать с текстами различного уровня сложности: интерпретировать, анализировать и критически осмысливать информацию. Это делает читательскую грамотность важной метапредметной компетенцией, необходимой не только на уроках русского языка и литературы, но и в рамках всего школьного курса. В этой связи возрастает роль профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов, обладающих современными компетенциями в области формирования и оценки читательской грамотности [Зимняя, 2003, с. 35].

Особое значение данная проблема приобретает при обучении русскому языку как иностранному. В этом контексте читательская грамотность становится не только инструментом развития языковой компетенции, но и средством социокультурной адаптации, формирования интереса к русской культуре и литературе [Громова, 2020].

Одним из эффективных путей развития читательской грамотности является межпредметный подход, предполагающий интеграцию работы с текстом в рамках различных дисциплин. Это требует от педагога новых методических решений, гибкости в подборе текстов и умений формировать читательские навыки на стыке предметных областей. Немаловажным фактором становится использование цифровых образовательных технологий – электронных тренажёров, онлайн-платформ и цифровых дидактических материалов, которые позволяют организовать интерактивную и персонализированную работу с текстом [Федорова, 2021, с. 122].

С 2022 года кафедра русской и татарской филологии Набережночелнинского государственного педагогического университета реализует научно-методический проект «Развитие профессиональных компетенций педагога в аспекте формирования и оценки читательской грамотности обучающихся». Работа ведётся как в направлении подготовки будущих педагогов – студентов педагогических вузов, так и в рамках

повышения квалификации уже работающих учителей. Университет располагает научно-проектной группой, занимающейся разработкой методических, в том числе цифровых, материалов, направленных на формирование и оценку читательской грамотности школьников.

Проект предполагает разработку учебного курса «Формирование и оценка читательской грамотности», подготовку учебного плана и контента для дистанционного обучения (лекции, практикумы, видеолекции), создание инструментов для оценки профессиональных действий педагогов, а также внедрение цифровых ресурсов и дидактических материалов. В рамках проекта в 2023 году Набережночелнинский государственный педагогический университет реализовал дополнительную профессиональную программу повышения квалификации «Интегрированный урок русского языка и литературы» в Туркменистане для учителей русского языка в туркменских школах и преподавателей русского языка как иностранного, а в 2025 году – дополнительную профессиональную программу повышения квалификации «Проектирование цифровых дидактических материалов для формирования и оценки читательской грамотности школьников на уроках русского языка и литературы». Программа включена в республиканский реестр Министерства образования и науки Республики Татарстан.

Одним из ключевых компонентов проекта является создание и внедрение цифровых дидактических материалов, обеспечивающих систематическую и планомерную диагностику метапредметных умений обучающихся. В современных условиях отсутствует унифицированный диагностический инструментарий, позволяющий полноценно оценивать уровень сформированности метапредметных компетенций обучающихся на разных этапах обучения. Это определяет высокую актуальность представленного исследования и необходимость разработки новых подходов.

В качестве решения предлагается серия интегрированных уроков с активным использованием информационных технологий, которые могут выступать в качестве альтернативы традиционным офлайн-урокам. Эти уроки направлены на диагностику метапредметных результатов обучения школьников, в частности читательских умений.

Ключевая особенность этих уроков – объединение содержания разных школьных предметов, что позволяет реализовать межпредметные связи – например, русского языка с литературой и обществознанием, географией, информатикой, историей и другими предметами. Такой подход способствует формированию целостного восприятия учебно-

го материала и развитию метапредметных умений, необходимых для успешного обучения и социализации школьников [Потанина, 2023].

Особое внимание при разработке данных уроков уделяется требованиям к используемым информационным технологиям. Ключевыми критериями становятся надёжность и достоверность учебной информации, её научность и качество. Важно, чтобы цифровые ресурсы курировались авторитетными организациями и функционировали при поддержке профильных ведомств. Также большое значение имеет удобство использования, простота регистрации, возможность быстрого скачивания материалов и отсутствие рекламы – всё это обеспечивает комфортную работу как для учителя, так и для учеников при использовании интерактивной доски или персональных устройств.

Продолжительность каждого мультимедийного урока не превышает 30 минут, что соответствует санитарным нормам и требованиям безопасности при использовании электронных средств обучения. По завершении урока предлагается творческое письменное задание, направленное на закрепление и практическое применение полученных знаний. Кроме того, в процессе урока обязательно проводятся динамические паузы с упражнениями для глаз или иной физической активностью, что способствует сохранению здоровья обучающихся и повышению их работоспособности.

В основу создания материалов положены принципы, направленные на осознание возможных трудностей при освоении метапредметных результатов, их профилактику и коррекцию, а также на создание психологического комфорта и ситуации успеха для обучающихся. Каждый этап урока логически взаимосвязан и направлен на последовательное формирование умений и навыков. Эстетичность и привлекательность видеоуроков способствуют мотивации школьников к активной учебной деятельности.

Примером такого урока может служить занятие, направленное на диагностику умений создавать письменные высказывания на межпредметной основе. Оно начинается с инструмента самооценки, позволяющего обучающимся проанализировать собственные достижения в конце занятия. В первые 15 минут урока на основе художественного текста проводится работа над лексикой с использованием разнообразных упражнений предметного и метапредметного характера. Лексико-грамматические задания органично переходят в работу с содержанием текста, что подводит учеников ко второй части занятия. Здесь с помощью техник смыслового чтения, таких как ПОПС-формула и RAFT-техноло-

гия, школьники готовятся к созданию письменного текста: эссе, описания по картине, повествования или рассуждения.

Таким образом, использование цифровых интегрированных уроков способствует не только эффективной диагностике и развитию метапредметных компетенций, но и формированию у школьников устойчивой мотивации к изучению русского языка, повышению качества преподавания и расширению возможностей педагогов в условиях цифровой образовательной среды.

Значимым этапом реализации проекта стала его апробация в международной практике. В 2023 году проект был успешно реализован в Туркменистане в рамках курсов повышения квалификации педагогов по программе «Интегрированный урок русского языка и литературы». Формирование читательской грамотности в преподавании русского языка как иностранного требует особого подхода. В ходе курсов учителя русского языка и преподаватели русского языка как иностранного расширили представления о методике формирования и оценки читательской грамотности, а также познакомились с методическими рекомендациями по использованию представленных цифровых дидактических материалов в образовательной практике.

В 2024 году реализация проекта была продолжена, и на базе Национального института образования Туркменистана были организованы курсы повышения квалификации по теме «Совершенствование профессиональных компетенций учителя русского языка и литературы». Слушатели рассмотрели составляющие профессиональной компетентности учителя русского языка и литературы, в частности в области работы с текстом. В рамках практикума по проектированию урока русского языка и литературы участники курсов познакомились с использованием современных образовательных технологий и обсудили эффективные модели выявления, поддержки и сопровождения одарённых детей в области русского языка и литературы [Мухаметшин, 2024, с. 287].

Этот опыт подтвердил высокую эффективность разработанных материалов при работе в иноязычной среде, где читательская грамотность выступает не только как инструмент иноязычной коммуникации, но и как средство социокультурной адаптации. Особенно важно, что предложенные материалы способствуют развитию устойчивой мотивации к изучению русского языка и интереса к культуре России у обучающихся, для которых русский язык не является родным.

Таким образом, апробация проекта в Туркменистане и Республике Татарстан продемонстрировала его прикладную ценность для системы

повышения квалификации не только российских преподавателей, но и учителей русского языка и преподавателей русского языка как иностранного за рубежом, а также открыла перспективы для дальнейшего международного сотрудничества в сфере педагогического образования.

Список источников

1. Громова, Л. А. Читательская грамотность как метапредметная компетенция школьника / Л. А. Громова // Современные проблемы науки и образования – 2020. – № 6. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=30149 (дата обращения: 09.09.2025).
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
3. Министерство образования и науки Республики Татарстан. Реестр программ повышения квалификации. – URL: https://mon.tatarstan.ru (дата обращения: 09.09.2025).
4. О реализации проекта «Интеграция научно-методического потенциала российского образования в систему дополнительного профессионального образования Туркменистана» / А. Г. Мухаметшин, Л. М. Галиев, Р. М. Галиев [и др.] // Образование и диалог культур: традиции и современность : Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Набережные Челны, 10 декабря 2024 года. – Набережные Челны : Набережночелнинский государственный педагогический университет, 2024. – С. 286–290.
5. Потанина, А. В. Особенности уроков по развитию читательской грамотности школьников на уровне основного общего образования / А. В. пот анина // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2023. – №1 (44). – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53728031 (дата обращения: 09.09.2025).
6. Федорова, С. В. Цифровые технологии в формировании читательской грамотности: опыт и перспективы / С. В. Федорова // Педагогическое образование в России – 2021. – № 3. – С. 121–125.

УДК 37

Ю Ю Мон
заведующий кафедрой русского языка,
Мандалайский университет иностранных языков
Республика Союз Мьянма, г. Мандалай

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В МЬЯНМЕ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. Статья представляет собой комплексное исследование современного состояния и перспектив развития системы подготовки преподавателей русского языка как иностранного (РКИ) в Республике Союз Мьянма. На примере

Мандалайского университета иностранных языков проведён многоуровневый анализ системных проблем, сдерживающих качественную языковую и методическую подготовку кадров. Методология исследования включает сравнительный анализ образовательных стандартов и учебных планов России и Мьянмы, лингвоконтрастивный анализ русской и мьянманской языковых систем, а также экспертизу организационно-педагогических условий. Выявлены критические дисбалансы: трёхкратное расхождение в объёме аудиторной нагрузки (3120 часов за 4 года в Мьянме против 8640 часов в России), структурные дефекты учебных планов, приводящие к исчезновению речевой практики на старших курсах, и системное игнорирование лингвокультурной интерференции. Доказывается, что экстенсивный путь развития (простое увеличение часов) неэффективен без кардинальных структурных и методических изменений. В качестве альтернативы предлагается трёхуровневая стратегическая модель, интегрирующая структурную оптимизацию учебных планов, целенаправленное преодоление лингвистической интерференции через создание специализированных учебно-методических комплексов и формирование искусственной языковой среды через ускоренную цифровизацию и целевое академическое партнёрство с российскими вузами. Делается вывод о том, что реализация данной модели позволит преодолеть изоляцию образовательной системы Мьянмы и вывести подготовку преподавателей РКИ на качественно новый уровень, соответствующий современным вызовам международного сотрудничества.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), Мьянма, подготовка преподавателей, лингвистическая интерференция, академическая мобильность, цифровизация образования, учебный план, сравнительный анализ, языковая политика.

Yu Yu Mon
Head of the Russian Language Department,
Mandalay University of Foreign Languages
Republic of the Union of Myanmar, Mandalay

TRAINING OF TEACHERS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN MYANMAR: EXPERIENCE AND PROSPECTS

Abstract. This article presents a comprehensive study of the current state and development prospects of the Russian as a Foreign Language (RFL) teacher training system in the Republic of the Union of Myanmar. Using the Mandalay University of Foreign Languages as a case study, this paper provides a multi-level analysis of the systemic problems hindering high-quality language and methodological training. The research methodology includes a comparative analysis of educational standards and curricula in Russia and Myanmar, a linguistic contrast analysis of the Russian and Myanmar language systems, and an assessment of organizational and pedagogical conditions. Critical imbalances are identified: a threefold discrepancy in classroom workload (3,120 hours over 4 years in Myanmar versus 8,640 hours in Russia), structural flaws in the curricula leading to the disappearance of speech practice in senior years, and a systemic disregard for linguistic and cultural interference. It is demonstrated that an

extensive development path (simply increasing hours) is ineffective without fundamental structural and methodological changes. As an alternative, a three-tier strategic model is proposed that integrates the structural optimization of curricula, targeted efforts to overcome linguistic interference through the creation of specialized teaching and methodological tools, and the formation of an artificial language environment through accelerated digitalization and targeted academic partnerships with Russian universities. It is concluded that the implementation of this model will overcome the isolation of Myanmar's educational system and elevate the training of Russian as a foreign language teacher to a qualitatively new level, consistent with the contemporary challenges of international cooperation.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), Myanmar, teacher training, linguistic interference, academic mobility, digitalization of education, curriculum, comparative analysis, language policy.

В условиях глобализации и усиления международных связей русский язык продолжает сохранять статус важного инструмента межкультурной коммуникации. Особый интерес к его изучению наблюдается в странах Азиатско-Тихоокеанского региона, где укрепление партнёрства с Россией в сферах экономики, энергетики, туризма и оборонной промышленности создаёт устойчивый спрос на русскоязычных специалистов. Республика Союз Мьянма, проводящая многовекторную внешнюю политику, относится к числу государств, где интерес к русскому языку в последнее десятилетие заметно активизировался. Однако этот растущий социально-экономический запрос вступает в острое противоречие с ограниченным кадровым и методическим потенциалом местной системы образования.

Ключевым звеном, от которого зависит удовлетворение кадровой потребности, является Мандалайский университет иностранных языков – один из ведущих лингвистических вузов страны. Именно здесь ведётся целенаправленная подготовка будущих преподавателей русского языка. Тем не менее, практика показывает, что выпускники университета зачастую не обладают достаточной коммуникативной и методической компетенциями для эффективной профессиональной деятельности. Это свидетельствует о глубоких системных проблемах, требующих не ситуативных улучшений, а стратегического пересмотра всего подхода к подготовке педагогических кадров.

Проблемы преподавания РКИ в странах Азии освещаются в трудах таких российских учёных, как Н. В. Аристова [Аристова, 2020], Е. И. Беляева [Беляева, 2019], О. В. Доржиева [Доржиева, 2021]. Однако специфика мьянманской образовательной системы и влияние лингви-

стических особенностей бирманского языка на процесс усвоения русского до сих пор не становились предметом отдельного комплексного исследования. Существующие публикации носят либо общий обзорный характер, либо фокусируются на частных аспектах, не предлагая целостной стратегии модернизации.

Гипотеза исследования состоит в том, что низкая эффективность подготовки преподавателей РКИ в Мьянме обусловлена не столько количественным дефицитом учебных часов, сколько **системным кризисом методологии**, проявляющимся в структурных дисбалансах учебных планов, игнорировании лингвокультурной интерференции и изоляции от современной российской методической мысли. Преодоление этого кризиса возможно за счёт внедрения комплексной стратегии, направленной на создание искусственной языковой среды и устранение лингвистических барьеров.

Цель исследования – разработать и научно обосновать комплексную стратегию модернизации системы подготовки преподавателей РКИ в Мьянме.

Задачи исследования:

1. Провести сравнительный анализ образовательных стандартов и учебных планов подготовки по направлению «Русский язык» в России и Мьянме.

2. Выявить и систематизировать ключевые лингвистические трудности, возникающие у мьянманских учащихся из-за интерференции родного языка.

3. Проанализировать организационно-педагогические условия работы кафедры русского языка Мандалайского университета иностранных языков.

4. Разработать и концептуально обосновать трехуровневую стратегию модернизации, включающую структурные, методические и организационные компоненты.

Методологическая основа исследования включает сравнительно-сопоставительный метод (при анализе образовательных программ), лингвоконтрастивный анализ (при выявлении зон интерференции), метод экспертной оценки (при анализе педагогических условий) и метод моделирования (при разработке стратегии).

1. Сравнительный анализ систем подготовки: Российская Федерация и Республика Союз Мьянма

Для выявления системных проблем необходимо обратиться к сравнительному анализу базовых параметров подготовки специалистов в области РКИ в двух странах. Этот анализ позволяет отойти от абстрактных оценок и перейти к конкретным, измеримым критериям.

1.1. Объём аудиторной нагрузки и система зачётных единиц

В Российской Федерации основой для расчёта учебной нагрузки является зачётная единица (кредит), эквивалентная 36 академическим часам. Четырёхлетняя программа бакалавриата по филологическим направлениям, связанным с РКИ, составляет 240 зачётных единиц.

Расчёт: 240 з.е. × 36 часов = 8640 академических часов за 4 года.

Данный объём включает в себя аудиторные занятия (лекции, семинары, практикумы), самостоятельную работу студентов, практики и все виды контрольно-итоговых мероприятий. При этом значительная часть часов (до 60-65%) на профильных дисциплинах целенаправленно выделяется на формирование активных речевых навыков (аудирование, говорение).

В Мьянме система учёта основана на кредитных часах, привязанных исключительно к аудиторным занятиям. Анализ учебных планов Мандалайского университета иностранных языков показывает, что общий объём аудиторной нагрузки за 4 года бакалавриата составляет 3120 часов.

Структура учебного года: 2 семестра × 20 кредитов × 19.5 часов/кредит × 4 года = 3120 часов.

Ключевое отличие заключается не только в трёхкратном количественном разрыве (8640 против 3120 часов), но и в качественном наполнении. В мьянманской системе понятие «самостоятельная работа» как обязательный, контролируемый и методически обеспеченный элемент учебного процесса практически отсутствует. Таким образом, студент Мьянмы имеет в три раза меньше контакта с языком в его организованной форме.

1.2. Структурные дисбалансы учебных планов: диагностика проблем

Детальный анализ учебных планов Мандалайского университета иностранных языков с 1 по 4 курс позволяет выявить не количественный, а качественный, структурный кризис.

Таблица 1

Учебный план 1-2 курсов бакалавриата по специальности «Русский язык»

Курс	Ключевые профильные дисциплины	Объем (часов в семестр)	Непрофильные дисциплины	Объем (часов в семестр)
1 курс	Аудирование и говорение	56	Мьянманский язык, Лингвистика, Английский язык, Другие языки	124
1 курс	Чтение и письмо	56	–	–
2 курс	Аудирование и говорение	56	Мьянманский язык, Английский язык, Философия / История	118
2 курс	Чтение и письмо	56	–	–

Анализ таблицы 1: На первом курсе доля непрофильных дисциплин (мьянманский язык, общая лингвистика, английский язык) достигает 68% от общей аудиторной нагрузки. Это приводит к «распылению» внимания студента и создаёт дефицит времени для глубокого погружения в русский язык. Хотя дисциплины «Аудирование и говорение» и «Чтение и письмо» присутствуют в расписании, их объёма (56 часов на семестр каждой) недостаточно для преодоления фундаментальных лингвистических барьеров.

Наиболее критичная проблема выявляется при анализе учебных планов старших курсов.

Таблица 2

Учебный план 3-4 курсов бакалавриата

Курс	Профильные дисциплины	Объем (часов в семестр)	Непрофильные дисциплины	Объем (часов в семестр)
3 курс	Русская литература, Перевод, Методика преподавания	168	Английский язык, Международные отношения	112
4 курс	Синтаксис, Лексикология, Стилистика	180	–	–

Анализ таблицы 2: На 3-м и 4-м курсах дисциплина «Аудирование и говорение», составляющая основу коммуникативной компетенции, полностью исчезает из программы. Акцент смещается на теоретические и филологические дисциплины («Синтаксис», «Лексикология», «Стилистика»). Это приводит к парадоксальной ситуации: студент, завершающий обучение, перестаёт целенаправленно развивать свои речевые навыки. Выпускник превращается в «теоретика языка», который может анализировать синтаксические конструкции, но не способен к спонтанной и беглой речи, что является профнепригодностью для преподавателя.

2. Лингвокультурный барьер: интерференция мьянманского языка и пути её преодоления

Фундаментальным, но игнорируемым в текущих программах препятствием является системная лингвистическая интерференция, обусловленная типологическими различиями между русским и мьянманским языками.

Таблица 3

Сравнительный анализ языковых систем

Лингвистический аспект	Русский язык	Мьянманский язык
Тип письменности	Кириллица (33 буквы)	Слоговое письмо (33 согласные, 12 гласных)
Фонологическая система	42 фонемы (6 гласных, 36 согласных)	32 фонемы (8 гласных, 24 согласных)
Палатализация	Смыслоразличительная (брат – брать)	Отсутствует
Ударение	Подвижное, смыслоразличительное	Отсутствует, важны тоны
Тональность	Нет	3 тона (высокий, низкий, падающий)
Грамматический строй	Флективный (падежи, спряжения)	Аналитический (служебные слова)
Порядок слов	Свободный	Жёсткий (SOV)

Анализ таблицы 3 и вытекающие педагогические проблемы:

2.1. Фонетические трудности:

Отсутствие палатализации: Артикуляционная база мьянманского языка не включает смягчение согласных. Студенты физически не раз-

личают пары типа [быт] – [бит], [лук] – [люк], что ведёт к смысловым искажениям.

Невосприимчивость к редукции: Отсутствие в родном языке безударных позиций приводит к побуквенному, орфографическому чтению («молоко» произносится как [м-о-л-о-к-о]).

Несовпадение просодических систем: тональность (мьянманский язык) против интонации (русский язык): Студенты подсознательно ищут тональные различия в русских словах, что придает речи неестественное, «пение». Восприятие русской интонации (вопрос, утверждение, удивление) затруднено.

2.2. Грамматические трудности:

Категория падежа: Для носителя аналитического языка идея изменения окончания существительного в зависимости от его роли в предложении является когнитивно сложной. Студенты избегают использования падежей, строя фразы по модели родного языка (например, «Я дать книга он»).

Вид глагола: Категория вида, не имеющая аналога в мьянманском, усваивается с большим трудом. Смешение видовых пар (делать/сделать) становится системной ошибкой.

Порядок слов: Жёсткий порядок слов в мьянманском языке (Subject-Object-Verb / Подлежащее-Дополнение-Сказуемое) приводит к тому, свободный порядок слов в русском языке, используемый для актуального членения и логического ударения, воспринимается как хаотичный и не подчиняющийся правилам.

3. Трёхуровневая стратегия модернизации подготовки преподавателей РКИ в Мьянме

Преодоление выявленного системного кризиса требует не точечных мер, а реализации комплексной стратегии, воздействующей на все уровни образовательного процесса. Предлагаемая модель включает три взаимосвязанных уровня.

Уровень 1. Структурная и содержательная оптимизация учебных планов

Данный уровень направлен на устранение внутренних дисбалансов системы.

1. Ревизия и сокращение непрофильной нагрузки. Целевым показателем является снижение доли непрофильных дисциплин до 30% от общего объёма аудиторных часов. Это высвободит минимум 400-500 часов за курс для углублённого изучения русского языка.

2. Введение сквозного курса «Практика речи и коммуникации». Данный курс должен заменить исчезающую на старших курсах дисциплину «Аудирование и говорение» и вестись на протяжении всех 4 лет обучения. Его содержательным ядром должны стать:

- Дискуссии на актуальные темы.
- Ролевые игры и симуляции профессиональных ситуаций (проведение фрагмента урока, консультация родителей).
- Работа с аутентичными медиаматериалами (подкасты, новостные сюжеты, видеоблоги).

3. Раннее введение методического компонента. Элементы методики преподавания РКИ следует интегрировать уже на 2-м курсе, чтобы студенты осваивали язык не только как учащиеся, но и как будущие педагоги, анализируя трудности через призму будущей профессии.

Уровень 2. Разработка и внедрение коррекционно-адаптационного методического комплекса

Этот уровень нацелен на преодоление лингвокультурного барьера.

1. Создание «Коррекционного фонетико-грамматического практикума для мьянманских учащихся»

Практикум должен быть сфокусирован на автоматизации наиболее проблемных явлений:

- **Фонетический блок:** Упражнения на палатализацию (минимальные пары: рад – ряд, нос – нёс), постановку и тренировку редукции гласных, освоение русской интонационной модели.
- **Грамматический блок:** Поэтапное введение и отработка падежной системы через речевые образцы и модели, усвоение видовых пар глаголов в контексте, тренировка вариативного порядка слов.

2. Внедрение технологий e-learning

Разработка интерактивного онлайн-тренажёра, сопровождающего практикум, позволит студентам отрабатывать навыки самостоятельно и получить автоматизированную обратную связь по произношению и грамматике.

Уровень 3. Создание насыщенной языковой и профессиональной среды

Данный уровень призван преодолеть изоляцию мьянманской системы образования.

1. Развитие целевого академического партнёрства. Необходимо заключение прямых договоров между Мандалайским университетом иностранных языков и российскими вузами о:

• **программах включённого обучения (semester abroad)** для студентов 3-го курса. Погружение в языковую среду на 1 семестр способно дать больший эффект, чем год аудиторных занятий дома.

• **краткосрочных стажировках (2-4 недели)** для преподавателей мьянманского университета с целью знакомства с современными методиками и учебными материалами.

2. Привлечение носителей языка. Ежегодные визиты российских преподавателей-методистов для чтения интенсивных курсов и проведения мастер-классов.

3. Цифровизация и доступ к ресурсам. Официальное подключение к российским образовательным платформам («Образование на русском», «Открытое образование») для обеспечения студентов и преподавателей доступом к актуальным лекциям, курсам и библиотечным ресурсам.

Проведённое исследование с использованием методов сравнительного и лингвоконтрастивного анализа демонстрирует, что существующая в Мьянме система подготовки преподавателей РКИ переживает глубокий системный кризис. Этот кризис проявляется на трёх уровнях: **структурном** (дисбаланс учебных планов, исчезновение речевой практики), **методическом** (игнорирование лингвистической интерференции) и **организационном** (слабая связь с современной российской наукой и методикой преподавания РКИ).

Следствием этого кризиса является появление поколений преподавателей с ограниченной коммуникативной компетенцией и не владеющих специализированными методами работы с мьянманской аудиторией. Это создаёт «эффект бутылочного горлышка», когда растущий общественный запрос на русский язык наталкивается на неспособность системы образования дать качественную подготовку.

Предложенная в исследовании трёхуровневая стратегия модернизации предлагает системный ответ на эти вызовы. Её реализация позволит:

1. Перенаправить ресурсы на ключевые цели обучения за счёт структурной оптимизации учебных планов.

2. Целенаправленно разрушить лингвистические барьеры через создание специализированного коррекционного методического комплекса.

3. Разрушить образовательную изоляцию за счёт формирования устойчивых каналов академической мобильности и цифрового взаимодействия с Россией.

Реализация данной стратегии требует консолидированных усилий и политической воли как со стороны Министерства образования Мьянмы, так и с российской стороны, заинтересованной в укреплении гуманитарного влияния в Юго-Восточной Азии. Успех данного проекта может стать моделью для модернизации преподавания РКИ и в других странах региона, сталкивающихся со схожими системными проблемами.

Список источников

1. Аристова, Н. В. Методика преподавания русского языка как иностранного / Н. В. Аристова. – Москва : Флинта, 2020. – 216 с.
2. Беляева, Е. И. Русский язык за рубежом: опыт и перспективы / Е. И. Беляева. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 2019. – 188 с.
3. Доржиева, О. В. Русский язык в странах Азии: проблемы и решения / О. В. Доржиева // Вестник РУДН. Серия: Русский язык и межкультурная коммуникация. – 2021. – №2. – С. 45–56.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий
и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной
собственности несут авторы публикуемых материалов.
Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

Научное издание

НЕПРЕРЫВНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-МЕЖДУНАРОДНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ПРОБЛЕМЫ, РЕШЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Сборник статей
по итогам Международной научно-практической конференции,
г. Барнаул, 1–2 октября 2025 г.

Под научной редакцией Ольги Викторовны Марьиной

Вёрстка, дизайн обложки – М. А. Захарьина

Подписано в печать 12.11.2025 г.
Объем 25,3 уч.-изд. л. Формат 60x84/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Times New Roman. Тираж 40 экз. Заказ № 32.
Отпечатано