

Русский язык за рубежом

Специальный
выпуск

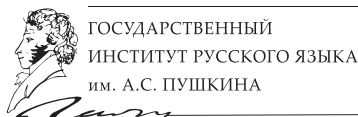
2025



РУСИСТИКА СТРАН
ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКИ



МИНОБРНАУКИ
РОССИИ



ФОНД РУССКИЙ МИР

При сотрудничестве



МАПРЛ

МЕЖДУНАРОДНАЯ
АССОЦИАЦИЯ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
РУССКОГО ЯЗЫКА
И ЛИТЕРАТУРЫ

Редакционная коллегия:

А. М. Антонова, Э. М. Афанасьева, А. Н. Богомолов,
Н. А. Боженкова, Е. Л. Вартанова, Л. Л. Вохмина, Н. В. Гусев,
В. И. Карасик, Е. Ф. Киров, Л. П. Клобукова, В. В. Красных,
О. Л. Кулагина, И. С. Леонов, М. С. Милованова, Л. В. Московкин,
Е. И. Орлова, Т. И. Попова, Т. К. Савченко, В. В. Славкин,
Н. М. Солнцева, В. И. Шляхов, В. Д. Янченко

Главный редактор Э. Г. Азимов

Зам. главного редактора О. Н. Халеева

Зав. редакцией М. М. Ровинская

Научный редактор М. Ю. Лебедева

Ответственный секретарь А. Н. Матрусова

Редакторы: А. Н. Матрусова, Ю. В. Роговнева

Корректор А. Н. Арефьева

Дизайн и верстка: Б. В. Зипунов

Обложка: Д. В. Николаев

Адрес редакции: 117485, Россия, Москва,
ул. Академика Волгина, д. 6.
Тел./факс +7 (495) 330-8665, доб. 1708

E-mail: rla@pushkin.institute

Адрес сайта: <http://journals.pushkin.institute/>

Отпечатано по заказу ООО «ОСТ ПАК новые технологии»
125319, г. Москва, ул. Академика Ильюшина, д. 16, этаж Цоколь 0
в ОАО «Подольская фабрика офсетной печати»
Тел. +7(4967) 69-97-29, моб. +7(916) 811-04-47
142100, Московская область, г. Подольск,
Революционный проспект, д. 80/42
www.ofsetpodolsk.ru.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору
за соблюдением законодательства в сфере массовых
коммуникаций и охране культурного наследия
(свидетельство ПИ № ФС 77-25333 от 03.08.2006).

Журнал входит в рекомендованный ВАК РФ перечень ведущих рецензируемых
изданий, в которых могут быть опубликованы результаты научных
исследований соискателей ученой степени доктора и кандидата наук.

Журнал издается при поддержке Министерства науки и высшего образования
Российской Федерации.

Журнал распространяется на безвозмездной основе.

При перепечатке материалов ссылка на журнал обязательна.
За точность цитат и библиографических данных ответственность
несут авторы. В номере использованы фотоматериалы и иллюстрации,
предоставленные авторами.

Использование фотоматериалов, иллюстраций и цитат из произведений
в оформлении публикаций в объеме, оправданном учебной
и просветительской целями, соответствует положениям статей 1274 (п. 1)
и 1275 (п. 6) Гражданского кодекса РФ.

Формат 84×108 /16. Тираж 500 экз. Объем 6,5 п.л.
Подписано в печать 29.12 2025

Учите русский язык
в любой точке мира
на портале
Образование на русском
www.pushkininstitute.ru

Онлайн-курсы по русскому языку с любого уровня,
от начального до продвинутого

«Русский язык для наших детей» – обучение и тестирование
детей-билингвов от 5 до 15 лет

Повышение квалификации педагогов-русистов
и профессиональная переподготовка

Массовые открытые онлайн-курсы на русском языке
по широкой тематике

Мультимедийный лингвострановедческий словарь «Россия»

Личный кабинет для организаций:
зарегистрируйтесь и публикуйте анонсы мероприятий
и новости в ленте портала

ИНСТИТУТ
ПУШКИНА

Образование на русском
Проект Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.	3
----------------------	---

ВОЗМОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКЕ

<i>Роберто Херонимо Гонсалес Кансио</i> Из опыта преподавания РКИ кубинским студентам-нефилологам	5
<i>Диего Лейте де Оливейра, Соня Бранко</i> Федеральный университет Рио-де-Жанейро и первая межкультурная школа «Бразилия – Россия» как векторы распространения русского языка и русской культуры в Бразилии	14
<i>Педро Антонио Масферрер</i> Русский язык в Аргентине: университетская кафедра и библиотека соотечественников в Росарио	24
<i>Рони Александр Моралес Ривас</i> Преподавание русского языка как иностранного в Гватемале	29
<i>Е. А. Атрашкевич, В. А. Леонтьева, Г. А. Маркадеев, Л. Ю. Морозова, А. А. Никифорова</i> Институт Пушкина расширяет преподавание русского языка в Колумбии	38

ОБУЧЕНИЕ АСПЕКТАМ И ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>Сайли Крус-Касерес, М. Н. Шутова</i> Особенности русского ударения при обучении русскому языку кубинских студентов	50
<i>Луис Эрик Феблес Дельгадо, Даниэль Мотола Роффе</i> О создании корректировочного курса по фонетике для кубинских студентов-филологов, обучающихся в Гаванском университете	58
<i>О. Н. Киян</i> Метод «карточки → кубики» как когнитивный, психолингвистический и игровой инструмент визуально-опосредованного обучения	66
<i>Ульяна Романенко де Лопес</i> Когда результат становится понятным: теличность как ключ к виду русского глагола для испаноязычных студентов	84
<i>Е. П. Лопорт, А. Ю. Петрова</i> Частично управляемая беседа как метод развития межкультурной коммуникативной компетентности бразильских учащихся (опыт школы русского языка в Бразилии)	89

СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

<i>Эстефания Ромина Нетри</i> Учебник для аргентинских учащихся «Мой мир»	99
<i>Денизе Реджина Салес, Жоан Пауло Сабадин Сантос Т. Медина, Суэллен Мартинс Медина, Наталия Лоуренсо</i> Опыт преподавания русского языка как иностранного на дополнительных образовательных курсах в Федеральном университете Риу-Гранди-ду-Сул	108
<i>Е. И. Головаха</i> «Русский язык по ТВ»: телевидение как формат популяризации РКИ на Кубе	119

CONTENTS

Preface	3
-------------------	---

OPPORTUNITIES FOR STUDYING RUSSIAN IN LATIN AMERICA

<i>Roberto Gerónimo González Cancio</i> Some Reflections on the Teaching-Learning Process of RFL to Non-Philologists Cuban Students	5
<i>Diego Leite de Oliveira, Sonia Branco</i> The Federal University of Rio de Janeiro and the First Intercultural School "Brazil – Russia" as Vectors for the Dissemination of the Russian Language and Culture in Brazil	14
<i>Pedro Antonio Masferrer</i> The Russian Language in Argentina: A University Department and a Compatriots' Library in Rosario	24
<i>Roni Alexander Morales Rivas</i> Teaching Russian as a Foreign Language in Guatemala	29
<i>E. A. Atrashkevich, V. A. Leonteva, G. A. Markadeev, L. Yu. Morozova, A. A. Nikiforova</i> Pushkin Institute is Expanding Teaching of the Russian Language in Colombia	38

TEACHING ASPECTS AND TYPES OF SPEECH ACTIVITIES

<i>Saili Cruz Cáceres, M. N. Shutova</i> Peculiarities of Russian Accent in Teaching Russian as a Foreign Language to Cuban Students	50
<i>Luis Erick Febles Delgado, Daniel Motola Roffe</i> Designing a Corrective Phonetic Course for philology Cuban Students of Russian Language at University of Havana	58
<i>O. N. Kiian</i> The "Cards → Cubes" Method as a Cognitive, Psycholinguistic and Playful Tool for Visually-Mediated Learning	66
<i>Uliana Romanenko de Lopez</i> When the Result Becomes Clear: Telicity as a Key to the Aspect of the Russian Verb for Spanish-Speaking Students	84
<i>E. P. Loport, A. Y. Petrova</i> Semi-Guided Conversation as a Method for Developing Intercultural Communicative Competence in Brazilian Students (The Experience of a Russian Language School in Brazil)	89

MODERN TEACHING AIDS

<i>Estefania Romina Netri</i> "My World": A Russian Language Textbook for Argentine Students	99
<i>Denise Regina Sales, Joao Paulo Sabadin Santos T. Medina, Suellen Martins Medina, Nathalia Lourenço</i> Experience in Teaching Russian as a Foreign Language in Extracurricular Courses at the Federal University of Rio Grande do Sul.	108
<i>E. I. Golovakha</i> "Russian on TV": Television as a Format for the Popularization of Russian as a Foreign Language in Cuba	119

ПРЕДИСЛОВИЕ

Дорогие друзья!

Этот специальный выпуск журнала «Русский язык за рубежом» посвящен развитию русистики в странах Латинской Америки, где русский язык и культура уже несколько десятилетий являются неотъемлемой частью академической жизни многих университетов.

Особенно отрадно, что интерес к русскому языку в регионе не только сохраняется, но и укрепляется, чему способствует поступательное развитие экономического, образовательного и культурного сотрудничества с Россией. Количество учебных заведений — университетов, школ, образовательных центров, — где можно изучать русский язык, продолжает расти, а цели его освоения становятся все более разнообразными. Сегодня язык выступает не только как инструмент коммуникации, но и как проводник к богатому культурному наследию, духовным ценностям и новым интеллектуальным идеям.

Особую роль в продвижении русского языка в Латинской Америке на протяжении более 50 лет играет Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина. Его образовательная и просветительская деятельность в регионе имеет глубокие исторические корни. Так, еще в 1972 г. кубинские школьники стали участниками первой олимпиады по русскому языку, организованной преподавателями-методистами, стоявшими у истоков создания института.

В настоящее время сотрудничество продолжает расширяться: Институт Пушкина поддерживает партнерские отношения с 24 образовательными организациями в Аргентине, Бразилии, Колумбии, Кубе и Мексике. География участия в проектах института охватывает весь регион: за последние 5 лет 375 студентов и школьников стали участниками олимпиад по русскому языку, 244 русиста приняли участие в Костомаровских форумах, 7 молодых исследователей прошли научную стажировку InteRussia при поддержке Фонда Горчакова. За 10 лет существования международной волонтерской программы «Послы русского языка в мире» в странах Латинской Америки (Куба, Перу, Эквадор) было проведено 5 образовательно-просветительских экспедиций. В 2025 г. впервые состоялись сессии очного сертификационного тестирования в Бразилии и Колумбии, и количество совместных инициатив продолжает увеличиваться.

Настоящий номер журнала представляет собой важную площадку для профессионального диалога и обмена опытом между латиноамериканскими и российскими русистами. Мы благодарим авторов статей из Аргентины, Бразилии, Гватемалы, Колумбии, Кубы, Парагвая, Перу, а также российских коллег, имеющих богатый опыт работы в регионе, за готовность поделиться своими успехами и методическими разработками.

Тематический спектр представленных материалов отличается большим разнообразием, создавая многогранную картину современного лингводидактического поля. В статьях рассматриваются вопросы интеграции культурного компонента в обучение, различные аспекты методики преподавания, применение игровых технологий, особенности создания национально ориентированных учебных материалов, повышение мотивации учащихся, внедрение цифровых инструментов в образовательный процесс и многие другие актуальные проблемы.

Надеемся, что представленный в этом выпуске опыт будет интересен и полезен всему международному профессиональному сообществу русистов.

*канд. филол. наук,
ректор Государственного
института русского языка
им. А. С. Пушкина*
Н. В. Гусев

Из опыта преподавания РКИ кубинским студентам-нефилологам



**Роберто Херонимо
Гонсалес Кансио**

*магистр образования, доцент,
консультант-преподаватель РКИ
подготовительного факультета
языков и центра языков
Гаванского университета
Гавана, Республика Куба*

robertogonzalezcancio@gmail.com

Ключевые слова:

русский язык
как иностранный,
методика РКИ, обучение
РКИ на Кубе

В статье обобщен многолетний опыт преподавания РКИ студентам-нефилологам на Кубе, где ключевой задачей является быстрое развитие навыков реального общения. Анализируются специфические условия работы: острый дефицит квалифицированных кадров, ограниченность учебных часов и гетерогенность групп. Обосновывается функциональный подход, при котором языковые аспекты служат средством для коммуникации, а не самоцелью. Подробно описываются адаптированные методики развития всех видов речевой деятельности: поэтапная работа над диалогом и монологом, трехуровневая система аудирования, принципы отбора текстов для чтения и интегрированное обучение письму (от каллиграфии до коммуникативных умений). Статья носит рекомендательный характер и предназначена для практикующих преподавателей, работающих с аналогичными аудиториями.

Автор статьи в течение почти 50 лет занимается научным исследованием специфики преподавания иностранных языков, в первую очередь русского языка как иностранного (РКИ) студентам-нефилологам. На протяжении всей своей деятельности он стремился верифицировать результаты исследований как в собственной педагогической практике, так и в работе преподавателей РКИ средних и высших учебных заведений Республики Куба.

Такой подход отражает, по мнению автора, диалектическую взаимосвязь теории и практики: теория создает основу для осмысленной деятельности, а практика служит критерием истинности теоретических построений.

Цель данной работы — обобщить и представить собственный дидактико-педагогический опыт для студентов педагогических специальностей, школьных учителей и преподавателей РКИ на Кубе, работающих с нефилологическими аудиториями. Автор надеется, что изложенные материалы помогут коллегам

повысить эффективность и качество учебного процесса.

Важно подчеркнуть, что материалы статьи носят характер методических рекомендаций. Автор сознательно избегает категоричных предписаний и приглашает читателей — учителей и преподавателей РКИ — к критическому осмыслению изложенных подходов. Он предлагает сравнить их с собственным профессиональным опытом и оценить, в какой мере предложенные принципы и приемы могут способствовать развитию коммуникативной компетенции испаноговорящих учащихся и оптимизации обучения в целом.

ОБЗОР СУЩЕСТВУЮЩЕЙ ПРАКТИКИ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

Прежде чем обратиться к методическим вопросам, необходимо охарактеризовать современное состояние преподавания русского языка на Кубе. Основной проблемой является острая нехватка квалифицированных педагогических кадров для обучения русскому языку на всех уровнях, за исключением нескольких вузов. Эта ситуация — прямое следствие того, что ни одно высшее учебное заведение Кубы не ведет целенаправленной подготовки специалистов по преподаванию русского языка как иностранного.

Русский язык сейчас преподается в начальных и средних школах, политехнических училищах, а также в некоторых школах Министерства туризма, однако его изучению отводится крайне мало часов. Преподавательский состав в этих учебных заведениях немногочислен: в него входят как постоянно проживающие на Кубе российские специалисты, так и кубинские выпускники советских вузов, изучавшие русский язык на подготовительных факультетах. Для последних характерно отсутствие систематической речевой практики после окончания учебы, а также недостаток специальной методико-педагогической подготовки в области преподавания иностранных языков.

В настоящее время русский язык изучается в основном в кубинских вузах в рамках

факультативных курсов для студентов-нефилологов. Подготовкой профессиональных лингвистов и переводчиков, в том числе по русскому языку, занимается Факультет иностранных языков Гаванского университета. Небольшая часть студентов этого факультета выбирает дополнительный курс методики преподавания РКИ, получая за короткий срок представление о его основных аспектах. Большинство выпускников, освоивших этот курс, остаются работать преподавателями на факультете.

В 2022 г. по решению Министерства высшего образования Кубы в учебный план Факультета туризма Гаванского университета был включен русский язык как факультативная дисциплина наряду с другими иностранными языками. С тех пор в начале каждого учебного года небольшая группа студентов факультета выбирает этот курс. Практические занятия ведут преподаватели русского языка Подготовительного факультета, обладающие значительным дидактическим и профессиональным опытом в области преподавания РКИ студентам-нефилологам.

Переходя к особенностям обучения русскому языку кубинских студентов-нефилологов, следует, в первую очередь, остановиться на общей характеристике этого типа студентов.

Главной особенностью обучения русскому языку студентов-нефилологов является гетерогенность учебных групп, которая проявляется в нескольких аспектах:

- **мотивационный:** студенты обладают разным уровнем и типом мотивации, что обусловлено различиями в их потребностях. Хотя причины для изучения у каждого могут быть свои, для большинства основной целью является овладение навыками устного общения на русском языке;
- **социально-демографический:** в одной группе часто учатся люди разного возраста, образования и квалификации. Например, на базовом курсе могут одновременно заниматься выпускники школ, студенты или дипломированные специалисты различных профилей, а также рабочие. Такая ситуация наиболее

характерна для вечерних курсов в кубинских языковых школах;

- профессиональный: группы могут формироваться из представителей определенных профессиональных сфер или включать специалистов разных профилей. Для них организуются краткосрочные курсы, содержание которых напрямую связано с их конкретными рабочими или научно-профессиональными задачами.

Рассмотрев некоторые особенности аудитории, которую представляют собой студенты-нефилологи, перейдем к краткому анализу процесса обучения РКИ этих учащихся. Точнее было бы говорить о процессе обучения-учения (далее — ПОУ) — *proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera*. Именно этот термин мы используем в работах на испанском языке, подчеркивая, что это трехсторонний процесс взаимосвязанной деятельности педагога, учащегося и студенческой группы в целом. С точки зрения автора, ПОУ представляет собой взаимодействие преподавателя и студентов с использованием доступных дидактических средств, которое осуществляется в процессе речевой коммуникации на русском языке. Таким образом, коммуникация на русском языке одновременно является и содержанием, и целью обучения, что позволяет подходить к обучению как к инструменту достижения максимально возможного уровня развития коммуникативной компетенции учащихся.

Представленные ниже размышления основаны на многолетней исследовательской работе автора. Их фундамент составляют непрерывное изучение как современной, так и классической научной литературы по методике преподавания иностранных языков (прежде всего русского как иностранного для филологов и нефилологов), а также богатый практический опыт, накопленный в ходе профессиональной деятельности в высших учебных заведениях, преподавания на практических курсах речевого общения, чтения лекций по методике преподавания английского и русского языков

для слушателей курсов повышения квалификации в различных образовательных учреждениях Республики Куба.

Безусловно, методика как частная научная дисциплина обладает собственным объектом исследования, который определяется учеными по-разному. В качестве примеров можно привести следующие трактовки:

- обучение речевому общению, или обучение языку как еще одному средству общения [4: 7];
- исследование вопросов обучения учебному предмету, в данном случае — предмету «Русский язык как иностранный» [6: 5];
- управление ПОУ (*proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera*) посредством коммуникации и для коммуникации [1: 20].

Из всего вышеизложенного следует, что процесс обучения-учения русскому языку студентов-нефилологов должен быть ориентирован на развитие практических навыков и умений во всех видах речевой деятельности (РД) в рамках комбинированного урока. Под комбинированным уроком понимается такой тип урока, на котором преподаватель параллельно работает над развитием говорения, аудирования, чтения и письма через соответствующую систему упражнений. Нужно уточнить, что в зависимости от главных целей обучения весь процесс обучения-учения должен строиться с учетом приоритетного развития навыков и умений того вида РД, который является для учеников ведущим, но при этом остальные виды РД не должны отходить на задний план.

В достижении практических речевых навыков и умений структура урока играет первостепенную роль. Под структурой урока понимается «совокупность различных вариантов взаимодействий между элементами урока, возникающая в процессе обучения и обеспечивающая его целенаправленную действенность» [3: 5].

Структура урока находит свое конкретное проявление в плане урока. При подготовке плана преподаватель должен учитывать

взаимосвязь всех методических компонентов процесса обучения: целей, содержания, методов и подходов, доступных дидактических средств, типа урока и контроля достижения поставленных целей. Чтобы составить оптимальный план, необходимо принимать во внимание потенциальные потребности, возможности и резервы каждого студента и группы в целом. Следует подчеркнуть, что успешное практическое употребление языковых средств во многом зависит от активной, сознательной и совместной учебной деятельности студентов, преподавателя и всей группы. Взаимодействие этих трех участников ПОУ РКИ в нефилологической аудитории должно быть основой для развития речевой деятельности студентов в разных сферах коммуникации — как в устной, так и в письменной. Под речевой деятельностью принято понимать «систему умений творческого характера, направленную на решение коммуникативных задач в зависимости от ситуации общения» [4: 50].

На основании приведенных рассуждений можно сделать вывод, что РД на каждом конкретном историко-социальном этапе развития общества реализуется в форме социальных коммуникативных контактов с окружающей действительностью, включающих речевую коммуникацию с другими людьми.

Каждому преподавателю РКИ хорошо известно, что без знания единиц языковой системы невозможно ни правильно выразить мысль (или передать любую информацию), ни адекватно воспринять ее, поскольку это требует владения грамматикой, лексикой и фонетикой изучаемого языка.

Чтобы сформировать словарный запас студентов, необходимо прежде всего познакомить их с русским алфавитом. Для испаноговорящих учащихся восприятие русского алфавита как в устном, так и в письменном виде представляет значительную трудность. Мы разделяем мнение многих коллег, которые рекомендуют постепенно знакомить учащихся с алфавитом, работая на первых уроках только с гласными и несколькими согласными буквами. При этом преподаватель должен отобрать такие

согласные, которые позволят студентам читать первые слова и строить из них элементарные предложения. Именно поэтому при отборе не нужно ориентироваться на порядок следования букв в алфавите. В течение урока преподаватель работает со студентами над произношением и написанием (печатным и рукописным) выбранных букв. Затем можно перейти к предкоммуникативному этапу, предложив упражнения на повторение нескольких речевых моделей и инсценировку микродиалогов. Сначала повторяются модели с тем же словарным составом, что и на этапе введения, а затем можно переходить к трансформации предложений и диалогов путем замены имен в моделях именами студентов.

При обучении лексике преподаватель должен исходить из понимания, что его цель заключается не только в том, чтобы студенты запомнили новые слова (что, безусловно, важно), но, что еще важнее, — чтобы они научились активно использовать их в реальной коммуникации.

Среди преподавателей РКИ, работающих со студентами-нефилологами, не утихают споры о подходах к обучению грамматике. Мы твердо убеждены, что на таком уроке грамматика должна выступать средством, а не самоцелью.

При этом мы полностью признаём, что, как отмечалось ранее, успешное общение на любом языке невозможно без адекватного употребления грамматических конструкций, равно как и передача точной информации — без знания лингвистического кода. Именно поэтому преподаватель обязан стремиться обучать грамматике, не выходя за рамки коммуникативной направленности.

Абстрактные теоретические объяснения лишь затрудняют быстрое восприятие, понимание и практическое использование грамматической структуры в реальном общении.

Опираясь на представление о коммуникативной функции языка, считаем, что на уроках РКИ, целью которых является обучение коммуникации на русском языке, студенты-нефилологи в процессе обучения-учения

наиболее успешно могут развивать механизм запоминания на базе постоянной систематизации изученных речевых моделей, применяемых в соответствующих ситуациях общения.

Очевидно, что важную роль для формирования коммуникативной компетенции наряду с точным выбором лексических единиц и грамматических структур играют произношение и интонация. Однако советский методист и педагог Е. И. Пассов утверждает: «Практика обучения свидетельствует, что усилия, затрачиваемые на постановку иноязычного произношения, не оправдывается. Именно поэтому появилась идея аппроксимации произношения, как бы узаконивающая произношение неточное, приблизительное, похожее на настоящее» [7: 158].

В нефилологической аудитории работа над фонетикой должна вестись на базе имитационного подхода: студенты имитируют фонетическую модель, предъявленную преподавателем, который при этом не опирается на объяснение ее артикуляции на схеме речевого аппарата и не описывает подробно движения органов речи. Отметим, что преподаватель очень серьезно и сознательно должен работать над своим собственным произношением, стремиться правильно произносить каждый звук, для того чтобы стать настоящей фонетической моделью для своих студентов. При этом преподаватель не должен настаивать на том, чтобы абсолютно все его студенты достигли такого же произношения, как у него самого. Вспомним в связи с этим процитированные выше слова Е. И. Пассова об идее аппроксимации.

Мы также хотели бы поделиться некоторыми соображениями относительно обучения РД в нефилологической аудитории.

Прежде всего следует отметить, что большинство методистов сходятся во мнении: при преподавании РКИ необходимо учитывать интересы учащихся. Это означает, что, не отказываясь от принципа взаимосвязанного обучения всем видам РД, важно определить, какой из них станет ведущим для конкретной группы студентов в соответствии с их потребностями.

На практике чаще всего студенты-нефилологи проявляют наибольший интерес к развитию навыков говорения, что обусловлено разнообразными культурными, профессиональными, деловыми и социальными причинами.

Большинство студентов-нефилологов изучают русский язык с целью устного общения с носителями языка. Именно поэтому на занятиях РКИ обучению говорению должно уделяться приоритетное внимание.

В связи с этим возникает ключевой методический вопрос: с чего целесообразнее начинать — с диалогической или с монологической речи? Мнения по этому поводу разделяются. Однако представляется очевидным, что в реальной жизни основной формой коммуникации является диалог.

Прежде чем приступить к непосредственной работе над диалогом, полезно провести подготовительное задание. Преподаватель демонстрирует студентам иллюстрацию, на основе которой будет строиться диалог, и задает наводящие вопросы, например: *Сколько человек вы видите на картинке? Что они делают? Как вы думаете, где они находятся? Они знакомы друг с другом? Они молодые или пожилые? Какое сейчас может быть время?*

Эти вопросы знакомят учащихся с ключевыми компонентами будущего диалога (персонажами, обстановкой, действиями) и послужат эффективными предтекстовыми упражнениями, активизирующими фоновые знания и подготавливающими к речевой деятельности.

Важно отметить, что на начальном этапе в зависимости от уровня группы подобные вопросы можно задавать на родном языке студентов, чтобы снять психологический барьер и обеспечить понимание задачи.

Мы рекомендуем при работе над диалогом придерживаться определенной последовательности:

1. Первое предъявление — общее восприятие. Диалог предъявляется без опоры на письменный текст, только с использованием иллюстрации. Цель — создать у студентов общее представление о теме и визуализировать участников ситуации.

2. Второе предъявление — углубленное понимание. Диалог предъявляется повторно, но уже с опорой на графический образец (текст). Цель — углубить понимание содержания и способствовать мысленной фиксации звуко-буквенных соответствий.
3. Хоровое повторение и ролевое распределение. Реплики диалога отрабатываются хором. Для этого группа делится на 2–3 подгруппы, каждая из которых озвучивает реплики одного из персонажей. Затем подгруппы меняются ролями и повторяют диалог снова. Этот этап позволяет практически закрепить языковой материал и подготовиться к инсценировке, которая сначала идет точно по тексту, а затем — с элементами трансформации.

В процессе обучения монологической речи особую роль играют такие формы работы, как пересказ и рассказ. Пересказ — эффективное упражнение для отработки изученных текстов на уроке. Важно подчеркнуть, что пересказ — это не механическое воспроизведение заученного текста, а умение передать его основное содержание своими словами. Рассказ имеет более спонтанный характер. В процессе него студенты делятся информацией о разнообразных личных событиях или впечатлениях, как правило, без предварительной специальной подготовки.

Развитие навыков говорения происходит одновременно с развитием навыков аудирования. В разговорной речи участники диалога выступают и в качестве передающего, и в качестве получающего информацию, в процессе общения их роли меняются.

Каждому преподавателю РКИ известно, что обучение аудированию — сложный процесс, требующий четкой поэтапной организации. Методическая работа над аудиотекстом делится на три последовательных этапа, каждый со своими задачами.

1. Первое прослушивание. Задачи: ознакомиться с общим содержанием; выявить и снять возможные лингвистические и коммуникативные трудности.

2. Второе прослушивание. Задачи: запомнить последовательность информационных фрагментов; определить или предложить заголовки к тексту.
3. Третье прослушивание. Задачи: определить место действия; выявить главных и второстепенных персонажей; сформулировать основную тему текста.

К выполнению упражнений следует переходить только после третьего прослушивания, когда у учащихся сформировано целостное понимание текста.

Предлагаем следующие типовые упражнения на закрепление:

- восстановление последовательности: расположить данные предложения из текста в хронологическом порядке;
- ответы на вопросы по содержанию;
- конструирование: составить предложение из заданных слов в соответствии с услышанным;
- пересказ прослушанного текста.

Очень важную роль в процессе обучения РКИ играет формирование навыков чтения. Чтение — это вид речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание письменного текста. В самых обычных, бытовых ситуациях нам необходимо что-то читать: сообщения, объявления, записки, письма, газеты или журналы и прочее. Т. С. Коротюк справедливо подчеркивает: «Чтение не только обогащает человека духовно, но и позволяет ему глубже понять окружающий мир. Обучение чтению на иностранном языке в этом плане не исключение, однако одной из основных проблем обучения чтению является проблема отбора текстов и четкая организация работы с ними» [2: 159].

Без сомнения, чтение является средством коммуникации между автором текста и читателем. Сложность и объем текста зависят от этапа обучения и уровня владения языком учащихся.

Особенно важен в обучении чтению отбор учебных текстов. Как уже отмечалось ранее,

процесс обучения РКИ в нефилологической аудитории имеет свою специфику. Поэтому содержание текстов по возможности следует подбирать в соответствии с интересами и профессиональной сферой конкретной студенческой группы.

Работа над текстом должна начинаться с обсуждения предварительных вопросов, которые формулирует преподаватель и которые связаны с темой текста. Цель этих вопросов — пробудить интерес учащихся к тексту и подготовить их к восприятию его содержания. Такие вопросы могут опираться на жизненный опыт студентов или аналогичные реальные ситуации. Подобная работа с вопросами относится к категории предтекстовых заданий.

После выполнения предтекстовых заданий рекомендуется такая последовательность работы:

1. Первое восприятие (аудирование без текста). Студенты прослушивают текст без зрительной опоры. Цель — сфокусировать внимание на общем содержании. После прослушивания преподаватель просит кратко ответить на вопрос: *о чём этот текст?*
2. Второе восприятие (аудирование с текстом). Текст прослушивается повторно, но уже со зрительной опорой (текст находится перед глазами). Задача студентов — установить соответствие между графическим и звуковым образом слов и отметить основные детали (место, время, описание персонажей, явления природы и т. д.).
3. Притекстовое задание (чтение про себя). После второго прослушивания студенты читают текст про себя, выполняя поисковые задания: найти имена персонажей, слова, обозначающие действия, предложения, описывающие конкретные события.
4. Проверка понимания. Преподаватель задает вопросы для проверки общего и детального понимания содержания текста.
5. Отработка техники чтения. Для коррекции произношения и интонации студенты читают текст вслух по цепочке (по предложению или фрагментам).

6. Подготовка к пересказу. Студенты читают текст про себя еще раз, чтобы подготовить его устный пересказ.
7. Домашнее задание (творческий пересказ). Студенты готовят письменный и устный пересказ текста, внося в него изменения по заданию преподавателя (например, заменяя имена героев, меняя точку зрения, время или место действия и т. п.).

Многие преподаватели РКИ, особенно в нефилологической аудитории, не имеют четкого представления о специфике письменной речи как виде речевой деятельности. Обучение письму направлено на развитие умения правильно выражать мысли и передавать информацию в письменной форме в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией. Однако для того чтобы адекватно передавать мысли на письме, необходимо прежде всего владеть техникой письма.

Таким образом, обучение письменной речи включает в себя два взаимосвязанных компонента: обучение коммуникативным умениям (построение высказывания) и обучение техническим навыкам: каллиграфии (технике письма) и орфографии (правописанию).

К обучению письму следует приступать с первого же урока. После знакомства с начальными буквами необходимо обратить внимание студентов на движения руки преподавателя во время их написания. Преподаватель может медленно выводить каждую букву на доске, а учащиеся — повторять эти движения, записывая буквы в тетрадах. При этом обучение печатной и рукописной формам каждой буквы должно идти параллельно, что помогает зафиксировать в памяти обе графические разновидности.

Развивать навыки письма необходимо на каждом занятии через письменные упражнения на закрепление материала, написание сочинений (на заданную или свободную тему), изложения по прочитанному или прослушанному тексту. Как правило, такие письменные задания также задаются для самостоятельной домашней работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Процесс обучения РКИ в нефилологической аудитории обладает своей спецификой. Она обусловлена тем, что студенты практических курсов стремятся в кратчайшие сроки научиться общаться с носителями языка в различных жизненных ситуациях. Именно поэтому в основе работы преподавателей и создателей учебных пособий для таких курсов должен лежать функциональный, а не структурный подход. Для студента-нефилолога ключевой целью является практическое применение языка, прежде всего в устной речи.

Исходя из этого, формирование языковых навыков (лексических, грамматических, фонетических) и коммуникативных умений (говорения, аудирования, чтения, письма)

у данной категории учащихся должно базироваться на их роли в реальных ситуациях общения. Теоретические объяснения, особенно грамматические, носят вспомогательный характер. Задача преподавателя — научить адекватным коммуникативным реакциям на конкретные стимулы. Например, на вопрос (стимул) *Кого ты видел в театре?* студент должен дать ответ (реакцию) *Моего друга Ивана*.

Для достижения такого результата необходимо целенаправленно развивать речевые умения в учебном процессе, помня, что «главное требование к формированию речевых умений — постоянная речевая практика, организация на занятии всех видов и форм речевого общения, соответствующих потребностям и интересам учащихся» [4: 25]. ■

Литература

1. Гонсалес Кансио Р. Г. К созданию более функциональной и коммуникативной методике обучения иностранным языкам. Гавана: Университетское издательство (Editorial Universitaria), 2017. — González Cancio R. G. Hacia la construcción de una didáctica de las lenguas extranjeras más funcional y comunicativa. La Habana: Editorial Universitaria, 2017.
2. Коротюк Т. С. Чтение аутентичных текстов лингвострановедческого содержания на начальном этапе обучения иностранному языку в вузе // Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации: Материалы Международной заочной научно-практической конференции. Электросталь: Новый гуманитарный институт, 2011. 303 с.
3. Кочнева А. С. Урок иностранного языка: структура, особенности, типы. URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2019/10/24/urok-inostrannogo-yazyka-struktura> (дата обращения: 17.12.2025).
4. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М.: Русский язык, 1988. 155 с.
5. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролюбов [и др.]. М.: Высшая школа, 1982. 373 с.
6. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: учебное пособие для высших учебных заведений / [Г. В. Васильева и др.]; под ред. И. П. Лысаковой. М.: ВЛАДОС, 2004. 270 с.
7. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики. Обучение иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 276 с.



Roberto Gerónimo González Cancio

*MA in Education, Associate Professor,
Consultant Lecturer of Russian as a Foreign Language,
Preparatory Faculty of Languages and Language Center,
University of Havana
Havana, Republic of Cuba
robertogonzalezcancio@gmail.com*

Some Reflections on the Teaching-Learning Process of RFL to Non-Philologists Cuban Students

Keywords: Russian as foreign language, Particular Didactic of Russian as foreign language, teaching of the Russian language in Cuba.

The article summarizes long-term experience in teaching Russian as a Foreign Language (RFL) to non-philology students in Cuba, where the primary objective is the rapid development of real-life communication skills. The study analyzes specific working conditions, including acute shortage of qualified teaching staff, limited instructional hours, and heterogeneity of student groups. The author advocates for a functional approach, where linguistic aspects serve as a means of communication rather than an end in themselves. Detailed descriptions are provided for adapted methods of developing all types of speech activity: stage-by-stage work on dialogue and monologue, a three-level listening comprehension system, principles for selecting reading texts, and integrated writing instruction (ranging from calligraphy to communicative skills). The article is advisory in nature and is intended for practicing teachers working with similar audiences.

Федеральный университет Рио-де-Жанейро и первая межкультурная школа «Бразилия – Россия» как векторы распространения русского языка и русской культуры в Бразилии



Диего Лейте де Оливейра

*доктор лингвистических наук, доцент Федерального университета Рио-де-Жанейро Рио-де-Жанейро, Бразилия
diegooliveira@letras.ufrj.br*



Соня Бранко

*доктор филологических наук, доцент Федерального университета Рио-де-Жанейро Рио-де-Жанейро, Бразилия
sbranco@letras.ufrj.br*

Ключевые слова:

Федеральный университет Рио-де-Жанейро, русский язык, русская культура, Межкультурная школа «Бразилия – Россия»

В статье представлен анализ структуры бакалавриата по русскому языку в Федеральном университете Рио-де-Жанейро (UFRJ), освещена деятельность сектора русистики Кафедры восточных и славянских языков Филологического факультета, а также описана его ключевая роль в создании первой межкультурной школы «Бразилия – Россия» в бразильском городе Бельфорд-Рошу. Особое внимание уделяется разнообразным просветительским и академическим инициативам, реализуемым преподавателями и студентами, подчеркивается значение тесного взаимодействия между университетом и школой для популяризации и распространения русского языка и культуры среди жителей штата Рио-де-Жанейро.

Русский язык и культура имеют глубокие исторические корни в Бразилии. Интерес к ним проявился еще в XIX в.: по данным Комитета по внешним связям Санкт-Петербурга, император Педро II, увлеченный русским языком, совершил официальный визит в Россию в 1876 г. На протяжении всего XX в. русская литература, которую бразильская интеллигенция изначально читала в переводах с французского, пользовалась неизменной популярностью¹.

Этот интерес оказался настолько устойчивым, что пережил даже сложнейшие политические условия. После Второй мировой войны Бразилия, находясь в сфере влияния США, пережила военный переворот 1964 г., который установил диктатуру, длившуюся до середины 1980-х гг. В течение 26 лет профессура, особенно связанная с левыми идеями, подвергалась преследованиям. Несмотря на это, в 1968 г. в Федеральном университете Рио-де-Жанейро (UFRJ) был открыт курс русского языка и литературы — факт, ярко свидетельствующий о непреходящей ценности русистики для бразильского образования. Преподаватели русского языка в этот период, безусловно, сталкивались с огромными трудностями.

После восстановления демократии в середине 1980-х гг. академическое развитие русистики замедлилось, а распад СССР в 1991 г. и вовсе привел к сворачиванию многих системных инициатив по ее продвижению.

Перелом наступил благодаря возрождению интереса бразильской публики к русской культуре — литературе, театру, кинематографу и искусству. Символической вехой стал первый прямой перевод романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание», опубликованный в 2000 г. С этого момента переводы русских классиков с оригинала стали выходить все

чаще, и сегодня русская литература занимает значительную долю на бразильском книжном рынке.

С 2010 г., после реформы учебных программ на Филологическом факультете Федерального университета Рио-де-Жанейро, курс русского языка был интегрирован в объединенную программу бакалавриата «Русский и португальский языки». Эта программа заняла свое место среди других направлений факультета и с тех пор развивается более динамично: привлекает новых преподавателей и функционирует в рамках обновленной образовательной конфигурации, утвержденной Министерством образования Бразилии.

В данной статье эта программа будет для краткости обозначаться как «бакалавриат по русскому языку». Однако прежде чем перейти к описанию его содержания и деятельности, осуществляемой в его рамках и за пределами университета, необходимо дать краткую характеристику самому университету.

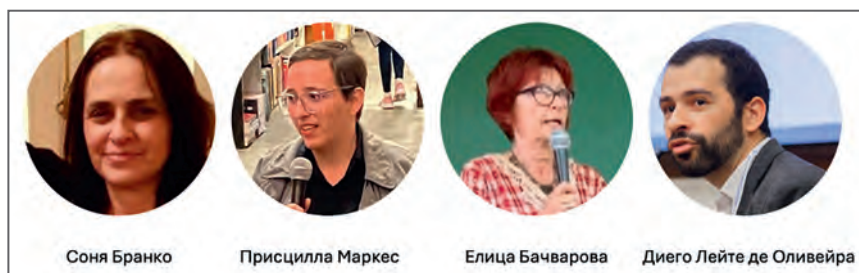
Федеральный университет Рио-де-Жанейро — старейшее высшее учебное заведение² и крупнейший федеральный университет Бразилии. По данным рейтинга Центра исследования университетов мирового уровня (CWUR)³ на 2025 г., он занимает 331-ю позицию в мире.

Университет представлен несколькими кампусами на территории штата Рио-де-Жанейро. Главный из них расположен на острове Фундао в городе Рио-де-Жанейро. На сегодняшний день в университете работает более 4200 преподавателей, а общее число студентов на всех уровнях образования (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура) составляет около 69 тыс. человек.

¹ О посещении бразильским императором Дон Педро II здания Санкт-Петербургской биржи // Комитет по внешним связям Санкт-Петербурга. URL: <https://kvs.gov.spb.ru/proekty-komiteta/fotogalereya-latinskaya-amerika/19-20-veka/> (дата обращения: 21.12.2025).

² Если учитывать, что некоторые факультеты университета уже работали в XVIII и XIX вв. Сам университет был создан президентским указом № 14.343 от 07.09.1920.

³ GLOBAL 2000 LIST BY THE CENTER FOR WORLD UNIVERSITY RANKINGS. URL: <https://cwur.org/2025.php> (дата обращения: 21.12.2025).



Преподаватели бакалавриата по русскому и португальскому языкам (фото из архива авторов)

Организационная структура университета включает шесть центров, каждый из которых объединяет ряд институтов и факультетов.

Филологический факультет входит в структуру Центра литературы и искусства (CLA). Его создание в качестве самостоятельного факультета было утверждено Президентским указом № 60.455-А от 13.03.1967 в рамках реформы факультетов и институтов Федерального университета. До этого он функционировал как подразделение Института философии, филологии и социальных наук.

На сегодняшний день на факультете работают 189 преподавателей и обучаются 3145 студентов. Из общего числа преподавателей 5 специалистов ведут дисциплины, связанные с русским языком, русской литературой и культурой.

Ежегодный набор на бакалавриат по русскому языку составляет 15 студентов. К сожалению, показатель отсева достаточно высок — менее половины поступивших завершают обучение.

Основные причины отсева разнообразны, среди них:

- академические трудности в освоении языка;
- финансовые проблемы, препятствующие продолжению учебы;
- отсутствие моральной поддержки со стороны семьи;
- ограниченность перспектив трудоустройства в сфере, непосредственно связанной с русским языком и культурой.

С учетом поступающих, выпускников и текущего отсева среднегодовое количество студентов, изучающих русский язык в Федеральном

университете Рио-де-Жанейро, составляет около 30 человек.

Для студентов, продолжающих обучение на курсе русского языка, предусмотрено два учебных плана (рис. 1).

Первый план ориентирован на общее филологическое образование без узкой специализации. Он закладывает основу для подготовки кадров в сфере перевода, хотя профессия переводчика в Бразилии законодательно не регламентирована и не требует формального диплома.

Структура учебного плана включает языковой и литературный блок (португальский язык, португальская и бразильская литература; русский язык, русская культура и литература); общепилологический блок (обязательные дисциплины по латинскому и греческому языкам, лингвистике и литературоведению); дополнительные компоненты (курсы по выбору, часы на культурно-просветительскую и социальную деятельность, подразумевающую разработку проектов для решения актуальных общественных задач). Срок обучения по данному плану составляет 4 года.

Второй план обучения включает все дисциплины первого плана, но дополнительно предусматривает педагогический блок (специальные курсы по методике преподавания); практику (обязательную педагогическую стажировку в школе). Обучение по этому плану длится 5 лет.

В настоящее время большинство студентов выбирает именно этот план, поскольку он дает государственную квалификацию и право работать учителем португальского языка в любой школе Бразилии, что обеспечивает



Рис. 1. Планы обучения в рамках бакалавриата по русскому языку (создано авторами)

гарантированную профессиональную перспективу.

Долгое время студенты бакалавриата по русскому языку не имели специализированной площадки для прохождения педагогической практики по РКИ, что серьезно ограничивало их профессиональную подготовку. Им приходилось проводить стажировку в рамках университетского курса русского языка, наблюдая за работой преподавателей. Эта ситуация была вынужденной и объяснялась тем, что в бразильских школах в обязательном порядке изучаются только испанский и английский языки. Следовательно, университет оставался единственным местом, где будущие педагоги могли получить хоть какой-то опыт преподавания иностранного языка, отличного от двух обязательных.

Следствием этого стало постепенное снижение мотивации у самих студентов: уже через

два года изучения языка они начинали терять интерес, не видя возможности применить свои знания на реальной педагогической практике.

Для поддержания мотивации студентов преподаватели прилагают значительные усилия, выходящие за рамки аудиторных занятий. Они организуют культурное погружение: посещение театров при постановке русских пьес и музеев во время выставок, посвященных русскому искусству или истории. Также регулярно проводятся академические и культурные мероприятия, такие как Семинар по славистике и празднование значимых для России дат.

Однако преподаватели отдают себе отчет, что этих мер недостаточно. Ключевой проблемой, подрывающей мотивацию, остается отсутствие ясных карьерных перспектив в области, связанной с русским языком. Студенты, прилагающие значительные усилия к освоению сложной



Первая государственная межкультурная школа «Бразилия – Россия» (Colégio Estadual Tenente Otávio Pinheiro) (фото из архива авторов)

программы, естественно, не хотят оказаться без работы после окончания университета.

В 2020 г. в рамках инициативы Секретариата по образованию штата Рио-де-Жанейро по созданию сети межкультурных школ у университета появилась уникальная возможность основать первую государственную школу «Бразилия — Россия».

Процесс создания начался с серии переговоров между представителями Секретариата, университета и Генерального консульства Российской Федерации в Рио-де-Жанейро. Главной задачей было разграничение ответственности сторон за организацию школы и преподавание в ней. Секретариат по образованию штата взял на себя административно-хозяйственные функции: предоставление подходящего здания, общее управление школой и обеспечение обязательной бразильской учебной программой. Генеральное консульство Российской Федерации отвечало за привлечение российского партнера для реализации гуманитарной составляющей проекта. Таким партнером стал Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы (РУДН).

После продолжительных переговоров школа была официально создана. Ее торжественное открытие состоялось 15 февраля 2022 г.

Учреждение получило название Colégio Estadual Tenente Otávio Pinheiro, став первой государственной межкультурной школой «Бразилия — Россия». Школа расположена в городе Бельфорд-Рошу (штат Рио-де-Жанейро).

В первый учебный год школа приняла 50 студентов, распределенных на два класса по 25 человек.

Для реализации проекта школы и развития двустороннего сотрудничества Российский университет дружбы народов и Федеральный университет Рио-де-Жанейро подписали договор о сотрудничестве в 2021 г.

Договор предусматривает взаимодействие университетов по следующим ключевым направлениям:

1. Создание и поддержка межкультурной школы «Бразилия — Россия».
2. Совместная подготовка педагогических кадров.
3. Академические обмены студентами и преподавателями.
4. Разработка учебно-методических материалов для продвижения русского языка и культуры в Бразилии.

Межкультурная школа «Бразилия — Россия» работает в формате школы полного дня, интегрируя учебную и внеурочную деятельность. Распределение академических часов следующее: 65% отведено обязательной общеобразовательной программе по стандартам Бразилии; 35% посвящено изучению русского языка, культуры и искусства.

Программа рассчитана на учеников старших классов (14–18 лет). Цель языкового курса — достижение уровня A2, распределенного по биместрам, с развитием всех видов речевой



Творческая и культурная деятельность в школе (фото из архива авторов)

деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо) и формированием грамматической базы.

Содержание культурологического блока подразумевает изучение:

- русской культуры: вводный курс начинается с осмысления понятия «культура» как живого выражения исторической памяти, обычаев, стремлений и достижений народа. Основной акцент — на формировании понимания русского мировоззрения и его сравнении с бразильским;
- русского искусства: программа включает экскурс в различные формы художественного выражения (фольклор, ремесла,

изобразительное искусство, кинематограф, театр и литературу).

Русский язык в школе преподают учителя, которые являются выпускниками бакалавриата по русскому языку Федерального университета Рио-де-Жанейро. Они соответствуют всем требованиям бразильского образовательного стандарта, досконально знают национальную систему образования и понимают социальный контекст жизни своих учеников и их семей в городе Бельфорд-Рошу.

Очень важно, что они осознают глубокую культурно-языковую дистанцию между привычным миром учащихся и «другой вселенной»



Лукас Рубио



Лусиана Виана



Мария Клара Жасинту



Памела Симас

Бывшие и нынешние учителя первой Межкультурной школы «Бразилия – Россия» (фото из архива авторов)

России и стремятся целенаправленно развивать и поддерживать интерес подростков к русскому языку и культуре.

Заработная плата педагогического состава обеспечивается Секретариатом по образованию штата Рио-де-Жанейро.

Важно подчеркнуть, что эти преподаватели сами осваивали русский язык вне языковой среды, что сопряжено с рядом объективных трудностей. Однако именно этот опыт становится их ключевым методическим преимуществом: они на личном примере знакомы с проблемами, с которыми сталкиваются ученики, и могут объяснять материал, опираясь на собственный путь преодоления этих сложностей.

Изучение иностранного языка в отсутствие естественного окружения представляет собой общую проблему, для которой характерны следующие аспекты:

1. Ограниченное воздействие языка: учащийся использует иностранный язык практически только на занятиях или при выполнении домашних заданий. Вся остальная повседневная коммуникация (с друзьями, семьей, в бытовых ситуациях) происходит на родном языке.
2. Недостаточное количество аудиторных часов: в условиях высокой учебной нагрузки по другим дисциплинам отведенных на язык часов хронически не хватает, что часто приводит к дефициту времени на самостоятельную работу дома.

3. Лингвистическая дистанция: несмотря на принадлежность русского и португальского языков к индоевропейской семье, между ними есть существенные различия на всех уровнях: фонетико-фонологическом, морфологическом, синтаксическом, семантическом и прагматическом.

4. Дефицит адаптированных учебных материалов: долгое время отсутствовали учебные пособия, которые бы целенаправленно учитывали эти лингвистические различия на основе глубокого сопоставительного анализа. Это было серьезным препятствием как для учащихся, так и для самих преподавателей — выпускников университета. Наличие таких материалов особенно критично для преподавания иностранного языка вне его естественной среды.

Все перечисленные аспекты комплексно влияют не только на сам процесс изучения русского языка, но и на мотивацию учащихся, а также на профессиональную вовлеченность учителей.

Для смягчения этих негативных факторов преподаватели университета оказывали методическую поддержку школьным учителям, предоставляя разнообразный учебный материал. В их арсенале были пособия, ориентированные на носителей португальского языка (хотя они чаще учитывали европейский вариант португальского, а не бразильскую специфику);



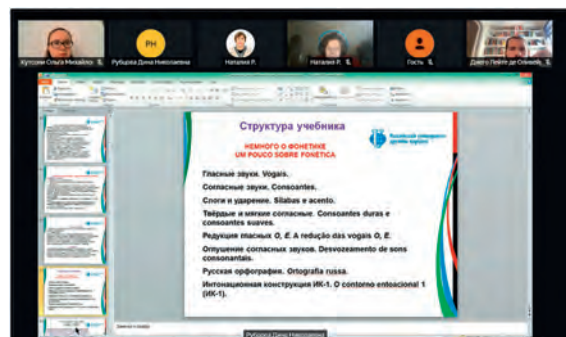
Учебник по русскому языку для бразильских студентов (фото из архива авторов)

обширный массив материалов, созданных российскими методистами, такие как пособие «Говорите по-русски» С. А. Хаврониной, учебники «Русский язык для всех», «5 элементов» и другие. Однако на практике стало очевидно, что этого набора недостаточно. Материалы не в полной мере решали основную проблему — отсутствие целостной методики, адаптированной к конкретным условиям бразильской школы и психологии местных учащихся.

В связи с этим Российский университет дружбы народов и Федеральный университет Рио-де-Жанейро совместно приняли два стратегических решения:

1. Проведение дистанционных занятий преподавателями — носителями языка из РУДН. Благодаря этому ученики школы раз в неделю имеют возможность слушать аутентичную русскую речь и практиковать собственные речевые навыки. Занятия проходят онлайн при организационной поддержке школьных учителей русского языка.

2. Разработка специализированного учебного пособия. Пособие было создано специально для преодоления трудностей, с которыми сталкиваются бразильские учащиеся (и школьники, и студенты университета) вне русскоязычной среды. Оно охватывает элементарный уровень (A1–A2). Разработка материала



Лекция для преподавателей и учителей из Бразилии (скриншот создан авторами)

осуществлялась при финансовой поддержке Фонда «Русский мир».

Учебное пособие отличается эстетичным оформлением, которое визуально привлекает и мотивирует учащихся. Его содержание изложено четко и структурированно, что облегчает восприятие. Комплекс включает не только учебник, но и рабочую тетрадь, а также аудиоматериалы, доступные для скачивания через QR-код.

В основу пособия положена история дружбы бразильца и россиянина, которые делятся знаниями о своих странах. Эта модель позволяет изучать русскую культуру в диалогическом ключе и развивать умение рассказывать о Бразилии на русском языке, что способствует



Посещение преподавателем-методистом из России Федерального университета и Межкультурной школы (фотографии из архива авторов)



Выпуск первых учеников первой Межкультурной школы «Бразилия – Россия» (фотографии из архива авторов)

формированию межкультурной компетенции и дает материал для обсуждения на занятиях.

После завершения работы над пособием в 2024 г. университеты-партнеры запустили программу по его распространению. Первым этапом стала серия дистанционных методических лекций для преподавателей русского языка по всей Бразилии. В ходе этих лекций авторы подробно представляли цели и методологическую основу пособия; его структуру и содержание; целевую аудиторию и способы работы с материалом.

Для популяризации нового учебного материала преподаватели РУДН и Федерального университета Рио-де-Жанейро организовали серию мероприятий в штате Рио-де-Жанейро. Встречи прошли на площадках самого университета и в Первой межкультурной школе «Бразилия — Россия».



Студенты университета организуют мастерские для учеников школы (фотографии из архива авторов)

Из России для участия в этих мероприятиях специально приехал преподаватель-методист РУДН. В рамках своей миссии он не только представлял новое пособие, но и информировал аудиторию о возможностях изучения русского языка и перспективах поступления в российские вузы по квотной системе.

В 2024 г. состоялся первый выпуск учеников межкультурной школы «Бразилия — Россия». Это событие стало большой радостью и гордостью для выпускников и их родителей, для преподавательского коллектива и для всех участников этого уникального проекта, цель которого — разностороннее развитие школьников через глубокое знакомство с русским языком, культурой и искусством.

В первом семестре 2025 г. в Межкультурной школе «Бразилия — Россия» стартовал цикл мастерских по русской литературе, языку и культуре. Этот проект был

запущен с двумя взаимосвязанными целями: интеграция университетского и школьного сообществ через совместную проектную деятельность и повышение качества практической подготовки будущих педагогов из Федерального

университета Рио-де-Жанейро. Мастерские разрабатываются и проводятся студентами под руководством университетских преподавателей. Такой формат позволяет оказать положительное влияние на культурное развитие школьников, организовать эффективный обмен знаниями о России и русском мире, а также обеспечить прямую трансляцию структурированных академических знаний из университета в школьную среду.

Создание первой межкультурной школы «Бразилия — Россия» стало успешным и плодотворным проектом. Если в начале ее работы в 2022 г. на курс русского языка поступили 50 учеников, то к 2025 г., после первого выпуска, контингент увеличился втрое, достигнув 150 человек.

Этот проект принес значительную пользу местному сообществу города Бельфорд-Рошу,

предоставив подросткам доступ к качественному образованию и открыв новые перспективы для их будущего. Он также стал мощным стимулом для студентов и преподавателей университета, наглядно показав, что их академическая и педагогическая деятельность может оказывать прямое положительное влияние на бразильское общество.

Кроме того, школа служит эффективной платформой для распространения русского языка, литературы и культуры в целом, выступая неким «окном» в русский мир для бразильской молодежи.

Именно поэтому настоящая статья призывает все больше российских партнеров — университеты, фонды, культурные институты — активно участвовать в реализации подобных проектов, будь то в Бразилии или в других странах мира. ■

Diego Leite de Oliveira

Doctor of Linguistics.

Federal University of Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, Brazil

diegooliveira@letras.ufrj.br

Sonia Branco

Doctor of Philology.

Federal University of Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, Brazil

sbranco@letras.ufrj.br

The Federal University of Rio de Janeiro and the First Intercultural School “Brazil – Russia” as Vectors for the Dissemination of the Russian Language and Culture in Brazil

Keywords: Federal University of Rio de Janeiro, Russian language, Russian culture, “Brazil – Russia” Intercultural School.

The article provides an analysis of the structure of the Bachelor’s degree program in the Russian language at the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), highlights the activities of the Russian Studies Sector within the Department of Oriental and Slavic Languages of the Faculty of Letters, and describes its key role in the establishing the first “Brazil – Russia” Intercultural School in the Brazilian city of Belford Roxo. Particular attention is paid to the diverse educational and academic initiatives implemented by faculty members and students. The study emphasizes the significance of close interaction between the university and the school in promoting and disseminating the Russian language and culture among the residents of the state of Rio de Janeiro.

Русский язык в Аргентине: университетская кафедра и библиотека соотечественников в Росарио



**Педро Антонио
Масферрер**

*доцент русского языка
Национального
университета Росарио
Росарио,
Аргентинская Республика*
pedromasferrer2025@gmail.com

Статья посвящена истории и современному состоянию изучения русского языка в аргентинском городе Росарио. Рассматриваются два ключевых института: государственная кафедра русского языка в Национальном университете Росарио, созданная в 1984 г., и Русская культурная библиотека им. А. С. Пушкина, основанная в 1916 г. Автор прослеживает этапы становления университетского преподавания, анализирует учебные программы, контингент студентов и текущую ситуацию. Отдельное внимание уделяется роли организаций соотечественников в сохранении языка и культуры. Статья основана на конкретных фактах, архивных материалах и личном опыте, знакомящих с особенностями распространения русского языка в Латинской Америке.

Ключевые слова:

РКИ, русская культура, соотечественники, Росарио, Аргентина, Национальный университет Росарио, Институт Пушкина, Русская библиотека им. А. С. Пушкина

КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ РОСАРИО

Возвращение Аргентины к демократии в 1983 г. создало новую общественную атмосферу, благоприятную для академических инициатив. В этой обстановке в 1984 г. на Факультете гуманитарных наук Национального университета Росарио была открыта кафедра русского языка. Она стала одной из первых в стране, где изучение русского языка предлагалось студентам бесплатно.

Формирование преподавательского состава было стратегическим. Его костяк составили выпускники Университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы (ныне РУДН) — Луис Альбанези и автор настоящей статьи Педро Масферрер. К ним присоединилась москвичка Тамара Ивановна Шмагина, переехавшая в Аргентину еще в 1970-е гг. Она не только преподавала язык, но и стала живым проводником русской культуры для первых студентов.



Медаль Пушкина
(фото из архива автора)

Награждение Педро Антонио Масферрера медалью Пушкина
(фото из архива автора)

Основатели кафедры уделили особое внимание созданию качественной учебной программы. Для ее разработки и укрепления академического статуса были установлены прямые связи с Государственным институтом русского языка им. А. С. Пушкина в Москве и посольством СССР в Буэнос-Айресе. В 1987 г. в Росарио приезжала сотрудница Института Пушкина для консультаций с преподавателями, а кафедра

стала регулярно получать специализированный журнал «Русский язык за рубежом».

К 1986 г. был сформирован учебный план из трех уровней. Изначально русский язык, как и другие дисциплины в Школе современных языков, входил в программу для студентов, чьи специальности требовали изучения второго языка. Со временем курсы открылись для всех желающих.



Урок РКИ в университете (фото из архива автора)



Урок РКИ в университете (фото из архива автора)

Основная мотивация студентов связана с глубоким интересом к русской литературе — многие стремятся читать классиков в оригинале. Другой значимой причиной является прагматичное желание способствовать развитию дипломатических, политических и экономических отношений между Аргентиной и Россией.

Кафедра русского языка в Росарио продолжает свою работу. В настоящее время ее возглавляет доцент Эстефания Нетри.

Вклад кафедры в продвижение русского языка получил высокую оценку. В 2007 г. ее бывший преподаватель Педро Масферрер был удостоен российской государственной награды — медали Пушкина — за заслуги в области культуры, просвещения и гуманитарных наук¹.

Формирование учебно-методической базы было постоянной задачей. Сегодня библиотечный фонд кафедры включает как советские издания, так и современные пособия, полученные в дар от Русского дома в Буэнос-Айресе (Россотрудничество) в 2023 г. Коллекция также пополнялась за счет учебников и словарей, которые преподаватели привозили из своих поездок в Россию.

Методический арсенал кафедры эволюционировал вместе с развитием русистики. Если в первые годы использовались учебники «Старт-1» и «Старт-2», позже их сменил «Русский язык для всех». В текущий период

доцент Эстефания Нетри интегрировала в учебный процесс такие пособия, как «Поехали!», «Привет, Россия!» и «Первые шаги», а последние два года успешно применяет авторский курс «Мой мир».

За 42 года работы через кафедру прошли тысячи студентов самых разных специальностей — от международных отношений, истории и литературы до антропологии, философии и медицины.

В настоящее время на кафедре обучается около 20 студентов, однако этот показатель год от года нестабилен: набор на начальный уровень может варьироваться от 5 до 20 человек. Ключевой задачей является обеспечение преемственности, чтобы студенты, начавшие обучение, проходили полный трехуровневый цикл.

Кафедра постоянно анализирует причины, по которым учащиеся прерывают обучение. Они не всегда связаны с академическими сложностями, часто это обусловлено внешними обстоятельствами. Интересно, что около 15% студентов, остановившихся на втором уровне, возвращаются к занятиям через несколько лет и успешно завершают курс. Средний возраст обучающихся — от 20 до 30 лет.

Помимо основной учебной работы, кафедра регулярно организует и принимает участие в мероприятиях, посвященных русскому языку и культуре, таких, например, как открытые лекции для всего факультета.



Урок РКИ в университете (фото из архива автора)

¹ Указ Президента Российской Федерации от 31.10.2007 г. № 1440. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/26385> (дата обращения: 22.12.2025).

Несмотря на активную деятельность, преподавание русского языка в Аргентине — как в государственных, так и в частных учреждениях — сталкивается с системными трудностями, включая дефицит необходимых учебных пособий, отсутствие специально оборудованных аудиторий.

РУССКАЯ КУЛЬТУРНАЯ БИБЛИОТЕКА им. А. С. ПУШКИНА

Организация была основана в городе Росарио в 1916 г. выходцами из Российской империи. Изначально, как и во многих русских обществах Аргентины, библиотека служила центром для изучения языка детьми мигрантов, их соседями, друзьями, а также оказывала поддержку их новоприбывшим соотечественникам в решении бытовых вопросов, поиске работы и адаптации на новом месте.

Во всех подобных клубах преподавание русского языка было и остается неотъемлемой частью их работы. Помимо языковых занятий, здесь всегда проходили уроки игры на балалайке, хорового пения и народных танцев — традиция, которая сохраняется до сих пор.



Занятия в библиотеке (фото из архива автора)

Многие из нынешних преподавателей — потомки русских эмигрантов, выучившие язык в семье и посвятившие себя его передаче по призванию.

Сегодня библиотека проводит языковые курсы для очень разновозрастной аудитории — от 15 до 80 лет. Студенты приходят сюда не только за языком, но и из интереса к русской культуре, желая глубже познакомиться



Педро Масферрер ведет урок РКИ (фото из архива автора)

с историей, традициями и географией России. Аргентинцев живо интересует Россия во всем ее многообразии: история, верования, литература и политический контекст.

Одной из основных современных проблем является снижение интереса к языку среди самих потомков русских эмигрантов. Культурные занятия, такие как уроки народных танцев и пения, зачастую оказываются популярнее языковых курсов. Эта тенденция к постепенному угасанию языковой преемственности в семьях характерна для многих организаций соотечественников. Наша задача — используя новые методы и нестандартные подходы, вновь

сделать русский язык привлекательным и близким для молодых поколений.

Для погружения в культуру наши студенты участвуют в чтении стихов в честь памятных дат, связанных с русскими писателями, организуют чаепития и кулинарные дегустации. Мы празднуем Масленицу с традиционными играми, песнями и, конечно, приготовлением блинов.

Главная цель деятельности библиотеки — распространение русской культуры и сохранение традиций, привезенных первыми переселенцами, что является нашей миссией на протяжении уже более века. ■

Pedro Antonio Masferrer

*Teacher Russian Language
at the Faculty of Humanities
of the National University of Rosario
Rosario, Argentine Republic
pedromasferrer2025@gmail.com*

The Russian Language in Argentina: A University Department and a Compatriots' Library in Rosario

Keywords: Russian Language, Russian Culture, Compatriots, Rosario, Argentina, National University of Rosario, Pushkin Institute, Pushkin Russian Library.

The article is devoted to the history and current state of the Russian language studies in the Argentine city of Rosario. Two key institutions are considered: the State Department of the Russian Language at the National University of Rosario, established in 1984, and the Pushkin Russian Cultural Library, founded in 1916. The author traces the stages of the university teaching development, analyzes the curricula, the student body, and the current situation. Special attention is given to the role of the organizations of compatriots in the preservation of language and culture. The article is based on specific facts, archival materials, and personal experience that provide insights into the spread of the Russian language in Latin America.

Преподавание русского языка как иностранного в Гватемале



**Рони Александр
Моралес Ривас**

*профессор русского языка
в Школе лингвистических наук
Университета Сан-Карлос
в Гватемале
Гватемала, Гватемала
prof.ronimorales@gmail.com*

Ключевые слова:

преподавание русского
языка, кириллица,
Гватемала, смешанная
методология,
контрастивный анализ,
коммуникативная
компетенция

Статья посвящена анализу современного состояния преподавания русского языка в Гватемале. Отмечается устойчивый рост интереса к его изучению, обусловленный развитием образовательного, культурного и экономического сотрудничества с Россией. В качестве центральной проблемы исследования выделен острый дефицит учебно-методических материалов, адаптированных к локальному языковому и культурному контексту. Автор указывает, что используемые ресурсы (российские или европоцентричные) не предоставляют необходимого контрастивного анализа и часто нерелевантны для испаноязычных учащихся.

В заключение обосновывается настоятельная необходимость разработки локализованных учебных пособий и усиления программ подготовки преподавателей. Реализация этих мер рассматривается как необходимое условие для закрепления позиций русского языка в качестве стратегически важной дисциплины в регионе.

За последние десятилетия изучение русского языка как иностранного в Гватемале продемонстрировало значительный прогресс. Несмотря на то, что его популярность все еще уступает английскому, французскому и немецкому языкам, растущее культурное, образовательное и экономическое сотрудничество с Российской Федерацией вызвало устойчивый интерес к русскому языку, особенно среди тех, кто нацелен на установление профессиональных и академических связей с Россией.

Важным стимулом для этого интереса служат ежегодные программы Правительства Российской Федерации, реализуемые при поддержке Посольства России в Гватемале¹, которые позволяют гражданам получать государственные стипендии для бесплатного обучения в российских вузах (бакалавриат, магистратура, аспирантура). Программа покрывает полную стоимость

¹ Посольство Российской Федерации в Гватемале: [сайт]. URL: <https://guat.mid.ru/ru/> (дата обращения: 22.12.2025).

обучения и включает обязательный подготовительный курс русского языка. Дополнительную поддержку оказывает Посольство и Центр интеграции и сотрудничества с Российской Федерацией², которые укрепляют культурно-образовательные связи через организацию языковых курсов и просветительских проектов.

Сложившаяся ситуация требует серьезной методической адаптации, поскольку преподавание русского языка в гватемальской аудитории сталкивается с уникальными вызовами. Ключевой проблемой является значительное типологическое расстояние между испанским и русским языками. Помимо необходимости освоения кириллического алфавита, учащиеся испытывают трудности с фонологическими особенностями русского языка, такими как свободное (разноместное) ударение и редукция гласных, которые отсутствуют в испанском. Эти элементы часто создают у студентов первоначальное ощущение чрезмерной сложности языка, воспринимаемого как незнакомый и трудный.

В контексте рассматриваемых проблем данный материал описывает два ключевых компонента, разработанных для поддержки учащихся и облегчения начального этапа освоения русской (кириллической) письменности. Актуальность анализа заключается в адаптации дидактических подходов — таких как метод «секретного кода» и смешанная методика — к потребностям испаноязычной аудитории, что способствует эффективному вхождению в язык.

Текст исследования структурирован вокруг двух основных направлений:

1. Методические модели и форматы, ориентированные на преподавание русского алфавита учащимся школьного и высшего уровня.
2. Анализ учебников и дидактических материалов, используемых в Гватемале для развития навыков русского языка.

² Centro de Integración y Cooperación de Rusia y América Latina (CICRAL) [Центр интеграции и сотрудничества России и Латинской Америки (ЦИКРАЛ)]: [сайт]. URL: <https://cicral.com/> (дата обращения: 22.12.2025).

МЕТОДИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО АЛФАВИТА

Модель внедрения на школьном уровне.

Преподавание русского языка в гватемальской школе требует особого подхода, так как учащиеся на начальном этапе часто воспринимают новый язык как нечто необычное и сложное, что может привести к снижению внимания и мотивации. Поэтому процесс выстраивается вокруг интенсивного мотивационно-культурного введения. Этот этап выходит за рамки простой географии: через знакомство с такими культурными символами, как матрешка, архитектура Кремля или космические достижения Юрия Гагарина, создается своеобразный «мост». Его задача — пробудить познавательный интерес и уменьшить ощущение чужеродности языка.

Только после формирования устойчивой мотивации начинается непосредственное изучение алфавита. Ключевую роль здесь играет контрастивный подход, при котором акцент делается на установление связей и выявление сходств с испанским языком.

В отличие от традиционной для России методики (где буквы алфавита закрепляются через русские слова: *А — Арбуз, Б — Бейсбол, В — Волейбол*), в гватемальской практике применяется подход «секретного кода» (табл. 1).

Данная модель основана на сопоставлении: каждая кириллическая буква соотносится с буквой испанского алфавита, имеющей сходство по графической форме или звучанию. Такой подход позволяет учащемуся «расшифровать» русский алфавит через призму родной письменности, превращая его освоение в интуитивно понятный и игровой процесс.

После установления соответствий между буквами кириллического и испанского алфавита учащийся переходит к практическому закреплению навыка через упражнения по транслитерации. Задача на этом этапе — преобразовать испанское слово в последовательность русских букв, передающих его фонетическое звучание, а не искать прямой перевод. Цель данного упражнения — укрепить

Таблица 1. Принцип «секретного кода»: соответствие букв русского и испанского алфавитов (автор Рони Александр Моралес Ривас)

Русский	Испанский	Русский	Испанский
А а	a	Р р	r
Б б	b	С с	s, ci, ce
В в	v	Т т	t
Г г	g	У у	u
Д д	d	Ф ф	f
Е е	ie, e, i	Х х	J, gi
Ё ё	io,	Ц ц	tze
Ж ж	y, ll	Ч ч	ch
З з	z	Ш ш	sh
И и	ii	Щ щ	sch
Й й	Í í kratcaia	Ъ	No sonido, tiviordi znak
К к	K, ca, co, cu, qe	Ы ы	ui, i
Л л	L	Ь	No sonido, miajkii znak
М м	M	Э э	E
Н н	n	Ю ю	iu
О о ó	O, a	Я я	ia, yo
П п	p		

зрительно-моторную и слуховую связь с кириллицей, используя знакомый лексический материал в качестве опоры.

Примеры заданий по транслитерации:

1. Perro — Пэрро
2. Sama — Кама
3. Tren — Трэн
4. Cuaderno — Куадэрно
5. Libro — Либро
6. Árbol — Арболь
7. Escritorio — Эскриторьо
8. Hermano — Эрмано
9. Examen — Эксамен
10. Niño — Ниньо.

Таким образом, метод «секретного кода» реализуется последовательно: от визуального и фонетического сопоставления букв — к их активному применению для записи знакомой речи, что обеспечивает глубокое и осмысленное усвоение алфавита.

Важно отметить, что некоторые испанские буквы не имеют прямого эквивалента в русском алфавите, что требует дополнительных

правил транслитерации. Например, буква Н, которая в испанском языке обычно немая, на русский не транслитерируется (опускается). Для передачи звука, обозначаемого буквой Ñ, используются сочетания, максимально приближенные к оригинальному произношению.

На школьном уровне центральной педагогической целью является формирование прочной, лишенной мифов основы для дальнейшего изучения языка. Приоритет отдается не достижению продвинутой коммуникативной компетенции, а эффективному и постепенному введению учащихся в три ключевые области:

- кириллическую письменность;
- базовый функциональный словарь (приветствия, цвета, числа);
- знаковые культурные элементы, служащие катализатором мотивации.

Такой подход подразумевает, что на начальном этапе фонетическое декодирование и постановка произношения важнее изучения

сложных грамматических структур. Это позволяет учащимся успешно преодолеть первый и главный барьер — новую письменную систему.

Поэтому применяемая методология носит ярко выраженный игровой и иммерсивный характер, создавая среду, которая стимулирует любознательность и активное участие. Здесь используются такие техники, как:

- динамичные упражнения: языковое «бинго» с кириллическими буквами, карточки для визуальных ассоциаций;
- аудирование и ритм: разучивание простых русских детских песен для закрепления фонетических моделей и интонации.
- подвижные активности: скоростное письмо на доске, игры в «цепочку слов», требующие быстрой реакции и использования новой фонетики.

Таким образом, изучение русского языка с самого начала связывается у учащихся с позитивным, доступным и лишенным стресса опытом, где нет давления со стороны педагога, где нет необходимости в немедленном производстве сложных высказываний.

Модели преподавания в высшем образовании. В системе высшего образования Гватемалы преподавание РКИ сконцентрировано в ведущем государственном вузе страны — Университете Сан-Карлос-де-Гватемала (USAC). Академическая деятельность в этой сфере осуществляется через Школу лингвистических наук (CALUSAC).

Программы Школы ориентированы на две основные аудитории: студентов университета, изучающих язык в рамках учебного плана, и взрослых слушателей из широкой общестvenности в рамках программ дополнительного образования.

Деятельность центра организована при минимальном штате: один специалист выполняет и преподавательскую, и административно-координаторскую работу. Его квалификация формировалась в два этапа: фундаментальная подготовка в России и последующее

самостоятельное профессиональное развитие в гватемальском контексте. По окончании курсов Школа лингвистических наук выдает официальный сертификат, который подтверждает достижение студентом определенного уровня владения языком согласно установленной системе оценивания компетенций.

Учебная программа построена по трехуровневой системе, соответствующей поэтапному развитию языковых навыков — от основ до свободного общения.

1. Начальный уровень (A1): освоение базовых элементов. На этом этапе учащиеся знакомятся с основами языка: изучают кириллический алфавит, общеупотребительные фразы, систему времен глаголов, прилагательных, притяжательных форм, категории рода и правила образования множественного числа существительных.

2. Средний уровень (A2–B1): развитие грамматики и коммуникативных навыков. Программа фокусируется на ключевых грамматических конструкциях, в том числе с использованием предложного, винительного, родительного и дательного падежей в единственном числе. Акцент делается на начальной разговорной практике через парную работу, чтение адаптированных текстов и устные упражнения на повторение и закрепление.

3. Продвинутый уровень (B1–B2): углубленная грамматика и культурный контекст. Изучаются более сложные темы, в числе которых творительный падеж, употребление падежей во множественном числе, глаголы движения. Языковая практика обогащается за счет работы с аутентичными материалами: текстами, детской литературой, песнями, диалогами в парах, также в нее включены анализ и презентация стихотворений А. С. Пушкина.

Данная уровневая модель полностью соотносится с Общеευропейскими компетенциями владения иностранным языком (CEFR/MCER). Обучение последовательно ведет студентов от порогового уровня A1 до уровня самостоятельного владения B2, формируя комплексные коммуникативные компетенции, применимые в глобальном контексте.

Программа в Университете Сан-Карлос предлагается в двух форматах: очном и онлайн, что обеспечивает студентам возможность выбрать наиболее удобный режим занятий. Учащиеся могут посещать лекции и семинары в синхронном (реальном времени) режиме или осваивать материал асинхронно, выполняя задания в индивидуальном темпе по предоставленным учебным материалам.

Для углубленной проработки сложных аспектов языка, особенно тех, что обусловлены значительной типологической дистанцией между русским и испанским, программа дополнена индивидуальными консультациями. Эти занятия способствуют целенаправленной коррекции и развитию навыков в области фонетики и грамматики, что приводит к более быстрому и осознанному прогрессу обучающихся.

МЕТОДИКА И ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

Коммуникативный и прагматический подходы. В преподавании русского языка в Гватемале, как и в мировой практике обучения иностранным языкам, доминирует коммуникативный подход. Его основная цель — подготовить учащихся к практическому использованию языка в реальных ситуациях. В рамках этого подхода студенты учатся взаимодействовать, запрашивать информацию, описывать события, работать с аутентичными текстами и формулировать собственные суждения.

Реализация данного подхода осуществляется через ряд конкретных методических техник:

- Ролевые игры: моделирование типичных бытовых и социальных ситуаций в парах или группах для отработки спонтанного диалогического общения.
- Обучение на основе задач (Task-Based Learning): выполнение целенаправленных коммуникативных заданий (например, планирование мероприятия, решение проблемы), где язык выступает инструментом для достижения конкретного результата.
- Дебаты и дискуссии: организация обсуждений, направленных на сравнение культурных

явлений России и Гватемалы, что способствует развитию умения аргументированно выражать мнение.

- Анализ реальных ситуаций: работа со смоделированными сценариями из таких областей, как туризм, академическая среда или профессиональная деятельность, для подготовки к практическому применению языка в соответствующих контекстах.

Структурный подход и функциональная грамматика. В преподавании русского языка в гватемальской аудитории необходимо учитывать его высокую синтетичность и флективный характер, что выражается в морфологической сложности ряда систем:

- наличие шести падежей;
- видовая (совершенный/несовершенный) парадигма глагола;
- типы склонений существительных и прилагательных;
- семантически значимое различие между одноподчиненными и разноподчиненными глаголами движения.

В связи с этим чисто коммуникативный подход требует систематического дополнения, основанного на структурном и функциональном изучении грамматики. Цель такого подхода — предоставить студентам четкий аналитический инструмент для декодирования и построения грамматически корректных высказываний. Через эксплицитное объяснение учащиеся осознают, как морфологические изменения (например, падежные окончания) непосредственно влияют на значение и синтаксическую роль слова в предложении.

Таким образом, преподаватель интегрирует методичную грамматическую работу в коммуникативный процесс, что обеспечивает достижение двух основных целей: развитие беглости речи и языковой точности. Такой синтез подходов формирует у учащихся прочную структурную базу, позволяя преодолеть трудности, обусловленные значительным типологическим расстоянием между русским и испанскими языками.

Методы реализации структурно-функционального подхода. Реализация данного подхода включает следующие специализированные методы:

- Поэтапные упражнения: организация практики, при которой отработка склонений, спряжений и видовых пар глаголов начинается с контролируемых упражнений на подстановку и трансформацию и постепенно переходит к заданиям на свободное порождение высказываний в коммуникативном контексте.
- Морфосинтаксические схемы и визуализация: стратегическое применение упрощенных диаграмм, таблиц и алгоритмических схем, адаптированных для испаноязычного восприятия. Этот метод облегчает понимание и запоминание сложных парадигм и правил изменения слов.
- Системный контрастивный анализ: регулярное и целенаправленное сопоставление грамматических структур русского и испанского языков. Такой анализ позволяет прогнозировать и предупреждать интерференцию (влияние родного языка), а также выявлять точки сходства, которые можно использовать как опору в обучении.
- Интерактивные и визуальные ресурсы: активное использование инфографики, интерактивных таблиц и цифровых материалов для преобразования абстрактных грамматических концепций в наглядные и манипулируемые формы. Это делает изучение структуры языка более доступным и вовлекающим.

Данные методы образуют комплекс, который трансформирует изучение грамматики из механического запоминания в осознанный анализ, способствуя формированию у учащихся не только знания правил, но и способности их функционального применения.

Культурный и мотивационный подходы. В гватемальской практике преподавания русского языка культурный компонент имеет фундаментальное и стратегическое значение.

Обучение строится с учетом того, что главным стимулом для большинства учащихся служит глубокая внутренняя мотивация, порожденная интересом к русскому культурному наследию. Этот интерес охватывает как классические формы искусства — литературу (Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой), музыку (П. И. Чайковский), — так и современные культурные явления, включая кинематограф.

В связи с этим культура не является отдельным модулем, а интегрируется в учебный процесс на всех уровнях, выполняя мотивационную (поддержание и усиление изначального интереса студентов), контекстуальную (обеспечение необходимого социолингвистического фона для осмысленного усвоения языковых явлений) и обучающую (обогащение лексического запаса, иллюстрирование использования грамматических структур и создание эффекта виртуального погружения в языковую среду) функции. Таким образом, культурный подход позволяет трансформировать абстрактный учебный предмет в живой и релевантный опыт, где язык изучается не как самоцель, а как ключ к пониманию многогранной реальности русской культуры.

Реализация этого культурного компонента осуществляется через следующие практические направления:

- Работа с адаптированными текстами и литературный анализ: включение в учебный процесс адаптированных фрагментов произведений русской классической литературы, соответствующих уровню владения языком. Это позволяет учащимся постепенно погружаться в литературную традицию, развивая интерес к ней и расширяя словарный запас.
- Использование аудиовизуальных материалов и кинопоказов: применение отобранных короткометражных и документальных фильмов, а также фрагментов художественного кино для демонстрации живого языка в аутентичных ситуациях. Такой анализ знакомит студентов с социальными реалиями, невербальной коммуникацией и современным культурным контекстом.

- Проведение иммерсивных межкультурных мероприятий: организация тематических событий (фестивали, вечера, встречи), моделирующих погружение в культурную среду. Эти мероприятия создают естественные ситуации для практического применения языка и знакомят с традициями в интерактивной форме.
- Сравнительный культурный анализ: стимулирование систематического обсуждения сходств, различий и точек соприкосновения между гватемальскими и российскими культурными нормами, ценностями и обычаями. Эта практика направлена на развитие критического мышления и формирование межкультурной компетентности учащихся.

Цифровые технологии и автономное обучение. Цифровизация оказала революционное влияние на методику преподавания, сделав технологии основным педагогическим инструментом. Бурное развитие онлайн-форматов и повсеместное использование мобильных устройств обеспечили интеграцию технологических решений, которые сегодня необходимы не только для работы в классе или виртуальной среде, но и, в первую очередь, для формирования учебной автономии (self-study) студента. Основная цель — научить обучающегося самостоятельно управлять своим языковым развитием во внеаудиторное время, получая доступ к аутентичным материалам, гибко практикуя различные навыки и получая оперативную обратную связь. Такой гибридный подход гарантирует непрерывность учебного процесса и позволяет индивидуализировать темп освоения языка.

Для поддержки автономии и создания цифровой образовательной среды используются следующие инструменты:

- Системы управления обучением (LMS). Стратегическое применение платформ, таких как Moodle, Canvas или Google Classroom, для централизованного администрирования курса, распределения материалов, проверки заданий и организации асинхронного

взаимодействия между преподавателем и студентами.

- Мобильные приложения и микрообучение. Интеграция инструментов геймификации и микрообучения (например, Memrise, LingQ, Duolingo), которые позволяют в игровом формате и коротких сессиях укреплять лексический запас, отрабатывать произношение и грамматические конструкции.
- Интерактивные видеоконференции. Эффективное использование платформ для синхронных занятий (таких как Zoom или Google Meet), которые позволяют проводить живые уроки с применением цифровых досок, динамических презентаций и инструментов для совместной работы.
- Справочные ресурсы в формате онлайн. Поощрение ответственного использования специализированных электронных словарей и переводчиков (например, Google Переводчик) для оперативного поиска информации, проверки языковых догадок и самостоятельного разрешения возникающих вопросов.
- Инструменты на основе искусственного интеллекта (ИИ). Изучение и внедрение решений с использованием ИИ для автоматической генерации персонализированных упражнений, материалов для самопроверки, карточек для запоминания и других учебных ресурсов, адаптированных под уровень и потребности конкретного учащегося.

Существующие учебные материалы в Гватемале. Актуальная ситуация в преподавании русского языка в Гватемале характеризуется почти полной зависимостью от учебных комплексов, изданных в России и Европе. К наиболее широко используемым в академической среде относятся такие авторитетные пособия, как «Дорога в Россию 1», «Дорога в Россию 2», «Поехали!», «Жили-были», «Русский язык для всех» и «Точка Ру».

Несмотря на несомненные достоинства этих материалов — лингвистическую строгость,

системность в подаче грамматики и качественный лексический отбор, — их применение в гватемальском контексте сталкивается с существенными методическими ограничениями. Ключевая проблема заключается в том, что эти учебники не адаптированы к специфике испаноязычной аудитории, что проявляется в нескольких аспектах:

1. Отсутствие контрастивного лингвистического анализа. Объяснения грамматических и функциональных явлений, как правило, не содержат системного сопоставления с испанским языком. Это затрудняет понимание и усвоение структур, не имеющих прямых аналогов в родном языке учащихся (например, категория вида глагола или падежная система).

2. Культурная и контекстуальная отчужденность. Примеры и тексты, построенные на реалиях российской повседневности, исторических отсылках или географических названиях, часто оказываются малопонятными и нерелевантными для гватемальского студента, снижая мотивацию и затрудняя прагматическое освоение языка.

3. Неадаптированная система упражнений. Наблюдается дефицит специальных упражнений, направленных на преодоление типичных трудностей испаноязычных учащихся, в частности, фонетических сложностей (редукция гласных, палатализация) и грамматической интерференции.

4. Игнорирование регионального контекста. Полное отсутствие отсылок к латиноамериканской и, в частности, гватемальской реальности (культуре, географии, социуму) лишает преподавателя возможности создать культурный мост, который облегчил бы идентификацию студента с материалом и контекстуализацию новой лексики.

5. Недостаточная фонетическая проработка. Учебники не уделяют достаточно внимания последовательному объяснению и отработке ключевых фонетических явлений русского языка, что критически важно для формирования правильного и разборчивого произношения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Преподавание РКИ в Гватемале переживает важный этап развития, который характеризуется расширением образовательных программ и модернизацией методик. Этот процесс обусловлен растущим политическим, экономическим и культурным взаимодействием с Россией, что формирует устойчивый интерес к изучению языка как в школах, так и в вузах.

Несмотря на значительные трудности — такие как типологическая удаленность русского языка от испанского, вызывающая у учащихся психологический барьер, отсутствие адаптированных учебных материалов и дефицит подготовленных педагогических кадров, — Гватемала представляет собой перспективную среду для внедрения инновационных образовательных моделей.

Анализ текущей практики выявил необходимость комплексного и гибкого подхода, реализуемого на разных уровнях и по нескольким направлениям:

- Базовый уровень: в школьном обучении и на начальных этапах приоритет отдается игровым и снимающим напряжение методикам, таким как метод «секретного кода» (фонетическая транслитерация на кириллицу). Это позволяет сделать первое знакомство с алфавитом более доступным и увлекательным.
- Интегрированный подход в высшем образовании: в университетской среде (USAC/CALUSAC) обучение строится в соответствии с общеевропейской системой уровней (CEFR/MCER). Оно сочетает коммуникативные методы, нацеленные на развитие навыков реального общения, с систематическим и эксплицитным изучением грамматики, что необходимо для усвоения морфологической сложности русского языка (падежная система, виды глагола).
- Гибкость и цифровизация: интеграция онлайн-форматов и активное использование цифровых платформ (включая инструменты на основе ИИ) являются ключевыми факторами для поддержки учебной автономии

и обеспечения персонализированного подхода, критически важного в условиях типологических различий языков.

ПЕРСПЕКТИВЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ

Для устойчивого развития необходимо укрепление существующих программ и срочная разработка учебно-методических комплексов, созданных специально для испаноязычной аудитории. Эти материалы должны базироваться на системном контрастивном анализе, учитывающем характерные фонетические, грамматические и культурно-обусловленные трудности.

В долгосрочной перспективе решающую роль будет играть международное академическое сотрудничество между российскими и латиноамериканскими институтами. Используя педагогические стратегии, которые трансформируют первоначальные лингвистические сложности в когнитивные преимущества, русский язык сможет утвердиться в Гватемале как значимый культурный, академический и профессиональный ресурс. Это откроет новым поколениям студентов доступ к образовательным стипендиям, программам обмена и перспективным карьерным возможностям. ■

Roni Alexander Morales Rivas

*Professor of Russian Language
at the University of San Carlos of Guatemala
in the School of Linguistic Sciences
Guatemala, Guatemala
prof.ronimorales@gmail.com*

Teaching Russian as a Foreign Language in Guatemala

Keywords: Russian language teaching, Cyrillic script, Guatemala, blended methodology, contrastive analysis, communicative competence.

The article analyzes the current state of Russian language teaching in Guatemala. It notes a steady growth of interest in learning the language, driven by the development of educational, cultural, and economic cooperation with Russia. The central research problem identified is the acute shortage of teaching materials adapted to the local linguistic and cultural context. The author points out that existing resources (whether Russian or Eurocentric) lack the necessary contrastive analysis and are often irrelevant to Spanish-speaking students. In conclusion, the article justifies the urgent need to develop localized textbooks and strengthen teacher training programs. The implementation of these measures is viewed as a prerequisite for consolidating the position of the Russian language as a strategically important discipline in the region.

Институт Пушкина расширяет преподавание русского языка в Колумбии



Е. А. Атрашкевич

заместитель начальника
управления международного
сотрудничества Государственного
института русского языка
им. А. С. Пушкина
Москва, Россия

EAAttrashkevich@pushkin.institute



В. А. Леонтьева

кандидат филол. наук,
преподаватель русского языка
Государственного института
русского языка
им. А. С. Пушкина
Москва, Россия

russianwithbarbara@gmail.com



Г. А. Маркадеев

педагог дополнительного
образования по русскому языку
Государственного института
русского языка
им. А. С. Пушкина
Москва, Россия

markadeevmf@gmail.com



Л. Ю. Морозова

преподаватель русского языка
Государственного института
русского языка
им. А. С. Пушкина
Москва, Россия

LYMorozova@pushkin.institute



А. А. Никифорова

главный специалист отдела
дополнительного образования
Государственного института
русского языка им. А. С. Пушкина
Москва, Россия

nikiforova-a98@mail.ru

Ключевые слова:

русский язык в испаноязычной аудитории,
Латинская Америка, международное сотрудничество

Статья описывает международное сотрудничество Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина и Республики Колумбия в сфере обучения русскому языку. Авторы представляют методический анализ работы преподавателей русского языка в городе Боготе в 2025 г.

Межкультурное сотрудничество между Россией и Колумбией имеет давние традиции и глубокие корни, а интерес к русской литературе в Колумбии, возникший в конце XIX в., сохраняется по сей день.

В 2025 г. в Республике Колумбия началась масштабная программа по продвижению русского языка и расширению его преподавания¹. Программу реализует Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации и при содействии Посольства России в Колумбии. В этом году также были подписаны соглашения о сотрудничестве между Институтом Пушкина и колумбийскими организациями образования и культуры².

Неслучайно опорным пунктом для образовательно-просветительской работы был выбран Институт культуры им. Л. Н. Толстого³ в Боготе. Это старейший в Латинской Америке центр русской культуры, основанный в 1944 г. Институт был создан группой политиков и интеллектуалов, ориентированных на Советский Союз, и сегодня продолжает вносить значительный вклад в популяризацию знаний о России. Его деятельность охватывает широкий спектр



Делегация Института Пушкина в Посольстве Российской Федерации в Боготе (фото из архива авторов)

тем — от культурного наследия и истории до современных социально-экономических и политических процессов в Москве и регионах страны. В прошлом году Институт Толстого отпраздновал свое 80-летие.



Бюст Л. Н. Толстого в Институте культуры им. Л. Н. Толстого в Боготе (фото из архива авторов)

¹ Институт Пушкина начал программу продвижения русского языка в Колумбии. URL: <https://ria.ru/20251102/programma-2052467436.html> (дата обращения: 16.12.2025).

² Институт Пушкина расширяет сотрудничество с Колумбией. URL: <https://www.pushkin.institute/sotrudnichestvo-institute-pushkina-kolumbia/> (дата обращения: 16.12.2025).

³ Instituto Cultural León Tolstoy. URL: https://colombia.mid.ru/es/rusia_colombia/relaciones_bilaterales/instituto_cultural_le_n_tolstoy/ (дата обращения: 16.12.2025).

Институт Пушкина и Институт Толстого объединены общей миссией — продвижение русского языка в мире. Эта деятельность активно развивается: с августа 2025 г. группа российских преподавателей работает в Институте культуры им. Л. Н. Толстого, а с октября того же года наши специалисты начали преподавать русский язык в Университете Ла Гран Колумбия. В общей сложности обучается более ста человек.

Помимо образовательной деятельности Институт Пушкина ведет активную просветительскую работу, направленную на рост интереса колумбийской молодежи к русскому языку и культуре. Так, в сентябре 2025 г. на базе Университета Лос Либертадорес впервые в Колумбии был проведен Месяц русского языка.

Программа этого масштабного проекта была насыщенной и разнообразной. Участники могли посетить не только занятия по языку, но и лекции по русской литературе и музыке, презентации о возможностях получения образования в России, в том числе по государственным квотам. В рамках программы прошли кинопоказы российских фильмов с субтитрами и их обсуждение, а также кулинарные мастер-классы. В общей сложности события Месяца русского языка собрали более 250 участников. Институт Пушкина также провел серию мероприятий со студентами Университета Колехио Майор де Кундинамарка «Первые

шаги в русском языке», направленную на повышение интереса студентов к изучению русского языка.

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИНСТИТУТЕ им. Л. Н. ТОЛСТОГО

Колумбия, пятая по территории страна Латинской Америки, обладает богатейшим историко-культурным наследием и славится своим гостеприимством. В самом ее сердце расположена столица Богота — контрастный и колоритный мегаполис, где многовековая колониальная архитектура органично соседствует с современными постройками [1]. Этот уникальный сплав традиций и инноваций делает город привлекательным для студентов со всего мира. Именно в таком многогранном пространстве действует Институт культуры им. Л. Н. Толстого — одна из основных площадок, где можно изучать русский язык и погружаться в русскую культуру. Институт ведет активную работу в партнерстве с Посольством Российской Федерации в Колумбии и Ассоциацией выпускников советских и российских вузов «СОЮЗ».

Русский язык, особенно для носителей романских языков, по праву считается одним из самых сложных для изучения. Для жителей Колумбии, где официальным языком является испанский, кириллица, сложная грамматика с ее падежной системой и непривычные фонетические конструкции становятся настоящим вызовом. Однако именно эта сложность и притягивает многих колумбийцев, пробуждая особый интерес⁴.

Что же мотивирует людей, живущих за тысячи километров от России, браться за изучение русского языка? Причины столь же разнообразны, сколь и уникальны. Для одних это



Делегация Института Пушкина и представитель Посольства Российской Федерации в Университете Лос Либертадорес в Боготе (фото из архива авторов)

⁴ Что удивляет иностранцев в русском языке // Грамота.ру: [справочно-информационный портал]. URL: <https://gramota.ru/journal/stati/russkiy-i-drugie/chto-udivlyaet-inostrantsev-v-russkom-yazyke?ysclid=mi57hff3sl958784551> (дата обращения: 15.12.2025).



Преподаватели Института Пушкина, руководство и студенты Института им. Л. Н. Толстого (фото из архива авторов)

стратегическая инвестиция в карьеру — путь к работе в международных корпорациях или на дипломатической службе. Других ведет любовь к русской культуре: желание читать Ф. М. Достоевского и Л. Н. Толстого в оригинале, понимать смысл романсов или проникнуться глубиной балетного искусства. Третьи видят в этом ключ к новым горизонтам — способ расширить мировоззрение и прикоснуться к иной цивилизационной традиции. Каждая такая история — это отдельная страница в летописи Института Толстого, написанная упорством, увлеченностью и, конечно, иногда забавными ошибками на пути освоения языка.

Институт Толстого принимает студентов в возрасте от 15 до 63 лет, которые по разным причинам выбрали изучение русского языка. Значительную часть аудитории составляют те, кто начал знакомство с языком еще в советский период, проникся культурой и открытостью русского народа и достиг в свое время высокого уровня. Однако после возвращения в Колумбию многие из них утратили навыки живого общения. Курсы, организованные при поддержке Института Пушкина, стали для них уникальной возможностью вернуться к любимому языку и вновь заговорить на нем.

Другие студенты пришли в Институт благодаря влиянию семьи или друзей. Начав обучение с нуля в августе 2025 г., они не только сохранили интерес, но и укрепились в своем желании изучать русский язык. Занятия не просто дают им языковые навыки — они

пробуждают глубокий интерес к культуре, что отражается на мотивации и прогрессе. Уровень владения языком у этих студентов заметно растет, а вместе с ним крепнет и мечта увидеть Россию, а для кого-то — даже связать с ней свою жизнь.

Совмещая курсы с основной учебой, работой и личной жизнью, студенты демонстрируют высокий уровень самоотдачи и умение эффективно управлять временем, что лишь подчеркивает глубину их мотивации. Таким образом, Институт им. Л. Н. Толстого стал больше чем просто образовательное учреждение — это пространство живой энергии, искреннего стремления к знаниям и дружбы, объединяющее людей из разных уголков Колумбии в их общем путешествии к русскому языку. Он выполняет роль подлинного культурного моста, наглядно демонстрируя универсальную привлекательность и богатство русской культуры.

Обучение в Институте Толстого организовано в двух группах, каждая из которых требует особого подхода. Группа 1 осваивает язык с нуля, ее цель — достижение коммуникативного уровня А1. В качестве основного учебного пособия используется УМК «Поехали! 1.1.» (С. И. Чернышов, А. В. Чернышова) [12], который дополняется авторскими материалами. Методика строится не на формальном прохождении тем, а на адаптивном изучении языка в комфортном для группы темпе с фокусом на практическое применение. Для создания благоприятной атмосферы и доведения



Занятие по русскому языку в группе с нуля в Институте им. Л. Н. Толстого (фото из архива авторов)



Совместный культурный досуг преподавателей Института Пушкина и студентов Института Толстого (фото из архива авторов)

навыков до автоматизма регулярно проводятся игровые упражнения («снежный ком», «бомбочка», игры с мячом и др.). В интересах студентов и для повышения коммуникативной целесообразности в программу окказионально включаются элементы, опережающие утвержденную программу, — например, употребление глаголов в прошедшем времени или формы «идём!» (по аналогии с частотным испанским *Vamos!*). Такое опережение стало возможным благодаря постоянной языковой практике на внеклассных мероприятиях: совместных походах, посещении музеев, кафе, а также во время настольных и подвижных игр.

Ситуация в Группе 2 имеет свою специфику. Из-за значительного возрастного разброса и неоднородного начального уровня владения языком ключевой целью было определено общее развитие коммуникативных навыков. Этой задаче подчинена структура большинства занятий, которые условно делятся на два типа.

Занятия первого типа сфокусированы на отработке конкретных грамматико-семантических тем (например, «глаголы положения в пространстве»). Такой подход позволяет решить две задачи одновременно: студентам, находящимся на начальном этапе, — освоить новую конструкцию и начать ее использовать, а более продвинутым — систематизировать

ранее изученный материал, выявить и исправить типичные ошибки. В основе этих уроков лежат учебник «Точка Ру А2» (О. А. Долматова, Е. М. Новачац) [4] и пособие «Практическая грамматика русского языка» (С. Г. Персианова, Т. В. Страмнова, Е. И. Сумина) [7], которые дополняются авторскими методическими материалами [5].

Занятия второго типа сосредоточены на развитии речи и имеют гибкую структуру, позволяющую вовлекать в работу студентов с разным уровнем подготовки. Задания могут быть тесно связаны с текущей грамматической темой (например, устное и письменное описание картинок при изучении «глаголов положения в пространстве»), а также носить автономный, творческий характер, как в случае с сочинением историй по кубикам StoryCubes.

Особое место в этом формате занимают доклады — необязательные, но поощряемые проекты. Студент самостоятельно выбирает тему, готовит иллюстрированную презентацию и глоссарий. Перед выступлением назначаются два рецензента из аудитории: первый фиксирует речевые ошибки, второй оценивает содержательные аспекты — логику, наглядность, оригинальность подачи. После презентации оба рецензента дают обратную связь, что служит началом общей дискуссии. В качестве домашнего задания слушатели пишут



Коммуникативные игры со студентами после занятий в Институте Толстого (фото из архива авторов)

развернутый отзыв, где излагают содержание доклада и формулируют свое мнение о нем.

Предложенный подход оказался оптимальным для достижения целей в группе с нестабильной посещаемостью. Гибкость программы и разнообразие форматов позволили успешно адаптироваться к внешним обстоятельствам (таким как отключение электричества или городские акции протеста, из-за которых занятия временно переводились в дистанционный формат или проходили в ограниченном составе), а также плавно вовлекать в учебный процесс студентов, пропустивших одно или несколько занятий.

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В УНИВЕРСИТЕТЕ ЛА ГРАН КОЛОМБИЯ

С октября 2025 г. в Университете Ла Гран Колумбия (La Gran Colombia) г. Боготы идет первый модуль интенсивного курса обучения русскому языку. Первый модуль длится два с половиной месяца — с октября по декабрь 2025 г. Целевая аудитория курса — увлеченные русским языком и культурой члены университетского сообщества La Gran Colombia⁵.

Большинство слушателей курса — студенты бакалавриата и магистратуры, для которых русский язык засчитывается в качестве дисциплины «Второй иностранный язык». Это знаковое событие: впервые за историю одного из старейших университетов Колумбии русский язык включен в официальную учебную программу. Значительную часть аудитории также составляют аспиранты, преподаватели и сотрудники различных подразделений университета (библиотекари, юристы, бухгалтеры и др.), поскольку курс открыт для всех членов университетского сообщества.

До начала сотрудничества с Институтом Пушкина большинство будущих слушателей не имели опыта взаимодействия с русским языком и культурой, хотя некоторые предпринимали самостоятельные попытки



Преподаватели Института Пушкина и студенты Университета Ла Гран Колумбия (фото из архива авторов)

изучения — по семейным обстоятельствам или из личного интереса.

Обучение организовано в двух группах, дневной и вечерней, которые занимаются с нуля. Занятия проходят очно, ежедневно, по два часа (120 минут) пять дней в неделю. Цель этого интенсивного курса — вывести группу на коммуникативный уровень A1. На середину декабря 2025 г. был запланирован визит тестера и проведение промежуточного тестирования, организованного Государственным институтом русского языка им. А. С. Пушкина.



Первое занятие по русскому языку в Университете Ла Гран Колумбия (фото из архива авторов)

⁵ Universidad La Gran Colombia. URL: <https://www.ugc.edu.co> (дата обращения: 16.12.2025).

Курс направлен на достижение конкретного образовательного результата: способности участников решать базовые коммуникативные задачи в устной и письменной форме, используя все четыре вида речевой деятельности — говорение, письмо, аудирование и чтение. Его цель — сформировать начальные коммуникативные навыки в актуальных ситуациях и заложить лексико-грамматический фундамент для последующего изучения языка.

Отбор материала учитывает академическую среду университета. В грамматике и речевом этикете акцент делается на вежливых формах обращения на «Вы»; студенты осваивают традицию именования по имени и отчеству. Лексика также адаптирована к университетскому контексту: изучаются названия предметов, направлений подготовки, факультетов и кафедр, проводится сопоставление ученых званий и академических должностей на русском и испанском языках. Даже бытовые темы (например, «Еда» или «Свободное время») рассматриваются через призму студенческой жизни.

Основу курса составляют следующие пособия:

- Н. Полищук «Вот это да!». А1 (учебник и рабочая тетрадь) [8];
- Г. В. Беляева, О. О. Шувалова, Н. В. Иванова, О. В. Плотникова, И. А. Хоткевич «Русский язык сегодня. Элементарный уровень +» (учебник и дополнительные пособия «Слушаем с удовольствием!», «Читаем с удовольствием!» и «Говорим по-русски») [2];
- авторские разработки и методические материалы преподавателя.



Студенты курса русского языка Университета Ла Гран Колумбия (фото из архива авторов)

Все перечисленные издания были доставлены делегацией Института Пушкина и переданы в пользование преподавателям РКИ в Боготе для пополнения методического фонда Института Толстого.

Проведение интенсивного курса за пределами России и в отсутствие естественной языковой среды потребовало особых методических подходов. Основными стали:

1. Приоритет коммуникации: обязательное применение изученного материала в речи через парную и групповую работу на каждом занятии.
2. Культурный контекст: насыщение учебного материала лингвострановедческими комментариями.
3. Взаимный интерес: активный диалог культур, где преподаватель проявляет искреннюю заинтересованность в колумбийских языковых, речевых и этикетных особенностях.

В отличие от более интернационального состава Института Толстого, все слушатели этого курса — колумбийцы. Этот факт, а также сжатые сроки первого модуля определили ряд конкретных решений. Например, знакомство с русским рукописным письмом (курсивом) проходит в пассивном формате: студенты учатся его узнавать и читать, но не обязаны использовать его на письме. Преподаватель поддерживает интерес к этому аспекту письменности, не включая его в обязательную программу на текущем этапе [13].

Родной язык всех студентов — испанский, что порождает межъязыковую интерференцию, которая проявляется по-разному:

- трудности: буквы, не имеющие аналогов в латинском алфавите (*ж, ш, ч*), вызывают закономерные сложности;
- опоры: буквы с полными или частичными аналогами (*о, м, а*) используются как основа для начального чтения;
- «ложные друзья»: графически похожие, но фонетически отличные буквы (например, *ы, е/э, я*) требуют особого внимания, так как традиционно сложны для усвоения [3].

При этом отмечается и позитивная интерференция:

- лексическая: знание испанских слов помогает распознавать интернациональную лексику (*la música* — музыка) и некоторые конструкции (*ni ... ni ...* — ни ... ни ...);
- грамматическая: сходство некоторых систем (наличие падежей, богатые глагольные парадигмы, согласование по роду и числу) облегчает понимание соответствующих тем в русской грамматике.

Работа с колумбийской аудиторией выявляет яркие культурные особенности, которые активно включаются в обучение. Студенты и преподаватели Университета Ла Гран Колумбия с интересом рассказывают о местной кухне, регионах, праздниках, охотно сравнивая их с российскими реалиями, пословицами, географическими названиями и вкусами. Полезными оказываются и локальные традиции. Например, здесь принято поздравлять именинника, хором перечисляя все числа от нуля до его наступившего возраста. Когда такой день совпадает с изучением числительных на курсе русского языка, студенты получают идеальную возможность для их фонетической отработки, создавая органичный синтез культуры и учебы.

Отдельный методический интерес представляет объяснение системы русских приветствий *Доброе утро*, *Добрый день* и *Добрый вечер* носителям испанского языка. Прямая аналогия с испанскими формулами (например, *Buenos días* — *Добрый день*) оказывается «ложным другом переводчика», так как принципы их употребления фундаментально различаются [9].

Основное различие заключается в том, что русские приветствия ориентированы на деятельность и состояние человека, в то время как испанские — строго на время суток. Например, *Доброе утро* в русском говорит о начале дня и утренних ритуалах, а испанское *Buenos días* используется для любого времени до полудня. Аналогично, *Добрый день* является стандартным приветствием в период дневной активности, независимо от точного времени,

тогда как в испанском языке после полудня происходит жесткий переход на *Buenas tardes*.

Вечерние приветствия также не совпадают. Русские *Добрый вечер* (как приветствие) и *Доброго вечера* (чаще как прощание) отражают переход от активности к отдыху. В колумбийском испанском прямой аналогии выражению *Доброго вечера* нет: до наступления темноты используется *Buenas tardes*, а после — *Buenas noches*. При этом аналог русского прощания *Спокойной ночи* — *Que tenga linda noche*, т. е. форма сослагательного наклонения (*Пусть у вас будет хорошая ночь*).

Таким образом, разбор русских приветствий и прощаний с колумбийскими студентами всегда требует подробного лингвокультурного комментария. Этот процесс не только углубляет понимание языка, но и выявляет различия в восприятии времени и структуры дня в разных культурах, делая обучение более познавательным.

На занятиях проявляются и другие интересные культурные особенности. Одна из преподавателей, например, обратила внимание на парадокс: студенты, сидящие вплотную друг к другу по российским меркам, зачастую не были знакомы даже по именам. С точки зрения российской культуры, такое физическое расположение обычно указывает на близкое знакомство или дружеские отношения, особенно при наличии свободных мест в аудитории. Однако при выполнении парных заданий выяснилось, что многие студенты увидели друг друга впервые именно на курсе. Это наблюдение стало яркой иллюстрацией различий в допустимой социально-физической дистанции между равными по статусу собеседниками в России и Колумбии. При этом уважительная дистанция по отношению к преподавателю соблюдается абсолютно всеми студентами [11].

В целом колумбийские студенты демонстрируют высокую коммуникабельность, что становится их сильной стороной в изучении языка. Они легко и с готовностью применяют новый материал в речи, с удовольствием многократно отрабатывают его в парах и мини-группах. Их работа сочетает следование

образцу с креативностью: учащиеся охотно варьируют диалоги и монологи, добавляя свои элементы. Искренний интерес к русскому языку побуждает их к самостоятельному поиску дополнительных материалов, активному расширению словарного запаса и последовательному использованию изученного в живой коммуникации.

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ МЕРОПРИЯТИЯ В БОГОТЕ

Помимо аудиторных занятий, преподаватели Института Пушкина организуют просветительские мероприятия, посвященные российской культуре. Например, всех очень заинтересовал мастер-класс по русским народным орнаментам и узорам, который был проведен в Университете Лос Либертадорес и Университете Ла Гран Колумбия. В рамках занятия участники знакомились с искусством традиционной росписи: узнавали о ее назначении, предметах быта, которые она украшает, а также разбирали характерные мотивы и цветовые палитры таких известных промыслов, как гжель, хохлома, дымковская игрушка, пахлах и городецкая роспись.



Афиша русского чаепития в Университете Ла Гран Колумбия (фото из архива авторов)



Знакомство с русским алфавитом в формате игр в Университете Лос Либертадорес (фото из архива авторов)

Аудитория на мастер-классах была смешанной: присутствовали как студенты, уже изучавшие русский язык, так и те, кто впервые соприкасался с русской культурой и алфавитом. Для вовлечения всех участников в программу были предусмотрены интерактивные элементы: самопрезентация на русском языке с базовыми вопросами (*Как вас зовут? Откуда вы?*), изучение названий цветов, а также игровые задания с буквами — например, угадывание слов в «Крокодиле» или составление слов с помощью языка тела.

Такой формат позволил решить две задачи одновременно: кириллица вызвала живой интерес у новичков, а те, кто уже был с ней знаком, смогли взглянуть на эти символы по-новому, через призму творчества и нестандартных заданий.

Кульминацией творческой части мастер-класса неизменно становится роспись деревянных заготовок матрешек, которые участники забирают с собой на память. После завершения работы каждый представляет свою матрешку, выступая перед аудиторией с краткой презентацией на русском языке: называет свое имя, страну, при желании делится дополнительной информацией и обязательно перечисляет использованные в росписи цвета.

В Университете Ла Гран Колумбия мероприятие переросло в настоящий праздник русского языка: участники разгадывали загадки, пели песни, читали стихи, а завершилось всё чаепитием с традиционными блинами и сырниками. Этот праздник оставил яркие воспоминания у всех присутствовавших.

В Университете Лос Либертадорес прошла целая серия ознакомительных мероприятий. В течение нескольких дней преподаватель РКИ проводила вводные мастер-классы, также состоялся кулинарный урок по приготовлению традиционных русских блюд. На занятиях студенты знакомились с кириллицей, пробовали писать и читать простые слова, слушали звучание языка и учились приветствовать друг друга. Параллельно с языковой практикой они погружались в элементы русской культуры: традиции общения, этикет приветствий и невербальные жесты. Мероприятия проходили в живой, дружеской атмосфере, где студенты активно участвовали в играх, повторяли новые слова и с интересом делились впечатлениями [6]. Эти первые шаги стали для них не только учебным опытом, но и возможностью прикоснуться к иной культуре, почувствовав себя частью международного диалога.

Отдельного упоминания заслуживает гастрономический мастер-класс, который провел шеф-повар, специализирующийся на русской кухне. Под его руководством студенты приготовили два классических блюда — борщ и бефстроганов. В процессе участники не только освоили рецепты, но и узнали об истории этих блюд. Мастер-класс прошел в атмосфере веселого кулинарного эксперимента и сотрудничества, а дегустация готовых блюд стала его вкусным завершением [10].

23 сентября 2025 г. в Университете Колехио Майор де Кундинамарка прошел мастер-класс «Твои первые шаги в русском языке», который преследовал двойную цель.

1. Просветительская и мотивационная задача: дать студентам возможность через прямое общение с носителем языка «попробовать на вкус» его фонетику, преодолеть

психологические барьеры и сформировать позитивный образ России, пробудив интерес к ее языку и культуре.

2. Аналитическая задача: провести «разведку» — оценить текущий интерес колумбийской молодежи к подобным форматам и образовательным предложениям, а также определить потенциал для дальнейшего сотрудничества с университетом.

Мастер-класс был рассчитан на абсолютных новичков, никогда не сталкивавшихся с русским языком и кириллицей. Это определило ключевое методическое решение — полный отказ от чтения и письма в пользу устной коммуникации. Была отобрана базовая высокочастотная лексика для ситуаций первого контакта: приветствия (*здравствуйте, привет*), прощания (*до свидания, пока*), формулы вежливости (*спасибо, пожалуйста, извините*), а также простейшие фразы (*меня зовут..., как вас зовут?, да — нет, хорошо — плохо, извините, ничего, не проблема, как по-русски...*). Всё занятие велось исключительно на русском языке, без опоры на испанский или английский.

Значения слов раскрывались через контекст коммуникативных ситуаций и систему уникальных пантомимических жестов. Например, фраза *Извините!* сопровождалась последовательностью: падающий предмет → рука у рта → рука на груди → произнесение фразы. В дальнейшем жест редуцировался до одного элемента (рука у рта), становясь формальным знаком для воспоминания. Каждый жест имел уникальное отличие (*привет* — горизонтальное движение ладони, *пока* — многократное сгибание пальцев, кроме большого) для предотвращения путаницы.

Занятие строилось по принципу от простого к сложному:

Введение: преподаватель семантизировал и озвучивал лексический блок, студенты хором повторяли.

Отработка: преподаватель вступал в диалог с каждым студентом, имитируя ситуацию. Затем студенты, перемещаясь по аудитории,



Делегация Института Пушкина
в Посольстве Российской Федерации в Боготе
(фото из архива авторов)

отрабатывали фразы друг с другом. Например, для фраз *спасибо* — *пожалуйста* использовались мятные конфеты в качестве реквизита для обмена и диалога.

Закрепление и повторение: после каждого блока преподаватель показывал жест, а аудитория хором называла фразу. С каждым новым блоком «снежный ком» из жестов и слов нарастал, обеспечивая многократное повторение и позволяя подключиться присоединившимся позже.

Завершение: финальная часть — слайд-шоу со словами-интернационализмами («библиотека», «автобус», «президент»), представленными с картинкой, кириллической записью и латинской транскрипцией, чтобы студенты сами могли обнаружить графические соответствия (ср.: [gitara] и «гитара»).

По данным университета, в мастер-классе приняли участие около 40 человек, что вдвое превысило ожидаемое количество. В завершение участники получили памятные значки «Я люблю русский язык» от Института Пушкина и выразили благодарность на русском, английском и испанском языках.

ВЫВОДЫ

В столице Колумбии Боготе с 2025 г. ведется активная и успешная работа по популяризации русского языка, основанная на взаимном интересе российской и колумбийской сторон. О высокой востребованности инициатив свидетельствует как стабильный набор на курсы, так и активное участие в просветительских мероприятиях. Студенты выражают надежду на продолжение занятий в 2026 г., что указывает на устойчивый интерес и положительную динамику в развитии российско-колумбийского гуманитарного сотрудничества. ■

Литература

1. Баранчиков Е. В., Кнеллер М. Д. Колумбия // Большая российская энциклопедия 2004–2017. URL: <https://old.bigenc.ru/geography/text/2082520> (дата обращения: 15.12.2025).
2. Беляева Г. В., Шувалова О. О., Иванова Н. В., Плотникова О. В., Хоткевич И. А. Русский язык сегодня. Элементарный уровень +: учебно-методический комплекс. М.: Русский язык. Курсы, 2025.
3. Валеева Д. Р. Интерференционные ошибки в речи испаноговорящих студентов при обучении русскому языку как иностранному // Cuadernos de rusística española. 2019. № 15. Рр. 207–221.
4. Долматова О. А., Новочац Е. М. Точка Ру (A2): учебно-методический комплекс. М.: Лидер, 2024.
5. Доценко М. Ю., Ильина Н. О. Организация учебных занятий по русскому языку как иностранному в больших разноуровневых группах // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. № 26. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-uchebnyh-zanyatiy-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-v-bolshih-raznourovnevnyh-gruppah> (дата обращения: 15.12.2025).

6. Кондрашова Н. В. Исследование эффективных методик преподавания РКИ для студентов из различных культурных и языковых сред // Economics. Management. Research. 2023. № 4. С. 105–111.
7. Персиянова С. Г., Страмнова Т. В., Сумина Е. И. Практическая грамматика русского языка: учебное пособие. М., 2021.
8. Полищук Н. Вот это да! А1: учебно-методический комплекс. СПб.: Златоуст, 2023.
9. Попова Е. А. Части суток и особенности их актуализации в приветствиях испанского и русского языков // Успехи гуманитарных наук. 2022. № 6. С. 172–177.
10. Сюткин П., Сюткина О. Непридуманная история русской кухни. М.: АСТ, 2014. 352 с.
11. Умарова С. Х. Общение в «Межкультурном пространстве» // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: сборник материалов Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 25 декабря 2021 г.). Чебоксары: Среда, 2021. С. 65–67.
12. Чернышов С. И., Чернышова А. В. Поехали! 1.1. СПб.: Златоуст, 2009.
13. *Lenguas Extranjeras, Informe sobre la enseñanza del alfabeto cirílico en Colombia* Report on Teaching the Cyrillic Alphabet in Colombia // *Matices En Lenguas Extranjeras*. 2013. № 7. Pp. 89–98.



E. A. Atrashkevich

*Deputy Head of the International Cooperation Department, Pushkin State Russian Language Institute
Moscow, Russia
EAAtrashkevich@pushkin.institute*

V. A. Leonteva

*PhD in Philology, Lecturer of the Russian Language, Pushkin State Russian Language Institute
Moscow, Russia
russianwithbarbara@gmail.com*

G. A. Markadeev

*Tutor of Russian as a Foreign Language (Continuing Education), Pushkin State Russian Language Institute
Moscow, Russia
markadeevmf@gmail.com*

L. Yu. Morozova

*Lecturer of the Russian Language, Pushkin State Russian Language Institute
Moscow, Russia
LYMorozova@pushkin.institute*

A. A. Nikiforova

*Chief Specialist of the Continuing Education Department, Pushkin State Russian Language Institute
Moscow, Russia
nikiforova-a98@mail.ru*

Pushkin Institute is Expanding Teaching of the Russian Language in Colombia

Keywords: Russian language in a Spanish-speaking audience, Latin America, international cooperation.

The article describes the international cooperation between Pushkin State Russian Language Institute and the Republic of Colombia in the field of teaching the Russian language. The article presents a methodological analysis of the work of Russian language teachers in Bogotá in 2025.

Особенности русского ударения при обучении русскому языку кубинских студентов



Сайли Крус-Касерес

специалист, старший
преподаватель Гаванского
университета
Гавана, Республика Куба
cruzsaili9@gmail.com



М. Н. Шутова

доктор педагогических наук,
профессор, профессор кафедры
стажировки зарубежных
специалистов Государственного
института русского языка
им. А. С. Пушкина
Москва, Россия
MNShutova@pushkin.institute

Ключевые слова:

фонетика, методика,
ударение,
система упражнений

В статье рассматриваются особенности ударения в русском и испанском языках в рамках сопоставительно-типологического анализа. Цель исследования заключается в разработке системы эффективных упражнений, направленных на освоение русской акцентологии иностранцами на начальных этапах изучения языка, а также на коррекцию произношения на продвинутом уровне владения языком.

Русский язык по праву считается одним из наиболее трудных для изучения в мире. Студенты последовательно сталкиваются с целым рядом лингвистических проблем, среди которых — сложная система падежей, категория вида глаголов и особая семантика глаголов движения. Эти трудности, однако, проявляются не сразу, а возникают постепенно, по мере углубления в языковую систему.

Уже на начальном этапе перед учащимися встают первые и фундаментальные препятствия: необходимость освоения

кириллического алфавита и овладение особенностями русской фонетики. Именно поэтому обучение строится системно: оно начинается с вводно-фонетического курса, а затем продолжается в рамках сопроводительного фонетического курса на всех уровнях владения. Фонетическая компетенция является основным элементом, без которого невозможно достичь успешной и естественной коммуникации на иностранном языке.

Как отмечает А. Н. Шукин, «фонетические навыки состоят из двух групп навыков, тесно между собой связанных, но нуждающихся в самостоятельном формировании: слуховых и звукопроизносительных. Слуховые навыки обеспечивают возможность правильно воспринимать звуки иноязычной речи, дифференцировать элементы звучащей речи и соотносить их с определенным значением. Звукопроизносительные (или речемоторные) навыки обеспечивают оформление высказывания, которое является звуковым, акцентно-ритмическим и интонационно оформленным» [17].

Следовательно, недостаточная сформированность любого из компонентов звукопроизносительных навыков неизбежно ведет к нарушениям как в восприятии, так и в продуцировании речи: искажается распознавание звуков, ритма и интонации иностранного языка, а также становится невозможным построение высказываний в соответствии с нормами изучаемого языка.

К числу основных слухопроизносительных навыков относятся артикуляционные, интонационные и просодические, к которым принадлежит и словесное ударение. В русском языке ударение выполняет смысловоразличительную функцию и затрагивает все уровни языковой системы: орфоэпию, фонологию, морфологию, лексику и словообразование. Его неправильная постановка может кардинально изменить значение слова или сделать его неузнаваемым.

Яркой иллюстрацией этого служит омограф *му́ка* и *мука́*. Правильное ударение на последнем слоге в предложении «Морковный торт был приготовлен без *муки́*» указывает на отсутствие пищевого продукта. Однако, если

говорящий поставит ударение на первый слог (без *му́ки*), смысл фразы изменится и будет трактоваться как «без сильного страдания», что в данном контексте абсурдно.

Другой классический пример — пара *ду́хи* и *духи́*. Первое является формой множественного числа слова *дух* (сверхъестественное существо), а второе означает парфюмерную продукцию. Таким образом, владение правильным ударением является не просто техническим аспектом произношения, а необходимым условием для точной передачи и понимания смысла.

Главной целью обучения иностранному языку выступает формирование коммуникативной компетенции, неотъемлемой частью которой является компетенция фонетическая. Без усвоения закономерностей словесного ударения становится невозможным как понимание смысла высказывания, так и адекватная реакция на него, что неизбежно ведет к сбоям в коммуникации. Таким образом, в процессе обучения, особенно русскому языку как иностранному, необходимо четко определить функциональную роль ударения в структуре слова, изучить базовые законы акцентологии, а также последовательно сопоставлять правила постановки ударения в русском и родном (испанском) языке учащихся для профилактики межъязыковой интерференции.

Исходя из этого, объектом настоящего исследования является сравнительно-типологическое описание системы ударения в русском и испанском языках. Цель работы — на основе данного сопоставления создать комплекс упражнений, направленных на успешное усвоение русского словесного ударения на начальном этапе обучения и его коррекцию на продвинутом уровне.

В работах Р. И. Аванесова (1956), П. С. Вовк (1979), А. Тойрака (1981), С. М. Агтаевой (1999) и М. Н. Шутовой (2008) отмечается, что для русского языка характерно свободное (разноместное), подвижное и динамическое ударение. Это означает, что оно может падать на любой слог слова и способно перемещаться при изменении его формы (словоизменении).

Динамическая природа ударения проявляется в том, что ударный слог отличается большей силой, напряженностью и, как следствие, громкостью по сравнению с безударными.

В испанском языке, напротив, подвижность ударения при формообразовании существительных наблюдается значительно реже. Акцентная система испанского, как правило, опирается на два основных паттерна: ударение на последнем или предпоследнем слоге слова.

Существует различие и в произношении гласных в ударной и безударной позициях. В испанском языке ударные слоги и слоги перед паузой обладают большей длительностью. В русском же языке неударные слоги не только короче, но и подвержены редукции, при которой гласные теряют свою четкость и полностью звучания.

Важным практическим отличием является наличие в испанской орфографии графического знака ударения «'», который указывает на положение ударного слога, тогда как в русском письме этот знак используется только в специальных целях.

И в русском, и в испанском языках ударение выполняет смысловоразличительную (кумулятивную) и форморазличительную (морфологическую) функции, поскольку оно служит для дифференциации как лексических значений, так и грамматических форм. Эта роль наглядно иллюстрируется следующими примерами.

В испанском языке ударение различает части речи и грамматические формы, например: *estudió* (прошедшее время глагола *estudiar* — «изучал») — *estudio* (существительное *estudio* — «изучение», «кабинет»).

В свою очередь в русском языке акцентное различие служит для разграничения лексических значений омографов: *óрган* (часть организма) — *orgán* (музыкальный инструмент).

Четкость артикуляции также является одним из дифференциальных признаков между данными языками, напрямую зависящим от ударности или безударности слога. Как отмечает Уррас Варгас [11], в русском и испанском языках ударение падает преимущественно на полнозначные слова. В испанском языке

безударными, как правило, выступают артикли, междометия, предлоги, а также относительные и притяжательные местоимения (например, *mi, tu, su*), за исключением случаев их использования в качестве эллиптического вопроса в разговорной речи. В русском языке служебные слова, особенно односложные, также обычно лишены ударения. Безударные служебные слова примыкают к полнозначному слову, образуя с ним единое фонетическое слово. Иногда, в отличие от испанского, подвижность русского ударения выходит за рамки словоформы, и ударение переносится на предлог или частицу (например, *na pol, za gorod*), что нехарактерно для испанской акцентной системы.

Таким образом, несмотря на принадлежность русского и испанского языков к разным языковым семьям, в области ударения наблюдаются определенные сходства. Однако основные различия, в особенности подвижность ударения, препятствуют автоматическому переносу навыков из родного языка, поскольку данное свойство практически отсутствует в испанском. Как следствие, просодические ошибки, связанные с ударением, допускают не только учащиеся, но и выпускники языковых программ.

Одной из вероятных причин этой проблемы является отсутствие четких методических рекомендаций и адаптированных учебных материалов. Иными словами, до сих пор в кубинской образовательной практике не разработана целостная методика обучения русскому словесному ударению, что создает системную трудность для формирования устойчивой фонетической компетенции.

С учетом этого возникает необходимость в разработке системы упражнений, которая, опираясь на лингвистический опыт учащихся в родном (испанском) языке, обеспечивала бы эффективное усвоение просодических особенностей русской речи. Эта система должна четко определить типы необходимых упражнений, последовательность и условия их применения для поэтапного формирования и последующего совершенствования акцентно-ритмических и интонационных навыков.

Вопрос классификации упражнений имеет в методике давнюю историю. На протяжении длительного времени различные исследователи (И. А. Грузинская (1940), Э. П. Шубин (1963), Г. А. Битехтина (1964), А. Д. Климентенко (1973), М. С. Ильин (1975), Б. А. Лапидус (1975), И. В. Рахманов (1980), С. Ф. Шатилов (1985) и др.) предлагали свои системы и классификации. В современной методической науке широкое признание получила трехуровневая типология, выделяющая: языковые (подготовительные), условно-речевые (условно-коммуникативные) и речевые (коммуникативные) упражнения [8; 9].

При этом, как указывает Л. Л. Вохмина [5], между понятиями «речевые» и «коммуникативные» упражнения существует содержательное различие, которое требует уточнения при проектировании учебного процесса.

Учитывая, что успешное выполнение языковых упражнений само по себе не обеспечивает автоматического и корректного применения материала в живой речи, особое значение приобретают речевые упражнения. Они особенно важны для отработки тех структур, которые учащиеся должны воспроизводить в спонтанном высказывании. Эффективность достигается за счет тесной взаимосвязи всех типов упражнений, выстроенных в единую систему.

Таким образом, необходимо руководствоваться принципом системности и последовательности. Данный принцип предполагает разработку взаимосвязанных заданий, которые последовательно развивают различные аспекты владения языком по линии «от простого к сложному», «от известного к неизвестному», «от легкого к трудному» и «от близкого к далекому». Такой подход обеспечивает прочное усвоение учебного материала и его эффективное перенесение в условия живой коммуникации. Реализация этого принципа непосредственно связана с организацией учебного процесса и способствует достижению устойчивых результатов.

В соответствии с этим предлагаемая система упражнений для работы над русским словесным ударением носит комплексный характер

и включает языковые, условно-речевые и речевые упражнения, направленные на осознание и изолированную отработку акцентных моделей.

Помимо этого, система упражнений строится на принципе регулярной повторяемости языкового материала в новых речевых контекстах после его первичного усвоения в языковых упражнениях. Без такой систематической повторяемости упражнения теряют свою эффективность, поскольку именно многократное воспроизведение определенного объема языковых единиц и речевых моделей в различных условиях обеспечивает прочное и качественное усвоение материала.

Кроме того, поскольку обучение любому иностранному языку неотделимо от цели общения, система упражнений должна обладать коммуникативной направленностью. Это означает, что формирование речевых навыков и умений происходит через выполнение заданий, имитирующих реальное общение и обслуживающих различные коммуникативные цели. Следовательно, сама система упражнений, формирующая эти навыки, должна быть подчинена практическим задачам коммуникации, обеспечивая переход от владения формой к ее осмысленному использованию в речи.

Одна из авторов настоящей статьи М. Н. Шутова в своей работе [15] заключает, что эффективное обучение русскому ударению требует последовательного разграничения и сочетания двух подходов: лингводидактического и собственно методического.

Методический подход представляет собой систему принципов и приемов, направленных на оптимизацию учебного процесса для достижения наилучших образовательных результатов. Каждый такой подход служит повышению качества обучения, а его основу составляют конкретные методические принципы. Как отмечают Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин [2], среди методических принципов выделяются две группы: принципы, реализующие коммуникативно-деятельностный подход (основной), и принципы, вытекающие из сознательной систематизации языкового материала (дополнительные),

к которым относятся, в частности, учет родного языка и подчинение языковых знаний и речевых навыков развитию коммуникативных умений.

Лингводидактический подход, или подход к отбору языкового материала, фокусируется на собственно лингвистических критериях. Он учитывает такие характеристики, как частотность употребления, семантическая ценность, сочетаемость, многозначность и стилистическая нейтральность лексических единиц [2].

Таким образом, при обучении ударению необходимо, с одной стороны, опираться на лингводидактический анализ для отбора релевантного и функционального материала, а с другой — применять методические принципы для его эффективного введения, отработки и интеграции в коммуникативные навыки учащихся.

При разработке предложенной системы упражнений были учтены следующие основные принципы: принцип синтаксической основы, принцип ситуативно-тематического представления материала и принцип комплексности и дифференцированности. Это обусловлено тем, что обучение предполагает последовательное включение просодических аспектов — от уровня изолированного слова через уровень предложения к уровню спонтанной речи. Для достижения этой цели учебный материал должен быть представлен на соответствующей лексической базе и в рамках определенной коммуникативной ситуации. Параллельно необходимо выполнять упражнения на дифференциацию различных акцентных моделей в зависимости от частей речи (например, различие в ударении у существительных и глаголов).

Ведущим в данной системе выступает принцип учета родного языка (испанского), поскольку целенаправленный анализ сходств и различий между русской и испанской акцентными системами позволяет прогнозировать и предотвращать типичные трудности, минимизируя эффект интерференции.

Как отмечалось ранее, кубинские учащиеся сталкиваются с рядом просодических трудностей, наиболее существенные из которых

проявляются на морфологическом уровне. В частности, правильная постановка ударения в существительных представляет для них особую сложность.

Обучение строится по принципу «от простого к сложному», поэтому система упражнений начинается с языковых (подготовительных) заданий и постепенно переходит к условноречевым и речевым (коммуникативным). Для работы с существительными целесообразно взять за основу категорию рода и изучить общие закономерности подвижности ударения внутри каждой родовой группы.

Поскольку особенности русского ударения наиболее ярко проявляются в живой речи, первое упражнение представлено в форме диалога. Этот формат позволяет сразу погрузить учащихся в коммуникативный контекст, демонстрируя акцентные модели в естественном звучании и создавая основу для их последующего аналитического осмысления и отработки.

Упражнение 1. Прочитайте диалог и определите ударение в подчёркнутых словах. Затем послушайте аудиозапись и проверьте ответы.

Мальчик потерялся в парке и обратился за помощью к полицейскому.

Антон (мальчик): Извините, пожалуйста! Вы знаете, где выход?

Полицейский: Да, сынок. Что случилось?

Антон (мальчик): Я ищу своего отца. Бежал за цыплятами и потерял его. Он велел мне в таком случае подождать его на углу около выхода.

Полицейский: Хорошо, хорошо. Сейчас сделаем объявление по громкой связи, и тебя сразу найдут.

Упражнение 2. Просклоняйте существительные (сон, ветер, звоночек, рынок, конец, хлопок, вывоз, крючок, выигрыш, день, листок) и впишите их в четыре столбика с ударением на приставке, корне, суффиксе, окончании.

Приставка	Корень	Суффикс	Окончание

Правила постановки ударения в существительных мужского рода

А. Постоянное ударение. Если ударение падает на приставку **вы-**, оно, как правило, является постоянным и не меняется при склонении (например: **вы́ход**, **вы́езд**, **вы́лет**, **вы́зов**, **вы́вод**).

Б. Подвижное ударение (сдвиг):

1. Если существительные мужского рода имеют беглый гласный (**-о-**, **-е-**), то ударение в косвенных падежах (ед. и мн. числа) обычно перемещается на окончание (например: **уго́л** — **угла́**, **оте́ц** — **отца́**, **оре́л** — **орла́**).

Исключения: *ветер*, *камень*, *корень*, *пале́нь*, *рыно́к*, *уго́ль*, *хлопо́к*, а также менее употребительные слова: *лапо́ть*, *когото́*, *убыто́к*.

2. Если ударение в именительном падеже падает на суффиксы **-ак(-як)**, **-ар(-яр)**, **-арь**, **-ич**, **-иш**, **-ач**, то в косвенных падежах оно, как правило, переходит на окончание (например: **рыба́к** — **рыбака́**, **календа́рь** — **календаря́**, **скрипа́ч** — **скрипача́**, **каранда́ш** — **карандаша́**, **москви́ч** — **москвича́**).

Исключения (ударение остаётся на суффиксе): *апте́карь*, *библиоте́карь*, *виногра́дарь*, *ле́карь*, *па́харь*, *пе́карь*, *пи́сарь*, *ры́царь*, *то́карь* [14].

Упражнение 3. Заполните диалоги существительными в правильной форме и поставьте ударение. Проверьте ответы, слушая аудиозапись.

Диалог № 1

— Сегодня сильный ветер, правда?

— Да, в _____ апреля всегда он сильный. Может быть, на следующей неделе будет спокойнее. (ответ: *конце*)

— Хорошо бы! Я устала прятаться от _____ весь день. (ответ: *ветра*)

Диалог № 2

— Чем займёшься в ближайшие _____? (ответ: *дни*)

— Собираюсь заняться подготовкой документов по вывозу товара со склада.

Упражнение 4. Вы разговариваете с отцом о прошлом и настоящем времени. Вы хотите доказать отцу, что настоящее время лучше, чем прошлое. Отец не согласен. Прослушайте диалог. Составьте и разыграйте свой диалог. Используйте материал для справок.

Материал для справок: *рыно́к*, *крючо́к*, *звоно́к*, *уго́л*, *листо́к*, *коне́ц*, *отец*.

Представленные упражнения демонстрируют работу над ударением не только на морфологическом, но и на синтаксическом уровне. Обучение построено на коммуникативном подходе, поскольку конечная цель системы — автоматизация правильной постановки ударения в условиях реального общения на русском языке.

Для повышения эффективности отобранная лексика включает звуки, традиционно сложные для испаноговорящих учащихся, такие как гласный [ы] и согласные [в], [б], [н']. Их целенаправленная отработка в рамках фонетических упражнений создает прочную артикуляционную базу для последующей работы с просодией.

Заключительное упражнение моделирует конкретную коммуникативную ситуацию с экстралингвистической задачей, что приближает учебную деятельность к условиям естественного общения и усиливает мотивацию.

Таким образом, обучение правильному русскому ударению является важнейшим аспектом владения языком, напрямую влияющим на взаимопонимание. Для его достижения необходима комплексная система упражнений, объединяющая все типы заданий (языковые, условно-речевые, речевые) и подающая материал в коммуникативном контексте. Работу следует вести на всех уровнях: от словосочетания и синтагмы до фразы и целого текста.

Краеугольным камнем методики является принцип учета родного языка учащихся, так как основные трудности усвоения обусловлены спецификой их лингвистического фона. Предлагаемый нами подход строится на индуктивной логике «от примера к правилу»: учащийся сначала наблюдает и различает модели

подвижного или стабильного ударения, а затем формулирует закономерности. Для поддержки этого процесса предоставляется методический материал с четкими объяснениями правил, облегчающий работу как преподавателя,

так и студентов. Интеграция аудиоматериалов способствует развитию внутреннего проговаривания и улучшает слуховое восприятие, что является основой для формирования устойчивых фонетических навыков. ■

Литература

1. Аванесов Р. И. Об ударении в русском языке // Русский язык в школе. 1948. № 4.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
3. Атнаева С. М. Лингводидактические основы обучения русскому словесному ударению в начальных классах лакской школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Махачкала, 1999. 198 с.
4. Вовк П. С. Обучение иностранцев русскому подвижному ударению. Киев, 1979. 85 с.
5. Вохмина Л. Л. Классификация/номинация упражнений по их месту в процессе овладения устной иноязычной речью как современная методическая проблема // Русский язык за рубежом. 2023. № 3. С. 93–98.
6. Вохмина Л. Л., Кузаева А. С., Хавронина С. А. Система упражнений по обучению устной иноязычной речи: теория и практика (на примере русского языка как иностранного). СПб.: Златоуст, 2020. 268 с.
7. Лебедева Ю. Г. Звуки, ударение, интонация: учебное пособие по фонетике русского языка для иностранцев. 2-е изд., испр. М.: Русский язык, 1986. 270 с.
8. Мусаелян И. Ф. О некоторых проблемах классификации системы упражнений в методике преподавания иностранных языков // Современное педагогическое образование. 2020. № 4. С. 61–68.
9. Мусаелян И. Ф. Понятие «Система упражнений» и попытки ее усовершенствования в методике преподавания иностранных языков // Современное педагогическое образование. 2020. № 4. С. 38–41.
10. Тойрак Фаррагут А. Современный русский язык. Фонетика. 2-е изд. Гавана: Félix Varela, 2006.
11. Уррас Варгас Т. Сопоставительная типология русского и испанского языков. Гавана: Félix Varela, 2006. 215 с.
12. Федянина Н. А. Ударение в современном русском языке. 2-е изд. М.: Русский язык, 1982. 304 с.
13. Шутова М. Н. Пособие по обучению русскому ударению иностранных студентов среднего и продвинутого уровня. 2-е изд., перераб. М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2008. 72 с.
14. Шутова М. Н. Пособие по обучению русскому ударению для изучающих русский язык как иностранный. 2-е изд., стер. М.: Русский язык. Курсы, 2016. 96 с.
15. Шутова М. Н., Хромов С. С. Ударение в русских глаголах: методические приемы обучения иностранных учащихся // Вестник ПНИПУ. Серия: Проблемы языкознания и педагогики. 2024. № 2. С. 163–172.
16. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов. М.: Высшая школа., 2003. 334 с.
17. Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М.: Икар, 2011. 454 с.

*Specialist, Senior Lecturer,
University of Havana
Havana, Republic of Cuba
cruzsail9@gmail.com*

Doctor of Pedagogy, Professor,
Professor at the Department
of Internship for Foreign Specialists,
Pushkin State Russian Language Institute
Moscow, Russia
MNShutova@pushkin.institute

Peculiarities of Russian Accent in Teaching Russian as a Foreign Language to Cuban Students

Keywords: phonetics, methodology, stress, exercise system.

The article discusses the specifics of stress in Russian and Spanish languages through a comparative typological analysis. The objective of this research is to create an efficient system of exercises aimed at acquiring Russian accentuation for foreign students during their initial stage of language acquisition, while also providing correction of pronunciation at more advanced levels of language mastery.

О создании корректировочного курса по фонетике для кубинских студентов-филологов Гаванского университета



**Луис Эрик Феблес
Дельгадо**

*специалист, преподаватель
Гаванского университета
Гавана, Республика Куба
febleserick706@gmail.com*



Даниэль Мотола Роффе

*магистр наук, доцент
Гаванского университета
Гавана, Республика Куба
motoladaniel4@gmail.com*

Ключевые слова:

методика,
практическая фонетика,
корректировочный курс,
произносительные навыки,
кубинские студенты-русисты

Статья посвящена совершенствованию фонетической подготовки кубинских студентов-русистов продвинутого уровня. Авторами разработан и предложен специализированный корректировочный курс, нацеленный на исправление устойчивых произносительных ошибок и совершенствование артикуляционных навыков. Методологическую основу исследования составляет контрастивный анализ фонетических систем русского и испанского языков, что обеспечивает адресный характер коррекции и способствует достижению фонетической автономности учащихся.

Владение иностранными языками, и в особенности русским, стало в современном мире ключевым фактором успешной коммуникации и профессиональной реализации. Русский язык, носитель многовековой истории и культуры, предоставляет

прямой доступ к обширным пластам информации, научных открытий и литературных богатств. Его изучение не только расширяет профессиональные возможности, но и способствует формированию межкультурной компетентности и укреплению международных связей.

Эффективное владение русским языком определяется развитой коммуникативной компетенцией, позволяющей свободно и адекватно взаимодействовать в разнообразных ситуациях общения [1]. Подготовка профессиональных русистов в Республике Куба осуществляется на кафедре русского языка Факультета иностранных языков Гаванского университета. Учебный процесс, ведущий свою историю с основания факультета в 1971 г., регламентируется учебным планом «Е», утвержденным Министерством высшего образования в 2017 г. Данная программа рассчитана на четырехлетний цикл обучения (с учетом подготовительного курса) на территории Кубы. Развитие национальной образовательной системы носит перманентный характер. В рамках этого непрерывного процесса и преподаватели, и студенты факультета активно вовлечены в исследовательскую работу, нацеленную на оптимизацию методических подходов к преподаванию учебных дисциплин.

Овладение иноязычной речью напрямую зависит от эффективности применяемой методики. Современный подход к обучению иностранным языкам исходит из того, что для полноценного общения необходимо овладеть как средствами языка, так и самой деятельностью коммуникации. Среди лингвистических средств основополагающую роль играют фонетические, успешное усвоение которых является обязательным условием для качественного использования языка в соответствии с существующими нормами. Действительное владение нормами русского произношения дает иностранному учащемуся чувство уверенности при использовании русского языка как средства общения.

Проблема эффективного формирования фонетических навыков у студентов, изучающих

русский язык вне языковой среды, представляет собой серьезный методический вызов. Даже при высоком уровне грамматической и лексической подготовки многие учащиеся сталкиваются с устойчивыми трудностями в произношении и аудировании, что существенно ограничивает их коммуникативный потенциал. Главной причиной этих трудностей является интерференция родного языка: перенос артикуляционных установок и интонационных паттернов приводит к возникновению акцента, неадекватному использованию интонации и, как следствие, к снижению эффективности общения.

Отсутствие системного и целенаправленного подхода к формированию фонетических навыков на продвинутом этапе, а также дефицит специализированных корректировочных программ обуславливают необходимость разработки новых методических решений. Такие решения должны быть направлены на преодоление интерференции и повышение эффективности реальной коммуникативной практики студентов.

Указанная проблема приобретает особую остроту в случае студентов-филологов, специализирующихся на русском языке и планирующих связать свою профессиональную деятельность с преподаванием или переводом. Настоящее исследование посвящено совершенствованию учебного процесса, направленного на формирование и закрепление произносительных навыков у данной категории учащихся. Методологическую основу работы составляют теория русской фонетики, труды по методике преподавания РКИ, практический опыт преподавания русского языка в России и на Кубе, а также результаты сопоставительных исследований фонетических систем испанского и русского языков, проведенных как на Кубе, так и в России.

Цель данной статьи — представить результаты исследования, предлагающие конкретные решения обозначенных учебных задач. Ведущим предложением является внедрение корректировочного курса по фонетике, специально разработанного для студентов

продвинутого уровня кафедры русского языка Факультета иностранных языков (ФИЯ). Задача курса — системная коррекция и автоматизация тех произносительных навыков, которые были сформированы у учащихся на предыдущих этапах обучения в соответствии с сертификационными уровнями владения языком.

Как уже отмечалось, успешное владение иностранным языком, особенно относящимся к иной языковой семье, требует развитых фонетических навыков. Для их формирования учащиеся должны пройти полный цикл работы над произношением. Особую роль в этом процессе играет именно корректировочный фонетический курс, который позволяет устранить стойкие ошибки, препятствующие как адекватному восприятию, так и порождению речи.

Корректировочные курсы русской фонетики предназначены для устранения стойких произносительных ошибок у студентов, достигших среднего (B1) или продвинутого (B2–C1) уровня владения языком.

Содержание таких курсов строится вокруг решения нескольких ключевых задач. Первая задача — обучение адекватному слуховому восприятию звуков, слогов, слов, фраз и интонационных моделей. Восприятие фонетических единиц иностранным учащимся представляет собой сложный процесс взаимодействия нескольких языковых систем, что неоднократно отмечалось в лингвистических исследованиях (см., например, [7]). Вторая задача — формирование и последующая автоматизация правильной артикуляции. При воспроизведении звуков возникают отклонения, обусловленные типологическими различиями между фонетическими системами родного и изучаемого языков.

При разработке корректировочных курсов специалисты обычно применяют два основных подхода: профессионально ориентированный и национально ориентированный. Первый подход адресован студентам конкретных специальностей (например, будущим переводчикам или дипломатам) и включает в учебные материалы как общезыковую,

так и профильную терминологию. Национально ориентированный подход, в свою очередь, фокусируется на преодолении типичных фонетических трудностей, вызванных интерференцией конкретного родного языка учащихся (в данном случае — испанского). Курсы, построенные по этому принципу, содержат специальные упражнения для коррекции акцента, постановки проблемных для носителей испанского языка звуков (например, [ы], [ц], [ш], палатализованных согласных), а также для освоения русской интонации и ритмики, существенно отличающихся от испанских.

Учитывая изложенное, нами будет разработан фонетический курс, ориентированный на профессиональные потребности студентов третьего и четвертого курсов, изучающих русский язык на Факультете иностранных языков. В рамках существующей учебной программы кафедры предлагается, чтобы данный курс стал специализированным инструментом поддержки при освоении дисциплины «Перевод», занимающей ключевое место в их академической подготовке. Содержание курса будет сосредоточено на социологической и научно-технической лексике — областях, наиболее востребованных как в устном, так и в письменном переводе.

Целью курса станет не только коррекция произношения и повышение беглости речи, но и активное усвоение терминологии и устойчивых выражений, характерных для данных дисциплин. Это позволит студентам увереннее действовать в будущих профессиональных контекстах. Посредством практических упражнений и работы с аутентичными материалами курс обеспечит развитие фонетических навыков, необходимых для успешного выполнения учебных задач, способствуя тем самым всесторонней профессиональной подготовке.

Методологическую основу разработки такого курса составляют три ключевых принципа:

1. Принцип учета родного языка, позволяющий прогнозировать типичные ошибки и адаптировать учебное содержание в соответствии с зонами потенциальной трудности.

2. Принцип постоянной обратной связи, обеспечивающей своевременную коррекцию и осознание учащимися собственного прогресса.
3. Принцип индивидуального подхода, учитывающего лингвистический опыт и персональные цели каждого студента.

Несмотря на наличие разнообразных корректировочных курсов в методической литературе, создание программы, адресованной именно кубинским студентам-русистам, обучающимся вне языковой среды, представляется нам актуальной и востребованной задачей.

Известно, что корректировочные курсы могут быть интегрированы в основную программу по практике речи или реализованы как самостоятельные модули. Однако в контексте обучения устному общению на продвинутом уровне более распространен и эффективен именно второй вариант. Это связано с методической сложностью согласования углубленного фонетического тренинга с содержанием основного курса, особенно когда студенты уже обладают сформированными языковыми компетенциями.

Реализация такого курса должна быть гибкой и адаптивной, соответствуя конкретным потребностям и уровню учащихся. Одним из оптимальных форматов является факультативный модуль, дополняющий обязательную учебную нагрузку. Такой подход решает проблему ограниченного аудиторного времени в основном курсе, которое часто не позволяет уделить достаточно внимания коррекции произношения. Факультативный статус позволяет студентам осознанно выбрать этот курс в зависимости от своих учебных приоритетов и личной заинтересованности в улучшении фонетических навыков.

Предлагаемый факультатив предполагает еженедельные занятия продолжительностью два академических часа, в рамках которых теоретические пояснения будут неразрывно связаны с интенсивной практикой. Общий объем курса составит 32 аудиторных часа. Данный модуль планируется включить в учебный план

в качестве факультативной дисциплины для студентов третьего и четвертого курсов русского отделения.

Методология курса будет основана на комплексном подходе, сочетающем следующие основные элементы:

- техника аудирования и имитации (слушание и повторение) для формирования акустического эталона и отработки звукового образа;
- специальные артикуляционные упражнения, направленные на постановку и автоматизацию произношения проблемных для носителей испанского языка фонем;
- интерактивные групповые задания, моделирующие реальные коммуникативные ситуации, что способствует переносу навыков в условия спонтанной речи.

Для повышения эффективности обучения будут активно задействованы мультимедийные ресурсы: аутентичные аудио- и видеозаписи с образцами речи носителей, интерактивные фонетические тренажеры, а также инструменты визуализации артикуляции (спектрограммы, видеоролики). Это позволит наглядно демонстрировать артикуляционные уклады, интонационные контуры и обеспечит объективную обратную связь для коррекции ошибок.

Кроме того, курс будет способствовать развитию учебной автономии за счет рекомендаций по использованию образовательных платформ, мобильных приложений и онлайн-ресурсов для самостоятельной практики вне аудитории.

Принципиальным основанием для разработки содержания данного корректировочного курса, адресованного носителям кубинского варианта испанского языка, служит сравнительно-сопоставительный анализ фонетических систем русского и испанского языков. Это позволяет выявить зоны потенциальной интерференции и построить структуру курса строго в соответствии с диагностированными потребностями учащихся и конкретными учебными целями.

При разработке данного курса за основу взяты три ключевых ориентира:

1. Типичные фонетические ошибки, характерные для кубинских студентов-русистов.
2. Специфические звуки русской фонетики, требующие пристального внимания и коррекции, — их перечень уже был определен и описан кубинскими преподавателями-методистами Гаванского университета [5; 8].
3. Актуальная лексика социополитической и научно-технической сфер как содержательная база для практики.

Настоящее исследование предлагает структуру курса, сфокусированную преимущественно на первом и третьем аспектах. Она будет включать следующие компоненты:

- Диагностический этап: начальная оценка произносительных навыков студентов с целью выявления индивидуальных и типичных ошибок, а также сильных сторон. Инструментами диагностики послужат записи спонтанной речи учащихся в смоделированных ситуациях повседневного общения с последующим аудиоанализом.
- Тематические модули: основное содержание курса будет организовано вокруг двух ключевых лексических областей — социополитической и научно-технической. Каждый модуль интегрирует изучение соответствующей терминологии с целенаправленной фонетической коррекцией.
- Система упражнений: для каждого модуля будут разработаны специальные упражнения, которые не только вводят и закрепляют лексику, но и контекстуализируют работу над ошибками, выявленными на диагностическом этапе. Это обеспечит коррекцию произношения непосредственно в процессе употребления релевантных профессиональных терминов и фраз.

Практика аудирования и говорения станет стержневым компонентом курса. Ее реализация будет включать:

- имитационные упражнения (повторение за образцом) для формирования

акустического эталона и отработки изолированных звуков и интонационных моделей;

- интерактивные задания в парах и малых группах, направленные на развитие спонтанной речи в смоделированных коммуникативных ситуациях;
- работу с аутентичными диалогами и текстами, насыщенными актуальной социополитической и научно-технической лексикой, что обеспечит контекстуализацию фонетических навыков.

Неотъемлемой частью учебного процесса станет система непрерывной обратной связи, реализуемая как в групповом формате, так и в рамках индивидуальных консультаций. Преподаватель будет проводить регулярный мониторинг прогресса, фиксируя динамику в преодолении типичных ошибок.

Структура каждого занятия выстроена по принципу трехчастной фокусировки:

1. Коррекционно-артикуляционный блок: целенаправленная работа над русскими звуками, вызывающими устойчивые трудности у носителей испанского языка.
2. Ритмико-акцентный блок: практика правильного словесного ударения и ритмических моделей различных типов слов и словосочетаний.
3. Интонационно-коммуникативный блок: изучение базовых интонационных конструкций (ИК) русского языка и тренировка их смылоразличительной функции в контексте.

При разработке курса за основу взят принцип индивидуализации, базирующийся на диагностике типичных ошибок студентов. Такой подход позволяет выявлять и учитывать наиболее значимые фонетические трудности каждого учащегося, что является ключевым условием для достижения высокой эффективности обучения и существенного улучшения произношения, особенно в области специальной терминологии.

Структурно курс разделен на четыре модуля:

1. Лексика экономической сферы.
2. Лексика политической сферы.

3. Лексика научно-технической сферы.
4. Интеграционный модуль, направленный на обобщение полученных знаний и комплексное применение навыков в рамках итоговых упражнений и проектов.

Каждое занятие в рамках модулей включает следующие обязательные компоненты:

- Целевой фонетический блок: системная работа над произношением специфических звуков, вызывающих наибольшие сложности.
- Контекстуально-лексический блок: наблюдение, анализ и практика употребления специальной лексики и характерных синтаксических конструкций в аутентичных речевых образцах.
- Методический блок: комментарии и инструкции, которые углубляют понимание ключевых понятий, предлагают алгоритмы решения типичных проблем и способствуют формированию эффективных учебных стратегий.
- Ресурсный блок: использование адаптированных аудиовизуальных материалов (подкасты, видеорепортажи, презентации) и рекомендации по работе с проверенными образовательными веб-платформами для самостоятельной практики и закрепления материала.

Работа может фокусироваться на одном ключевом звуке, однако, учитывая индивидуально-корректирующий характер курса, преподаватель будет работать над одним ключевым звуком, параллельно исправляя другие проблемные фонемы по мере их выявления в речи студента. Работа над интонацией интегрирована в структуру всех занятий. Особое внимание уделяется персонализированным домашним заданиям, разработанным с учетом диагностированных трудностей конкретного учащегося.

Система оценивания включает следующие компоненты:

- активность и качество работы на каждом занятии;
- регулярная проверка и анализ выполнения домашних заданий;
- итоговый зачет (экзамен) в конце курса.

Для наглядности приведем пример в рамках работы над оппозицией твердого и мягкого [л] — [л']. Упражнения строятся на лексике заданной тематики (например, экономической), включающей слова и словосочетания с этими звуками: *производить материальные блага, представлять собой, составлять производительные силы, распределение продукции, производительный, материальный, сложный, различный, специальная область, воплощаться в деятельности*. Для чисто фонетической отработки также включаются минимальные пары общеупотребительных слов, так как основной лексико-грамматический материал продвинутого этапа не всегда позволяет решать узкие произносительные задачи. Это обеспечивает контекстуализированную и релевантную практику.

Основным методологическим аспектом является учет родного языка при подборе вспомогательных артикуляционных позиций и звуковых опор, облегчающих произношение. Существенной и до сих пор недостаточно проработанной проблемой в коррекционной фонетике остается влияние позиционных паттернов родного языка (испанского) на русское произношение. Многие ошибки возникают именно из-за расхождения в позиционных законах двух языков. Как подчеркивали С. И. Бернштейн [3] и А. А. Реформатский [6], для формирования правильного произношения необходимо овладеть «позиционными условиями» изучаемого языка и преодолеть устойчивые «позиционные навыки» родного.

Для преодоления трудностей, выявленных в ходе диагностики, в рамках корректировочного курса рекомендуется реализовать систему упражнений, построенную по принципу «от простого к сложному»:

1. Отработка сочетаний в изолированной позиции: аудирование и повторение трудных сочетаний согласных (например, *дв, гд*) вне контекста слова.
2. Образование слогов и слов: конструирование слогов и лексических единиц с использованием освоенных сочетаний.
3. Сопоставительный анализ: осознанное различение слов с целевыми сочетаниями и без них

(например, *где — гид, мне — меня*) для формирования фонематического слуха.

4. Чтение слогов и слов: последовательное чтение лексики, насыщенной трудными сочетаниями (например, *два, двадцать, двор, движение*).

Систематическая работа по этой схеме позволит кубинским студентам минимизировать типичные ошибки и повысить качество русской речи.

Дизайн корректировочного курса для специальности «Русский язык» базируется на комплексном подходе, учитывающем специфические цели учащихся. Его основная цель — системная коррекция и автоматизация произносительных навыков, сформированных на предыдущих этапах обучения.

Принципы фонетической работы, заложенные в курс:

- принцип изоляции: отработка звука начинается изолированно и в слогах;
- принцип постепенного усложнения позиции: закрепление артикуляции происходит последовательно — от слога к слову и фразе,

от сильной (благоприятной) позиции к слабой (трудной);

- принцип осознанной артикуляции: основным методическим приемом является опора на контролируемые и произвольно воспроизводимые элементы артикуляции.

Интеграция социополитической и научно-технической лексики обеспечивает актуальность и практическую применимость содержания, повышает мотивацию и облегчает перенос навыков в реальные профессиональные ситуации.

Предложенная модульная структура создаст организационные условия для формирования устойчивых фонетических компетенций.

Таким образом, данный корректировочный курс не только отвечает академическим потребностям студентов, но и напрямую служит профессиональным целям специальности, готовя будущих переводчиков к уверенной работе как в учебной, так и в реальной профессиональной среде. Прикладной характер курса отражается в системе упражнений для каждого звука, разработанной с учетом комплекса дидактических и методических принципов. ■

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. 9-е изд., стер. М.: Русский язык, 2016.
3. Бернштейн С. И. Словарь фонетических терминов. М.: Русский язык, 1982. 512 с.
4. Крус-Касерес С. Совершенствование учебного процесса по русскому произношению кубинских студентов-филологов на начальном этапе обучения (уровень А1): курсовая работа. Гавана: Гаванский университет, 2019–2020. 89 с.
5. Крус-Касерес С., Мотола-Роффе Д. Постановка и совершенствование фонетических навыков у кубинских студентов филологов-русистов вне языковой среды // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие: Материалы Международной научно-практической конференции: сб. статей. XXII Кирилло-Мефодиевские чтения (24 мая 2022 г.). М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2022.
6. Реформатский А. А. Введение в языковедение / под ред. В. А. Виноградова. М.: Аспект Пресс, 1996. 536 с.
7. Реформатский А. А. Фонологические этюды / АН СССР. Ин-т языкознания. М.: Наука, 1975. 134 с.
8. Тойрак Фарагута А. Современный русский язык. Фонетика. 2-е изд. Гавана: Félix Varela, 2006.

9. Феблес Дельгадо Л. Э. Лингвометодические обоснование корректировочного курса по фонетике для кубинских студентов — специалистов по русскому языку: дипломная работа. Гавана: Гаванский университет, 2025.
10. Учебный план «Е». Специальность «Русский язык с дополнительным иностранным языком». Гавана: Гаванский университет, 2017.



Luis Erick Febles Delgado

*Specialist, Lecturer, University of Havana
Havana, Republic of Cuba
febleserick706@gmail.com*

Daniel Motola Roffe

*Master of Science (MSc),
Associate Professor, University of Havana
Havana, Republic of Cuba
motoladaniel4@gmail.com*

Designing a Corrective Phonetic Course for philology Cuban Students of Russian Language at University of Havana

Keywords: methodology, practical phonetics, remedial course, pronunciation skills, Cuban students of Russian studies.

The article addresses the challenges of phonetic training for advanced-level Cuban students of Russian. The authors have developed and proposed a specialized remedial course aimed at correcting persistent pronunciation errors and improving articulation skills. The methodological foundation of the study is a contrastive analysis of the phonetic systems of Russian and Spanish, which ensures targeted correction and promotes the achievement of phonetic autonomy among learners.

Метод «карточки → кубики» как когнитивный, психолингвистический и игровой инструмент визуально-опосредованного обучения



О. Н. Киян

преподаватель русского языка
как иностранного
в Русском Доме г. Лимы,
президент Ассоциации «АРПеру»
Лима, Перу
kiyanoksana25@gmail.com

Ключевые слова:

визуальное мышление,
когнитивная нагрузка,
психолингвистика, карточки,
кубики, билингвизм,
игровое обучение,
каллиграфия, речевая
деятельность, методика

В статье представлен авторский метод «карточки → кубики» как интегративный подход к обучению языку, сочетающий когнитивные, психолингвистические и игровые механизмы. Методика разработана для билингвальной и межкультурной аудитории и направлена на активизацию речемыслительной деятельности, снижение когнитивной нагрузки и формирование устойчивых языковых навыков. Описана структура словаря «Всё по 15», а также приведены научные основания, подтверждающие эффективность визуально-игрового формата.

Метод «карточки → кубики» возник как ответ на практическую потребность в обучении детей и студентов в билингвальной среде. Изначально разработанный для собственных детей автора, он был адаптирован для работы со взрослыми учащимися, изучающими русский язык как второй. В ходе наблюдений в перуанской аудитории стало очевидно, что визуальные и моторные форматы значительно повышают вовлеченность, снижают тревожность и способствуют более глубокому усвоению материала. Обучающиеся с трудом запоминали списки слов, но охотно взаимодействовали с карточками, кубиками и маршрутами, превращая обучение в процесс конструирования смысла.

КОГНИТИВНЫЕ ОСНОВАНИЯ МЕТОДА

Методика активизирует основные когнитивные процессы, используя принципы многоканального восприятия, задействуя

рабочую память, категориальное мышление и метакогнитивные навыки. Такие элементы, как иллюстрированные карточки, буквенные кубики и цветové поля, обеспечивают одновременное вовлечение зрительного, моторного и речевого каналов восприятия, что согласуется с концепцией мультимодального обучения [23].

Работа с буквенными кубиками и тематическими карточками предполагает удержание и преобразование информации в рабочей памяти, что особенно интенсивно происходит во время составления фраз и грамматических структур. Этот процесс напрямую стимулирует развитие когнитивной гибкости и синтаксического мышления [10].

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

С точки зрения психоллингвистики метод «карточки → кубики» активизирует речемыслительные процессы, способствует формированию ассоциативных связей и облегчает переход от восприятия к продуктивной речи. Он опирается на концепцию зоны ближайшего развития Л. С. Выготского, согласно которой обучение эффективно, когда учащийся действует с опорой на внешние средства, чуть превышающие его текущий уровень [1].

Карточки с изображениями и кубики с буквами и словами создают условия для ассоциативного запоминания: слово связывается

с образом, движением и контекстом, что усиливает долговременное закрепление [16]. Одновременное предъявление слова в четырех формах — печатной, письменной, транскрипционной и переводной — способствует формированию фонематического восприятия и межязыковых связей [14].

Методика охватывает все виды речевой деятельности: чтение (визуальное восприятие карточек), говорение (построение фраз), письмо (тренировка графики) и аудирование (озвучивание и обсуждение). Это делает ее универсальной для билингвального и межкультурного обучения.

ИГРОВАЯ ПРИРОДА МЕТОДА

Игровые аспекты метода не являются вспомогательными — они встроены в его структуру и обеспечивают мотивационную и эмоциональную поддержку. Методика реализует принципы учебного игрового моделирования, где карточки и кубики становятся элементами игрового поля, а обучающиеся — активными участниками процесса [6].

Игровая свобода, возможность экспериментировать с порядком слов, создавать собственные фразы и маршруты соответствует принципу вариативности и творческой активности. Это превращает обучение в исследование, а не в репродукцию [3].



Использование метода «карточки → кубики» на занятии (фото из архива автора)

В основе методики лежат принципы геймификации, а именно: четкие цели, поэтапные задачи, система визуального поощрения и цикличность заданий. Это способствует росту внутренней мотивации, снижает уровень тревожности и придает учебному процессу эмоциональную вовлеченность [5]. Игровые механики могут быть адаптированы для различных возрастных категорий — от детей дошкольного возраста до взрослых, что обеспечивает универсальность и масштабируемость подхода. Метод сопровождается двумя ключевыми авторскими ресурсами: словарем «Всё по 15» и Каллиграфической рабочей тетрадью.

Словарь «Всё по 15» содержит 30 тематических разделов (например, «Семья», «Еда», «Эмоции», «Профессии»), каждый из которых включает 15 базовых слов. Отбор лексики производился по трем ключевым критериям: частотность употребления, легкость визуализации и грамматическая значимость. Общий объем пособия составляет 450 лексических единиц, что формирует прочную фундаментальную базу. Пособие построено по интерактивному принципу «разрежь и учи». Каждая страница содержит иллюстрацию на лицевой стороне и комплексное представление слова на обороте: в печатном и рукописном вариантах, с транскрипцией и переводом на испанский язык. Поле перевода является универсальным — его можно адаптировать под любой изучаемый язык.

Благодаря продуманной структуре и наглядности словарь эффективен для различных форм обучения. Он предназначен для билингвов и начинающих, рекомендован для логопедической практики и идеально подходит для семейного образования.

Второй ресурс — это **авторская рабочая тетрадь по каллиграфии**, созданная с учетом потребностей взрослых учащихся. Она состоит из двух частей:

Часть I посвящена поэтапному освоению написания букв, их соединению в слоги и формированию целых слов. Этот процесс целенаправленно развивает графомоторные навыки и закрепляет орфографические образы в памяти [16].

Часть II представляет собой словарь-пропись: каждое слово из основных тематических блоков дано в четырех вариантах — печатном, с транскрипцией, переводом и рукописным образцом. Задача учащегося сводится к точному копированию слова по предложенному визуальному шаблону. Такой подход эффективно преодолевает разрыв между зрительным восприятием и моторным воспроизведением, одновременно укрепляя межъязыковые ассоциации [14].

Оба пособия могут применяться и как самостоятельные учебные инструменты, и в комплексе с карточками и кубиками, что значительно усиливает интегративный потенциал всей методики.

ВЫВОДЫ

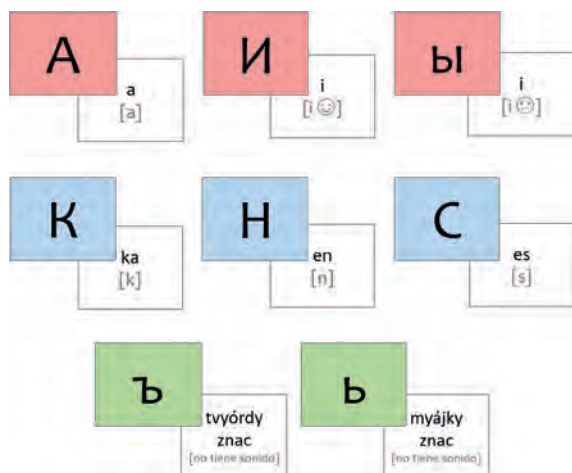
Метод «карточки → кубики» — это целостная образовательная система, которая объединяет когнитивную строгость, психолингвистическую обоснованность, динамику игры и визуальную выразительность. Данный подход комплексно активизирует речемыслительные процессы, снижает когнитивную нагрузку, способствует формированию устойчивых языковых навыков и создает эмоционально комфортную среду для обучения. Благодаря своей универсальности, гибкой адаптируемости и поддержке международными исследованиями методика представляет собой готовый эффективный инструмент для внедрения в современную образовательную практику.

МЕТОД «КАРТОЧКИ → КУБИКИ»

Этап 1. Карточки с буквами

Цель этапа: формирование первичного зрительного и фонематического восприятия букв, установление связи между графемой и звуком.

На начальном этапе обучения вводятся карточки с отдельными буквами. Каждая буква выполнена в крупном, хорошо читаемом шрифте и дополнена системой цветового кодирования:



Пример цветового разграничения карточек
(создано автором)

- буквы на синих карточках — согласные;
- буквы на красных карточках — гласные;
- буквы на зеленых карточках — Ъ, Ь.

Такое цветовое разграничение помогает интуитивно различать фонетические особенности, даже до полного осознания правил. Карточки могут быть дополнены жестами, звуковыми образами и ассоциациями (например, «М» — как мурлыканье, «Ц» — как щелчок). Зрительное восприятие активизирует ассоциативную память. Цветовая маркировка способствует формированию фонематического слуха. Работа с карточками позволяет учащимся самостоятельно классифицировать буквы по признакам.

Игровые формы работы включают различные интерактивные форматы, направленные на многоканальное освоение алфавита:

- Работа в парах: например, упражнение на распознавание, когда один участник показывает карточку с буквой, а второй должен ее назвать.
- Установление соответствий: сопоставление печатной и прописной форм буквы; соотнесение буквы с реальным предметом в помещении или его изображением; а также связывание буквы со словом, в котором она обозначает начальный звук.

- Тематические игры: например, «Буквенная радуга» — сортировка карточек по заданному цвету или звуковому признаку.
- Проектный подход: «Буква дня» — выбранная карточка становится центральным объектом изучения через комплекс заданий и мини-нарративов.

Для интеграции моторного навыка в процесс обучения взаимодействие с карточками-буквами логически продолжается отработкой написания в специальной авторской рабочей тетради по каллиграфии, созданной с учетом потребностей взрослой аудитории.

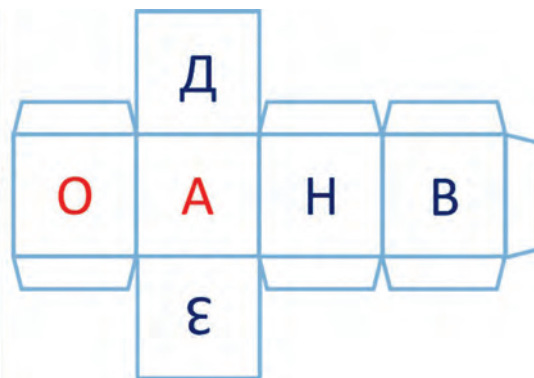
Этап 2. Работа с кубиками: от восприятия к конструированию

Цель этапа — перевести учащегося от пассивного восприятия целостного слова к его активному конструированию. Обучающийся становится не получателем информации, а настоящим «архитектором» языка. Инструментом для этого служат кубики, на гранях которых нанесены отдельные буквы, выступая в роли материальных знаков. С их помощью учащийся физически строит слово, соединяя звуки и буквы в единую структуру.

Кубик как единица смыслового действия. Каждая грань представляет собой не просто графический символ, а активный элемент речемыслительного процесса. Манипулируя кубиками, учащийся последовательно осуществляет ключевые операции:

- фонематический анализ — выбирает нужные звуки;
- графемное кодирование — соотносит звук с его буквенной формой;
- морфемное моделирование — комбинирует буквы в значимые части слова (корни, аффиксы);
- синтаксическую проекцию — использует собранные слова как элементы для построения фраз.

Такой подход полностью соответствует принципам конструктивистской дидактики,



Буквенные кубики и пример их развертки (создано автором)

где знание формируется через практическое действие и собственный когнитивный опыт обучающегося [10].

Пространственная грамматика. Работа с кубиками активизирует пространственное мышление, позволяя учащемуся видеть слово как трехмерную структуру. Это особенно важно для визуалов и кинестетиков, а также для билингвов, которым необходимо «осознать» структуру языка. «Язык становится телесным, когда его можно держать в руках» — метафора, отражающая суть метода.

Психолингвистическая опора. С точки зрения психолингвистики кубики выполняют функцию внешней речевой опоры, позволяя учащемуся перейти от внутреннего проговаривания к внешнему конструированию. Это снижает барьер между восприятием и продукцией речи, особенно у начинающих [1]. Кроме того, кубики способствуют автоматизации графо-фонемных связей, что критически важно при обучении неродному алфавиту [16].

Игровая динамика. Кубики вводят элемент движения и выбора: учащийся не просто пишет слово, а выбирает, переворачивает, сравнивает. Это создает эффект вовлеченности и эмоционального включения, что усиливает мотивацию и снижает тревожность [6].

Методическая гибкость. Кубики могут использоваться: для построения слов по образцу, для самостоятельного моделирования новых слов, для игровых заданий: «собери слово», «найди ошибку», «поменяй букву»,

для морфологических трансформаций: изменение падежа, числа, рода.

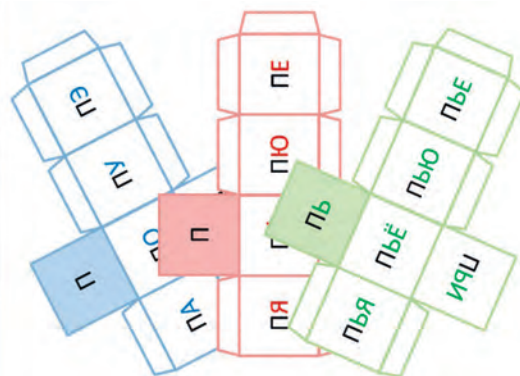
Таким образом, кубик становится не просто дидактическим средством, а многофункциональным инструментом языкового действия, объединяющим когнитивную, моторную и речевую активность.

Этап 3. Слоговые кубики: визуализация фонетической тонкости

Третий этап методики «карточки → кубики» предполагает переход к работе со слоговыми кубиками. На их гранях размещены слоги, специально подобранные и оформленные с учетом ключевых фонетических и орфографических особенностей русского языка, таких как мягкость и твердость согласных.

Цель этапа — углубление фонематического слуха, развитие способности к осознанному различению акустических и артикуляционных нюансов речи, а также формирование устойчивых графо-фонемных связей.

Цветовая кодировка как средство фонетической визуализации. Каждый слог на кубике представлен с цветовой маркировкой, отражающей фонетическую характеристику согласного звука, предшествующего гласному: синий цвет — слог с гласным, обозначающим твердость предыдущего согласного (например, *па, по, пу*); красный цвет — слог с гласным, обозначающим мягкость согласного (например,



Пример слоговых кубиков и их развертки (создано автором)

пе, пи, пю), зеленый цвет — слог с гласным в сочетании с мягким знаком (например, пъя, пьё, пью), усиливающим мягкость согласного. Такая визуализация позволяет учащемуся не только различать звуки, но и осознанно управлять артикуляцией, что особенно важно при обучении неродному языку [16].

Слог как единица речемыслительного действия. В психолингвистике слог рассматривается как минимальная произносительная единица, обеспечивающая ритмическую и интонационную организацию речи [14]. Работа с кубиками, содержащими слоги, позволяет учащемуся: осуществлять фонематический синтез — соединять звуки в слоги, проводить слоговой анализ — выделять ударные и безударные элементы, формировать лексические единицы — соединяя слоги в слова.

Кубик становится не просто носителем графемы, а инструментом речевой сборки, где каждый поворот — это шаг к осмысленному слову.

Пространственная артикуляция и моторная память. Манипуляция с кубиками активизирует кинестетическую память и способствует формированию пространственного представления о звуке. Учащийся буквально «ощущает» мягкость или твердость согласного через цвет и движение, что усиливает телесную осознанность речи [1].

Когда я вижу красный слог, я знаю, что нужно смягчить звук. Это как сигнал для моего языка (отзыв студента).

Методическая гибкость. Слоговые кубики могут использоваться в различных форматах: для составления слов из слогов, для фонетических игр: «найди мягкий слог», «собери слово с твёрдым звуком», для морфологических трансформаций: изменение формы слова через замену слога, для логопедических упражнений — тренировка произношения и артикуляции.

Таким образом, слоговые кубики становятся многофункциональным средством, объединяющим визуальную, моторную и фонетическую активность, и создают условия для глубокой фонематической осознанности.

После освоения базовых слогов типа *па, пя, пъя* учащиеся переходят к работе с более сложными консонантными группами, такими как *дра, дро, дру*. Эти слоги содержат двойные согласные и требуют более точной артикуляции, слуховой дифференциации и моторной координации.

Фонетическая нагрузка и артикуляционная сложность. Слоговые сочетания с группой *др* активизируют артикуляционные зоны, связанные с произнесением вибранта [р], что требует от учащегося точной работы языком, дыханием и голосом. Такие слоги часто используются в логопедической практике для автоматизации звука [р] в сложных позициях.

Например: *дра* — активизирует твердую артикуляцию, *дро* — требует округления губ и контроля за вибрацией, *дру* — требует сочетания вибранта с заднеязычным гласным, усложняя произнесение.

Психолингвистическая значимость. С точки зрения психолингвистики переход к сложным слогам отражает движение от простого фонематического восприятия к слоговому моделированию, где учащийся начинает осознать внутреннюю структуру слова. Это соответствует этапу речемыслительной сборки, когда слово перестает быть внешним объектом и становится внутренне управляемым [1].

Моторика усиливает нейронные связи, отвечающие за речь. Цветовая маркировка помогает формировать фонематическую дифференциацию. Кубики позволяют экспериментировать с комбинациями, развивая интуитивное чувство языка. Чтение слогов активизирует механизмы объединения рифмы. Ассоциативные модели способствуют пониманию, предвосхищая значение слов. Цветовая ассоциация расширяет дифференциацию согласных по их звучанию.

Игровые задания и речевые маршруты. Работа с кубиками реализуется через серию интерактивных игровых заданий, направленных на отработку слоговой структуры и развитие беглости речи:

- «Собери слово»: конструирование целых слов из предложенных слогов (*дра-ка, дро-ва, дру-жба*), что формирует навык синтеза.
- «Найди слог с вибрантом»: целенаправленный поиск и отбор кубиков, содержащих заданный звук (например, [р]), для тренировки фонематического слуха.
- «Слоговая эстафета»: коллективная игра, в которой участники по цепочке передают кубики, последовательно выстраивая из них слово или фразу.
- «Разбери слово»: обратная операция — анализ готового слова и его разложение на составляющие слоги.
- «Слово с секретом»: игра на догадку и контекст, где один слог в слове скрыт, и учащемуся нужно восстановить целое по началу или концу.
- «Слоги на скорость»: динамичное соревнование на самое быстрое и точное составление слова из предложенного набора слоговых кубиков.

Такие задания развивают фонематическое внимание, речевую инициативу и моторику речи, превращая обучение в динамичный и осмысленный процесс.

Этап 4: Работа со словесными карточками: от образа к абстракции

Четвертый этап метода «карточки → кубики» основан на последовательной работе со словесными карточками, разработанными на базе авторского словаря «Всё по 15». Цель этапа — формирование устойчивых лексических связей, развитие орфографической памяти и постепенный переход от визуального восприятия к абстрактному языковому мышлению.

Первое предъявление слова происходит с помощью полноформатной карточки. Ее лицевая сторона содержит смыслообразующую иллюстрацию, а обратная — комплексное языковое представление слова в четырех вариантах: печатном, письменном, фонетическом (транскрипция) и семантическом (перевод).

Подобная структура обеспечивает полноценное многоканальное восприятие, задействуя визуальный, графико-моторный, слухоречевой и понятийный каналы. В результате учащийся усваивает слово не как изолированный знак, а как целостную и многоаспектную единицу языка. Данный подход имеет прочное научное обоснование, соответствуя принципам когнитивной визуализации [23] и фонематической осознанности [16].

Работа с карточкой получает свое логическое продолжение и закрепление в каллиграфической тетради, где учащийся отрабатывает написание нового слова. Эта практика способствует автоматизации связи между графическим образом и звучанием, а также активно развивает моторную память, обеспечивая более глубокое и устойчивое усвоение лексики.

Далее предполагается переход к работе с двусторонними карточками нового формата: на лицевой стороне расположена только иллюстрация, на обороте — только перевод слова.



Примеры карточек (создано автором)

Подобные карточки служат основой для парных и групповых упражнений, фронтального опроса, а также классической игры «Мемори», где основной задачей является соотнесение визуального образа с его значением. Эта деятельность целенаправленно развивает семантическое узнавание и ассоциативное мышление. Отсутствие привычной письменной формы слова на карточке является методическим приемом: оно стимулирует внутреннее проговаривание и ментальную репрезентацию лексики, что способствует более эффективному закреплению материала в долговременной памяти [10].

Когда я вижу картинку, я вспоминаю слово. Когда я вижу слово, я ищу картинку. Это как игра в смысл (отзыв студента).

Следующим шагом является переход учащихся к работе с карточками без изображения: на лицевой стороне — слово на русском языке, на обороте — его перевод на испанский. Это означает переход от визуального подкрепления к лексической автономии, при которой слово начинает восприниматься как самостоятельная знаковая единица, не требующая опоры на образ. Подобный формат эффективен для самопроверки, работы в парах (взаимный

перевод, составление фраз), а также для игровых заданий, таких как «найди пару», «собери фразу» или «переведи быстро».

С психолингвистической точки зрения такой подход соответствует этапу интерлингвального сопоставления, когда учащийся осознаёт системные связи между языками и активно формирует билингвальную компетенцию [14].

Работа со словесными карточками реализует принцип постепенного абстрагирования: от образа — к слову, от слова — к значению, от значения — к его эквиваленту в другом языке. Этот подход соответствует модели когнитивного градиента, где обучение происходит от конкретного к абстрактному, от внешней опоры к внутреннему усвоению. Такая структура делает методику системной и легко адаптируемой к разным уровням владения языком.

Этап 5: Тематические кубики — визуально-лексическое моделирование

Пятый этап методики «карточки → кубики» представляет собой работу с тематическими кубиками, на гранях которых размещены целостные слова или их слоговые компоненты. Этот этап направлен на развитие



Виды кубиков и карточек (создано автором)

семантического мышления, фонематической осознанности и навыков словообразования. Учащиеся переходят от узнавания слов к их активному конструированию, что соответствует принципам деятельностного подхода и когнитивной визуализации [10; 23].

Каждая тематическая группа представлена парой кубиков, объединяющих 12 ключевых слов. Например, «Профессии» (врач, учитель, повар, водитель, архитектор и др.); «Фрукты» (яблоко, груша, банан, апельсин, манго и др.). Кубики разделены по функциональному признаку: первый кубик содержит только изображения, второй кубик содержит только слова на русском языке. Такое разделение позволяет организовывать разнообразные задания: на сопоставление изображения и слова, классификацию, перевод, а также на составление фраз и коротких предложений. Визуальная опора снижает психологический барьер при воспроизведении лексики и эффективно активизирует семантическую память [14].

Кубики со слогами — конструирование слов. На следующем уровне все слова, представленные на тематических кубиках, разделяются на слоги и распределяются по граням новых кубиков. Например, слово «музыкант» может быть представлено как: *му / зы / кант* — три слога, размещенные на разных кубиках.

Задача учащегося — собрать слово, вращая и комбинируя кубики. Это активизирует: фонематический синтез — соединение слогов в слово; орфографическую осознанность — визуальное восприятие структуры слова; игровую мотивацию — поиск правильной комбинации; речевую активность — проговаривание, озвучивание, применение во фразе.

Такой формат соответствует принципам словогового моделирования, широко применяемого в методиках раннего обучения чтению (например, кубики Чаплыгина и Зайцева).

Методическая логика: от целого к частям и обратно. Работа с тематическими кубиками реализует двунаправленную траекторию обучения: от целого слова — к слогам — к буквам. От слогов — к слову — к фразе.

Это соответствует модели когнитивного деконструирования и реконструирования, при которой учащийся осваивает не только значение слова, но и его внутреннюю структуру, что особенно важно при обучении неродному языку [16].

Примеры игровых заданий. «Собери слово из букв», «Собери слово из слогов»: учащийся получает три кубика и должен составить слово. «Найди лишний слог»: среди набора слогов — один не подходит. «Слоговая эстафета»: в группе учащиеся по очереди добавляют слог

к слову. «Слово по теме»: нужно собрать слово, относящееся к заданной теме («Еда», «Профессии», «Транспорт»).

Таким образом, тематические и слоговые кубики становятся не просто дидактическим материалом, а инструментом речемыслительной сборки, объединяющим визуальную, моторную и когнитивную активность. Методика остается гибкой, адаптируемой и глубоко мотивирующей.

Структура тематических кубиков. Каждая пара кубиков объединяет 12 слов по одной теме. Например, кубики «Профессии»: врач, учитель, повар, водитель, архитектор, и др.; кубики «Транспорт»: машина, поезд, самолёт, мотоцикл и др.

Кубики делятся по функциональному признаку: один кубик — только изображения (пиктограммы или иллюстрации). Второй кубик — только слова на русском языке. Такое разделение позволяет организовать **двухканальное восприятие**: визуальное и вербальное, а также использовать кубики в различных игровых и обучающих форматах.

Когнитивная и методическая ценность. Работа с тематическими кубиками активизирует: семантическое поле — учащийся осваивает слова, объединенные по смыслу; категориальное мышление — формируются лексические

группы и связи; фонематическое узнавание — при сопоставлении слова и изображения; моторную память — через манипуляцию с кубиками; интерлингвальную ассоциацию — при переводе слов на второй язык. Такой подход соответствует принципам лексико-семантического моделирования, описанного в работах по когнитивной лингвистике [10].

Игровые форматы и речевые задачи. Кубики интегрируются в разнообразные игровые сценарии: «Найди пару» — соединение слова с соответствующим изображением; «Назови профессию по картинке» — активизация речевого действия на основе визуального стимула. «Переведи слово» — формирование межъязыковых связей (особенно актуально в билингвальной среде). «Сортировка» — группировка кубиков по тематическому, грамматическому (род, число) или иному признаку.

Подобные задания развивают лексическую гибкость, стимулируют речевую инициативу и способствуют формированию грамматической интуиции, превращая процесс освоения языка в осмысленную игру.

Психолингвистическая перспектива. С точки зрения психолингвистики тематические кубики способствуют автоматизации лексических единиц, облегчая их извлечение из памяти и интеграцию в речь. Визуальная опора снижает барьер при воспроизведении, особенно у начинающих и билингвов [14].

Когда слово можно повернуть в руках, оно становится ближе. Я не просто его знаю, я с ним играю (отзыв студента).

Этап 6: Грамматические кубики — морфологическая визуализация и моделирование

Шестой этап методики представляет собой работу с грамматическими кубиками, на гранях которых размещены формы слов различных частей речи. Этот этап направлен на формирование морфологической осознанности, развитие грамматической интуиции и автоматизацию речевых моделей. Кубики становятся



Пример использования кубиков из разных наборов (создано автором)

инструментом визуального и моторного освоения грамматических категорий, что особенно эффективно при обучении неродному языку [14].

Дифференцированный выбор грамматических кубиков: от простого к сложному

В методике «карточки → кубики» грамматические кубики используются не как универсальный шаблон, а как адаптивный инструмент, который подстраивается под уровень языковой подготовки группы. Это позволяет выстраивать обучение грамматике по принципу градиентной сложности, сохраняя мотивацию и обеспечивая постепенное освоение форм.

Начальный уровень: согласование в начальной форме

На данном этапе кубики служат визуальной грамматической опорой и помогают учащимся осваивать базовые модели согласования: местоимение + глагол. Пример: *Я читаю, Ты играешь, Он рисует*; существительное + прилагательное (в им. п.). Пример: *большой дом, красная машина, вкусное яблоко*.

Для этого используются специальные наборы: кубики с местоимениями; кубики с глаголами в форме настоящего времени; кубики с прилагательными, различающимися по родам и числам; цветовая маркировка падежей (например, персиковый цвет для им. п.).

Основные **цели** этапа: освоение фундаментальных грамматических связей, формирование

первичной грамматической интуиции и подготовка к последующему фразовому моделированию.

Средний уровень: расширенные фразы и падежные формы

На данном этапе учащиеся переходят к использованию падежных форм, построению простых предложений с элементами согласования и управления. Примеры моделируемых конструкций: вин. п. (объект действия): *Я вижу красную машину*; пр. п. (место): *Он работает в больнице*; род./вин. п. с согласованием: *Моя мама готовит вкусный суп*.

Для решения этих задач используются следующие инструменты: кубики с падежными формами существительных и прилагательных; глагольные кубики с формами прошедшего времени; кубики с предлогами и местоимениями разных разрядов.

Основные **цели** этапа: освоение ключевых элементов падежной системы, формирование базовых синтаксических связей (управление, примыкание) и плавный переход к построению связной речи.

Продвинутый уровень: полноценные фразы и речевые конструкции

На данном этапе учащиеся конструируют развернутые фразы, требующие одновременного учета нескольких грамматических связей.

Пример и анализ. Фраза: *Эта твоя интересная книга лежит на полке*; грамматические



Кубики для составления развернутой фразы (создано автором)

Таблица 1. Пример цветового кодирования частей речи

Часть речи	Цвет кубика	Примеры	Функция в речи
Указательное местоимение	Оранжевый	эта	Выделение, конкретизация
Притяжательное местоимение	Жёлтый	твоя	Принадлежность, связь с субъектом
Прилагательное	Зелёный	интересная	Описание
Существительное	Розовый	книга	Субъект действия
Глагол	Голубой	лежит	Информация о действии
Предлог	Горчичный	на	Отношение между объектом и субъектом
Существительное	Розовый	столе	Выражение места

связи: согласование указательного местоимения (*эта*), притяжательного местоимения (*твоя*), прилагательного (*интересная*) с существительным (*книга*) в роде, числе и падеже; управление глагола (*лежит*) и предлога (*на*), требующее предложного падежа существительного (*на полке*).

Для решения этих задач используются следующие инструменты: кубики с многосложными фразами и сложными синтаксическими шаблонами; кубики с предлогами и соответствующими падежными формами; кубики с местоимениями всех разрядов; синтаксические маршруты (схемы построения фразы) и речевые шаблоны.

Основные цели этапа: автоматизация грамматических навыков, развитие связной и грамматически сложной речи, подготовка к переходу на текстовый уровень.

Данный подход реализует методический принцип — «Грамматика как конструктор». Каждый уровень освоения языка представляет собой новый набор «деталей» — кубиков с определенными грамматическими функциями. Учащийся не механически заучивает правила, а активно строит речь, осознаёт системные связи между элементами и экспериментирует с конструкциями. Это превращает абстрактную грамматическую систему в осязаемую, наглядную и интуитивно управляемую структуру.

Цветовая дифференциация частей речи

Каждая часть речи, включая категории местоимений, закреплена за кубиками определенного цвета (см., например, табл. 1). Это позволяет учащемуся мгновенно идентифицировать грамматическую функцию слова. Например: существительные — розовый, прилагательные — зеленый, числительные — красный, глаголы — синий, местоимения — различные цвета в зависимости от разряда.

Данное цветовое кодирование формирует категориальное восприятие языка, упрощает операции классификации и сортировки, а также эффективно активизирует визуальную память. Этот прием особенно результативен в работе с билингвами и учащимися с визуальным типом восприятия [23; 14].

Кубики с падежными формами

Для именных частей речи (существительных, прилагательных, местоимений, числительных) каждый кубик содержит шесть граней — по одной на каждую падежную форму: Именительный, Родительный, Дательный, Винительный, Творительный, Предложный.

Такой формат позволяет учащемуся осваивать падежную систему в наглядной и тактильной форме, сопоставлять грамматические

формы с их синтаксическими функциями, практиковаться в построении фраз с правильным согласованием падежей.

Данный подход напрямую соответствует принципу когнитивной репрезентации грамматических категорий, когда абстрактное правило обретает физическое воплощение, облегчая его усвоение и применение, как это описано в современной лингводидактике.

Глагольные кубики структурированы по временам: каждый кубик содержит грани, сгруппированные по временным формам: 6 граней отведены под формы настоящего времени (например: *я иду, ты идёшь, он идёт* и т. д.); 4 грани — под формы прошедшего времени (например: *я шёл, ты шла* и т. д.); 2 грани остаются пустыми, что позволяет педагогу или учащемуся самостоятельно добавлять иные формы или маркеры (например, инфинитив, будущее время).

Такая структура решает методические задачи по освоению спряжения глаголов в контексте, наглядному сопоставлению форм настоящего и прошедшего времени, построению простых предложений с соблюдением временной логики и согласования.

Кубики с прилагательными в именительном падеже

Конструкция кубика организована следующим образом: 4 грани содержат основные формы прилагательного по родам и числам (например: *красный, красная, красное, красные*); 2 грани остаются пустыми, что обеспечивает методическую гибкость для добавления других форм или лексических единиц.

Данный подход способствует развитию грамматической гибкости и формированию устойчивого навыка согласования прилагательного с существительным в роде и числе.

Грамматические кубики являются основой для серии упражнений, направленных на отработку конкретных навыков:

- «Собери фразу» — учащийся выбирает кубики с существительным и прилагательным и согласует их по роду, числу и падежу.

- «Измени время» — преобразование формы глагола из настоящего времени в прошедшее (или наоборот) с помощью соответствующих кубиков.
- «Найди форму» — педагог называет падеж или грамматическую категорию, а учащийся находит и показывает соответствующую грань на кубике.
- «Согласуй глагол» — подбор правильной формы глагола по лицу и числу в соответствии с подлежащим.
- «Согласуй прилагательное» — изменение формы прилагательного по роду и числу в зависимости от выбранного существительного.

Такие задания позволяют превратить отработку грамматических правил в наглядный, интерактивный и осмысленный процесс.

Психолингвистическая перспектива

С позиций психолингвистики грамматические кубики выполняют функцию внешней морфологической опоры. Они позволяют учащемуся манипулировать грамматическими формами в буквальном смысле, переводя внутренние, часто неосознаваемые, процессы в плоскость внешнего, наглядного действия. Это обеспечивает осознанное управление грамматикой и помогает преодолеть ключевой барьер между формальным знанием правила и его спонтанным употреблением в речи. Данный подход особенно эффективен для билингов и начинающих, у которых внутренняя языковая система находится в стадии активного формирования и требует дополнительной сенсорной и когнитивной поддержки. [14].

Когда я вращаю кубик, я вижу, как слово меняется. Это как грамматика в движении (отзыв студента).

Цветовая визуализация падежной системы: когнитивная опора в обучении

На начальном этапе освоения падежей методика «карточки → кубики» использует цветовую

Таблица 2. Цветовое кодирование падежей

Падеж	Цвет	Функция в речи	Пример
Именительный	Персиковый	Субъект действия	(Кто?) Что? — стол
Родительный	Голубой	Принадлежность, отсутствие	(Кого?) Чего? — стола
Дательный	Фиолетовый	Адресат действия	(Кому?) Чему? — столу
Винительный	Жёлтый	Объект действия	(Кого?) Что? — стол
Творительный	Зелёный	Орудие действия, совместность	(Кем?) Чем? — столом
Предложный	Синий	Место, тема речи	(О ком?) О чём? — о столе

маркировку для каждого падежа (см. табл. 2), преобразуя абстрактную грамматическую категорию в четкую визуальную структуру. Такой подход выполняет несколько ключевых функций: способствует формированию категориального восприятия грамматики, снижает когнитивную нагрузку за счет внешней систематизации материала, активно задействует ассоциативную (визуальную) память.

Эта стратегия демонстрирует особую эффективность в работе с билингвами и учащимися с визуальным типом восприятия, что подтверждается исследованиями в области когнитивной нагрузки и лингводидактики [23].

Цветовая кодировка используется на карточках, кубиках и в визуальных схемах, позволяя учащемуся быстро распознавать падеж и его функцию. Это особенно эффективно при работе с грамматическими кубиками, где каждая грань соответствует одной падежной форме.

Психолингвистическая и методическая ценность

Цвет как семиотический маркер облегчает распознавание грамматической роли слова. Визуальная дифференциация активизирует ассоциативную и долговременную память. Цветовая маркировка способствует автоматизации морфологических форм. В игровой работе учащиеся могут «сортировать» слова по падежам, используя цвет как ориентир.

Когда я вижу зеленый, я знаю, что это творительный падеж. Мне не нужно вспоминать правило, я просто чувствую форму (отзыв студента).

Применение в игровых заданиях

Цветовая маркировка служит основой для практических упражнений, направленных на осмысленное усвоение падежных форм: «Найди слово нужного падежа» — быстрое распознавание формы по ее цветовому коду; «Собери фразу с разными падежами» — конструирование предложений с использованием карточек различных цветов как визуальной схемы синтаксической структуры; «Падежная эстафета» — коллективное упражнение, где учащиеся по цепочке передают и выбирают кубик с требуемой падежной формой, закрепляя навык в динамичном формате; «Сортировка по цвету» — группировка слов для визуального фиксирования грамматических функций и категорий.

Таким образом, цветовая визуализация падежной системы трансформирует грамматику из абстрактного набора правил в осязаемую и интуитивно понятную структуру, что особенно важно на начальных этапах обучения. Этот подход создает условия для двойного — как осознанного, так и интуитивного — освоения морфологии, поддерживая при этом высокий уровень речевой активности и мотивации учащихся.

Международные параллели и научное обоснование

Методический комплекс «От буквы к фразе» опирается на принципы визуализации, поэтапного освоения лексики и грамматических

форм, семантического зонирования и игровых механизмов. Эти принципы находят подтверждение в ряде международных исследований — англоязычных, немецкоязычных, франкоязычных и испаноязычных — охватывающих как теоретические модели, так и практические реализации в образовательной среде (табл. 3).

Целевая аудитория и сферы применения

Методический комплекс «От буквы к фразе» разработан как гибкий инструмент, адаптируемый под разные возрастные, языковые и образовательные контексты. Его визуально-игровая природа позволяет использовать материалы

Таблица 3. Сравнительный обзор международных исследований

Язык	Исследование	Формат	Ключевые идеи	Параллель с методом
GB Английский	Lei & Reynolds (2022) [18]	Карточки со словами	Интервальное повторение, самостоятельное создание	Этапы 1 и 4, карточки с буквами и словами
GB Английский	Sheridan & Markslag (2017) [22]	Кооперативные игры	Игры с карточками, высокочастотная лексика	Этапы 4 и 5: карточки-компаньоны, разговорные кубики
GB Английский	Baleghizadeh & Ashoori (2015) [9]	Флэш-карты	Визуальные и тактильные элементы	Этапы 1–4: визуализация, цветовая кодировка
DE Немецкий	Hofmeister & Ehrenmüller (2022) [17]	Карточки и кубики	Семантические зоны, метафоры	Этапы 1–6: карточки-компаньоны, зонирование
DE Немецкий	Ngo (2021) [21]	Цифровые карточки	Геймификация, классификация	Этапы 4–6: цифровая адаптация, грамматические кубики
DE Немецкий	Fernández Martínez (2020) [15]	Игры	Мотивация, DaF	Этапы 3–5: игровые сценарии, фразы дня
FR Французский	Bahri Abir (2022) [8]	Ментальные карты	Цвет, образ, визуальное мышление	Этапы 1–4: карточки-компаньоны, визуализация
FR Французский	Valetopoulos (2020) [25]	Эмоциональная лексика	Устная речь, чувства	Этапы 4–5: зона «эмоции», фраза дня
FR Французский	Lessard (2020) [19]	Цифровые карточки	Частотные слова, логопедия	Этапы 4–6: грамматические кубики, билингвальная адаптация
ES Испанский	Menti & Rosemberg (2022) [20]	Визуальные сигналы	Контекст, взаимодействие	Этапы 2–5: совместная игра, визуализация
ES Испанский	Bruno López (2023) [11]	Карточки на кечуа	Культурный контекст, семейное участие	Этапы 4–5: карточки-компаньоны, билингвальная среда
ES Испанский	CEIP Félix Plaza (2023) [12]	Карточки	Эмоциональная связь, визуальная поддержка	Этапы 4–5: карточки с эмоциями, фраза дня

как в формальном обучении, так и в семейной практике, при этом сохраняя научную строгость и структурную логику. В сферу его применения входят следующие направления:

- семейное обучение: дети билингвальной среды; родители, обучающие детей дома; семейные творческие проекты. Фокус: совместное открытие языка, эмоциональная вовлеченность, визуальная опора;
- начальная школа: ученики 1–4-х классов, учителя начального чтения и русского языка, инклюзивные группы. Фокус: поэтапное освоение чтения, развитие лексики, игровая мотивация;
- обучение РКИ: студенты начального уровня, билингвальные подростки, языковые курсы и культурные центры. Фокус: визуализация грамматики, семантическое зонирование, снижение языкового барьера;
- логопедическая и коррекционная практика: дети с речевыми трудностями, специалисты по развитию речи, индивидуальные занятия. Фокус: моторика, структурирование, эмоциональная поддержка;
- педагогические исследования и разработки: методисты, авторы учебных пособий, исследователи билингвизма и визуального мышления, участники международных проектов. Фокус: интеграция теории и практики, визуальные форматы, межкультурный диалог.

Одной из ключевых особенностей комплекса «От буквы к фразе» является его адаптивность: преподаватель сам определяет объем лексики, с которой работает, в зависимости от уровня группы, целей занятия и возрастных особенностей обучающихся.

Методологические выводы

Представленные инструменты — карточки и кубики — демонстрируют свою универсальность как средства визуального и игрового

освоения лексики. Применяемый в них принцип семантического зонирования (тематического, грамматического, падежного) служит ключом к формированию структурированного языкового мышления.

Важнейшим условием эффективности является эмоциональная и культурная связь с материалом, которая непосредственно усиливает внутреннюю мотивацию учащегося. Перспективная цифровая адаптация методики способна значительно расширить ее доступность и методическую вариативность.

Наконец, доказана широкая область применения подхода: методика успешно адаптируется для работы в билингвальной и семейной среде, а также в логопедической и коррекционной практике.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Международная научная база подтверждает актуальность, универсальность и эффективность метода «От буквы к фразе». Данный подход интегрирует в себя лучшие практики визуального, игрового и поэтапного обучения, демонстрируя высокую адаптивность к различным языковым, возрастным и культурным контекстам. Это позволяет рассматривать метод как мощный инструмент для реализации современных междисциплинарных и межкультурных образовательных проектов.

Методика «карточки → кубики» представляет собой целостную и эффективную стратегию поэтапного освоения лексики, органично сочетающую когнитивную последовательность, игровую мотивацию и мультимодальность. Она направлена не только на запоминание изолированных слов, но и на их активную интеграцию в речь, что является ключевым условием для формирования устойчивых и гибких языковых навыков. ■

Литература

1. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Педагогика, 1984.
2. *Котрикадзе Е. А., Жаркова Л. В.* Современные исследования методов обучения иноязычной лексике в XIX–XXI вв. // Молодой ученый. 2021. № 3. С. 45–49. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-issledovaniya-metodov-obucheniya-inoazychnoy-leksike-v-xix-hhi-vekah> (дата обращения: 22.12.2025).
3. *Плотников А. В.* Обучение менеджменту игровыми методами // Фундаментальные исследования. 2005. № 8. С. 82–83.
4. *Сиротинина А. В.* Программированное обучение лексике: магистерская диссертация Екатеринбург, 2019. 96 с.
5. *Соболева Е. В.* Особенности проектирования цифрового образовательного пространства на основе применения игровой технологии // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 4. С. 107–123.
6. *Степанов М. А., Гергет О. М.* Игровая технология в образовательном процессе: технологические особенности игр в процессе обучения // International Journal of Open Information Technologies. 2025. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovaya-tehnologiya-v-obrazovatelnom-protseste-tehnologicheskie-osobennosti-igr-v-protseste-obucheniya> (дата обращения: 22.12.2025).
7. *Фатехова Н. В.* Современные методы обучения лексики на уроках иностранного языка // Мультиурок: [сайт]. URL: <https://multiurok.ru/files/sovremennye-metody-obucheniia-leksiki-na-urokakh-i.html> (дата обращения: 22.12.2025).
8. *Abir B.* L'enseignement du vocabulaire en FLE à travers les cartes. Université Mohamed Khider-Biskra, 2022.
9. *Baleghizadeh S., & Ashoori A.* Flash Cards vs. Word Lists: Impact on Vocabulary Acquisition // MEXTESOL Journal. 2011. Vol. 33. № 2. URL: <https://mextesol.net/journal/public/files/d8449b5efc1a65123512b9a73b780140.pdf> (дата обращения: 22.12.2025).
10. *Bransford J. D., Brown A. L., & Cocking R. R.* How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. National Academy Press. 2000.
11. *Bruno López M., Vivanco Álvarez R., & Pérez Albela Stuart R.* Kushikuy: diseño de tarjetas educativas para la enseñanza-aprendizaje de palabras básicas en quechua. Universidad San Ignacio de Loyola. 2023. URL: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8912190.pdf> (дата обращения: 22.12.2025).
12. *CEIP Félix Plaza.* Aprendizaje significativo de vocabulario con tarjetas. 2023. URL: <https://ceipfelixplaza.es/aprendizaje-significativo-de-vocabulario-a-traves-de-tarjetas/> (дата обращения: 22.12.2025).
13. *Concha Velásquez N.* Métodos adecuados para la enseñanza de vocabulario en el aula de ELE. Göteborgs Universitet. 2015. 34 p. URL: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/41234/gupea_2077_41234_1.pdf (дата обращения: 22.12.2025).
14. *Cummins J.* Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Multilingual Matters. 2000.
15. *Fernández Martínez M.* Inwieweit helfen Spiele beim Wortschatzlernen? (Master's thesis, Universidad Complutense de Madrid). 2020. URL: <https://docta.ucm.es/entities/publication/2ec00bb0-5b53-4696-a993-9ec37fb5fae2> (дата обращения: 22.12.2025).
16. *Goswami U.* Early Phonological Development and Reading Acquisition / S. Neuman & D. Dickinson (Eds.). Handbook of Early Literacy Research (pp. 111–125). Guilford Press, 2001.
17. *Hofmeister W. & Ehrenmüller J.* Spielerische WortSchätze: Von Karten, Würfeln, Spieler/innen und unserer Sprache. IMST-Projektbericht. 2022. URL: https://imstwork.uni-klu.ac.at/imst-wiki/index.php/Spielerische_WortSch%C3%A4tze:_Von_Karten,_W%C3%BCrfeln,_Spieler/innen_und_unserer_Sprache (дата обращения: 22.12.2025).
18. *Lei Y. & Reynolds B. L.* Learning English Vocabulary from Word Cards: A Research Synthesis. Frontiers in Psychology. 2022. 13, 984211. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.984211> (дата обращения: 22.12.2025).

19. Lessard I. Étude de cas sur l'enseignement du vocabulaire en classe de langage. Université du Québec à Chicoutimi. 2020.
20. Menti A., Rosemberg C. Interacción en el aula y enseñanza de vocabulario: una revisión bibliográfica // *Lenguaje*. 2016. Vol. 44. Nº 2. Pp. 23–38. URL: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v44n2/v44n2a06.pdf> (дата обращения: 22.12.2025).
21. Ngo T. A. N. Digital unterstützte und gamifizierte Wortschatzvermittlung im DaF-Unterricht. GETVICO24, Goethe-Institut. 2021. URL: <https://www.goethe.de/resources/files/pdf333/digital-unterstuetzte-und-gamifizierte-wortschatzvermittlung-t-v3.pdf> (дата обращения: 22.12.2025).
22. Sheridan R. & Markslag L. Effective Strategies for Teaching Vocabulary: Cooperative Card Activities // *PASAA Journal*. 2017. Nº 53, Pp. 1–25. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1153669.pdf> (дата обращения: 22.12.2025).
23. Sweller J. Cognitive Load during Problem Solving: Effects on Learning // *Cognitive Science*. 1988. Nº 12 (2), Pp. 257–285 (дата обращения: 22.12.2025).
24. Universidad Torcuato di Tella. Metodología del aprendizaje del vocabulario. Studocu. URL: <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-torcuato-di-tella/lengua-y-literatura/metodologia-del-aprendizaje-del-vocabulario-11818/50347712> (дата обращения: 22.12.2025).
25. Valetopoulos F. L'enseignement du vocabulaire en classe de FLE // *Philosophie et Langues*. 2020.



O. N. Kiian

*Teacher of Russian as a Foreign Language
at the Russian House in Lima,
President of the Association “ARPeru”
Lima, Peru
kiyanoksana25@gmail.com*

The “Cards → Cubes” Method as a Cognitive, Psycholinguistic and Playful Tool for Visually-Mediated Learning

Keywords: visual thinking, cognitive load, psycholinguistics, cards, dice, bilingualism, playful learning, calligraphy, speech activity, method.

The article presents the author’s method “Cards → cubes” as an integrative approach to language teaching, combining cognitive, psycholinguistic and game mechanisms. The method is developed for bilingual and intercultural audience and is aimed at activation of speech-thought activity, reduction of cognitive load and formation of stable language skills. The structure of the “All by 15” dictionary is described, and the scientific grounds confirming the effectiveness of the visual-game format are given.

Когда результат становится понятным: теличность как ключ к виду русского глагола для испаноязычных студентов



Ульяна Романенко де Лопес

*преподаватель русского языка
как иностранного, переводчик,
культурный менеджер и организатор
образовательных проектов в Парагвае
Асунсьон, Республика Парагвай
ulianaromanenkodelopez@gmail.com*

Ключевые слова:

категория вида, теличность,
ателичность, межъязыковая
интерференция, РКИ,
испаноязычные учащиеся

Статья посвящена методическим аспектам объяснения категории вида глагола в русском языке испаноязычным учащимся. Основное внимание уделяется ключевой методической проблеме – трудностям усвоения испаноязычными учащимися категории вида русского глагола, обусловленным межъязыковой интерференцией и отсутствием прямой морфологической аналогии в испанском языке. В работе предлагается использовать категорию теличности/ателичности, подробно описанную в *Nueva gramática de la lengua española*, как опорную семантическую базу для введения русской видовой дихотомии.

Преподавание русского языка как иностранного (РКИ) в странах дальнего зарубежья, как известно, неизбежно связано с целым комплексом трудностей. Среди них — значительная географическая удаленность от России, отсутствие естественной языковой среды, ограниченный доступ к аутентичной коммуникативной практике, а также различия культурных традиций. Все это вынуждает преподавателя применять специальные методические подходы, призванные компенсировать отсутствие естественного погружения в языковую среду и поддерживать устойчивую мотивацию учащихся.

Латинская Америка не является исключением. Несмотря на растущий интерес к русскому языку и культуре, обучение РКИ в регионе сопровождается рядом специфических проблем: отсутствием исторически сложившейся традиции изучения русского языка, нехваткой учебных материалов, адаптированных к национальной аудитории, и недостаточным количеством подготовленных специалистов.

Преподавание РКИ в Парагвае развивается в условиях ограниченной языковой среды и отсутствия институциональной

традиции изучения русского языка. В стране нет государственных или университетских программ по обучению русскому языку; его изучение возможно лишь в рамках частных культурных инициатив и Парагвайско-Российской палаты, на базе которой реализуются групповые занятия и культурно-образовательные проекты. Контингент учащихся чрезвычайно разнообразен: студенты гуманитарных и технических специальностей, представители различных профессиональных сфер. К изучению языка их побуждает либо интерес к русской культуре и литературе, либо профессиональная необходимость взаимодействия с русскоязычными партнерами. Отдельную группу составляют потомки русских эмигрантов, прибывших в Парагвай в прошлом веке.

Как и в любой испаноязычной аудитории, преподавание РКИ в Парагвае требует учета глубинных различий между русским и испанским языками на всех уровнях: фонетическом, артикуляционном, лексическом и грамматическом. Эти различия порождают не только технические сложности — например, в произношении или усвоении грамматики, — но и формируют психологический барьер. Уже на начальном этапе многие учащиеся сталкиваются с ощущением непреодолимой дистанции между языковыми системами, что подрывает уверенность в своих силах и укрепляет стереотип о «невероятной сложности» и «совершенной непохожести» русского языка.

Данный эффект напрямую объясняется явлением межъязыковой интерференции, т. е. отрицательного влияния навыков и норм родного языка на речь на изучаемом языке [4]. Интерференция затрагивает все уровни языковой системы: фонетический (например, усвоение твердости/мягкости и редукции гласных), артикуляционный (произнесение непривычных звуков), лексический («ложные друзья» переводчика, правила сочетаемости слов) и, что особенно важно, грамматический. Именно на этом уровне ожидания, сформированные системой родного языка, наиболее часто вступают в конфликт с новой реальностью. Классическим примером служат трудности,

с которыми сталкиваются испаноязычные учащиеся при освоении категории вида русского глагола.

Эта категория, являясь центральной для русского языка и во многом определяя его специфику, формально не связана со структурой предложения. Поэтому в практике РКИ работа над такими категориями ведется также в плане активного синтаксиса, когда основное внимание обращается на значение и функционирование данной языковой формы [3]. Выбор говорящим вида глагола зависит от того, какую грань действия необходимо акцентировать в конкретной ситуации — сам процесс, его длительность, завершенность или результат [2].

Для испаноязычных учащихся усвоение категории вида глагола сопряжено с особыми трудностями, поскольку в их родном языке отсутствует прямая морфологическая оппозиция, аналогичная противопоставлению совершенного и несовершенного вида. Не имея формального ориентира, студенты невольно переносят на русский язык логику испанской грамматики, пытаясь интерпретировать видовые значения через знакомые категории времени, перфекта или контекстуальные средства.

Это создает парадоксальную ситуацию: родной язык, будучи источником интерференции, одновременно может стать и ключом к преодолению трудностей. Если прямой морфологический аналог отсутствует, методически оправданно апеллировать к глубинным семантическим и когнитивным структурам, уже существующим в языковом сознании учащегося. Знакомые ему концепты — такие как длительность, предельность, завершенность и результат, — способны стать смысловым мостом к пониманию русской видовой оппозиции.

Такой мост обнаруживается при сравнительном анализе. Функциональным аналогом русской видовой дихотомии в испанском языке выступает категория теличности/ателичности, описанная в фундаментальном учебнике *Nueva gramática de la lengua española* (Новая испанская грамматика). Она отражает

семантическое различие между действиями, имеющими внутренний предел или естественную конечную точку, и действиями без такого предела. Хотя эта категория в испанском не имеет морфологического выражения и обычно не осознается носителями, она глубоко встроена в систему языка и интуитивно присутствует в их грамматическом мышлении. Именно эта имплицитная логика различения процессов и результативных действий и может быть использована как эффективная семантическая опора для объяснения внутренней логики русского вида.

Согласно современным лингвистическим подходам, в частности изложенным в пособии *Nueva gramática de la lengua española*, категория теличности относится не к форме отдельного глагола, а к семантике целого предиката. Значение предиката, формируемое взаимодействием глагола с его аргументами (дополнениями, обстоятельствами), определяет, воспринимается ли действие как имеющее внутренний предел. Таким образом, один и тот же глагол может образовывать как телический, так и ателический предикат в зависимости от контекста. Например, сочетание *leer durante la tarde* представляет собой ателический предикат, акцентирующий процесс, тогда как *leer un libro en dos días* — телический, поскольку акцент смещается на достижение результата за фиксированный срок.

Это свойство испанского языка предоставляет уникальную методическую возможность. Категорию теличности можно использовать как концептуальный «мост» для объяснения русской видовой оппозиции, которая также строится на противопоставлении «действие как процесс — действие как результат». Когда студенты осознают, что схожая смысловая дихотомия имплицитно присутствует в их родной речи, категория вида перестает казаться чуждым и непреодолимым барьером, превращаясь в логически понятную и интуитивно близкую систему.

Однако на пути к этому пониманию лежит важное когнитивное различие. Русский язык при описании прошедшего события делает

акцент на его внутренней структуре, четко связывая форму глагола с аспектуальным значением. Фраза *Весь вечер папа читал газету* однозначно требует несовершенного вида, маркирующего протяженное, незавершенное действие.

В испанском языке предикаты с реализационной семантикой утрачивают или оставляют неопределенным компонент теличности, когда модифицируются предложными группами с *durante*. Это приводит к так называемой интерпретации незавершенного действия. В таком употреблении предложение *Leyó el diario durante toda la noche* фактически подразумевает: *Он не дочитал газету* [5]. Несмотря на то что некоторые носители в данном случае предпочитают в подобных контекстах использовать конструкцию *estar + gerundio* — *Estuvo leyendo el diario durante toda la noche*, конкретно в Парагвае такая фраза воспринимается носителями как искусственная или даже стилистически неестественная.

Эти различия приводят к тому, что испаноязычный студент, увидев обстоятельство длительности, не переключается автоматически на несовершенный вид, потому что в его родном языке длительность не привязана к формальному выражению аспектуальности.

Для методики это означает необходимость специально проговаривать: в русском языке длительность → процесс → несовершенный вид, в то время как в испанском языке длительность не отменяет возможности завершенного (*leyó*) события.

В условиях преподавания РКИ в Парагвае мы опираемся, прежде всего, на учебник «Мы изучаем русский...» [1], специально адаптированный для испаноязычных студентов. В нем категория вида глагола вводится как простая сопоставительная схема: несовершенный вид объясняется как обозначение процесса, длительности и повторяемости действия, тогда как совершенный вид связан с результатом, завершенностью и целостностью ситуации. Соответственно, первоочередной задачей преподавателя становится разъяснение фундаментального противопоставления процесса

и результата, поскольку именно эта дихотомия лежит в основе русской видовой системы. На данном этапе важно подчеркнуть, что различие между «делал» и «сделал» не сводится к временам, знакомым учащимся по испанскому языку, а связано с более глубоким аспектуальным признаком — теличностью, т. е. ориентацией действия на достижение или недостижение результата.

Использование категории теличности как опорного понятия позволяет выстраивать более точные семантические параллели между испанским и русским языками. Несмотря на то что в испанской грамматике отсутствует морфологическое противопоставление, аналогичное русскому виду, различия между событиями с результатом и без результата существуют и в испанском языковом сознании. Именно это делает теличность удобной «мостовой» категорией, которая подготавливает испаноязычных студентов к пониманию аспектуальных различий в русском языке.

Таким образом, сравнивая данное явление в двух языках в рамках преподавания РКИ, мы можем отметить, что в испанском языке результат высчитывается из ситуации, студент должен смотреть на дополнение, адвербиалы, вид временной формы, а в русском языке результат «зашит» в глагол; действие или завершено, или нет — это видно сразу, контекст лишь уточняет, но не определяет вид.

Использование теличности как опорной категории позволяет выстроить понятную, логичную и психологически комфортную стратегию объяснения русского вида глагола испаноязычным студентам. Ниже приводим некоторые приемы, которые уже были

использованы нами перед непосредственным изучением темы совершенного и несовершенного вида глаголов в парагвайской аудитории:

1. Вид объясняется не таблицами и парами глаголов, а смыслом ситуации. Преподаватель всегда начинает с вопросов: «Есть ли у действия цель? Результат?»; «Можно ли сказать, что действие «заканчивается»?»; «Это процесс или это достижение?». Этот подход совпадает с механизмами интерпретации теличности в испанском языке, поэтому студент мгновенно узнаёт знакомую логику.

2. Используются два вопроса, которые испаноговорящий студент знает интуитивно:

¿Durante cuánto tiempo? → процесс → рус. несовершенный вид.

¿En cuánto tiempo? → результат → рус. совершенный вид.

Преподаватель предлагает студенту перед тем, как выбирать вид, про себя задать один из этих вопросов.

Эта стратегия, применяемая на начальном этапе, показала высокую эффективность в снижении количества ошибок, так как она напрямую задействует интуитивные механизмы родного языка учащихся.

Важно подчеркнуть, что данный подход не отменяет традиционной методики преподавания вида в РКИ, а дополняет ее. Он служит важным промежуточным звеном — «когнитивным мостом» — между испанской и русской языковыми картинками мира на раннем этапе обучения, помогая студентам быстрее осознать семантическую логику явления, прежде чем они перейдут к полноценному изучению морфологических и аспектуальных значений в русской системе. ■

Литература

1. Александрова Т. И., Дубинина Н. А., Ильичёва И. Ю. Мы изучаем русский: учебник по русскому языку как иностранному (уровень А1). СПб.: Издательство СПбГУ, 2024.
2. Дорофеева Т. М., Лебедева М. Н. Учебная грамматика русского языка: Базовый курс: [53 модели]. 2-е изд., испр. М.: Русский язык. Курсы, 2000. 279 с.
3. Занин В. Ф. Просто грамматика // Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2005. С. 261–335.

4. Кузьмина С. Е. О понятии языковой интерференции // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2008. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-ponyatii-yazykovoy-interferentsii> (дата обращения: 01.12.2025).
5. Nueva gramática de la lengua española: Manual / Real Academia Española. — Новая грамматика испанского языка: руководство / Ассоциация академий испанского языка. Мадрид: Espasa, 2010. 432 с.

.....

Uliana Romanenko de Lopez

*Teacher of Russian as a Foreign Language,
Translator, Cultural Manager,
and Organizer of Educational Projects in Paraguay
Asunción, Republic of Paraguay
ulianaromanenkodelopez@gmail.com*

When the Result Becomes Clear: Telicity as a Key to the Aspect of the Russian Verb for Spanish-Speaking Students

Keywords: verbal aspect, telicity, atelicity, cross-linguistic interference, RFL (Russian as a Foreign Language), Spanish-speaking learners.

The article examines methodological aspects of explaining the category of aspect in the Russian language to Spanish-speaking students. The primary focus is on a key methodological problem: the difficulties Spanish-speaking learners face when acquiring the Russian aspectual system, caused by cross-linguistic interference and the lack of direct morphological analogies in Spanish. The author proposes using the category of telicity/atelicity, as detailed in the *Nueva gramática de la lengua española*, as a foundational semantic framework for introducing the Russian aspectual dichotomy.

Частично управляемая беседа как метод развития межкультурной коммуникативной компетентности бразильских учащихся (опыт школы русского языка в Бразилии)



Е. П. Лопорт

преподаватель РКИ,
фрилансер
Екатеринбург, Россия
ekaloport@gmail.com



А. Ю. Петрова

преподаватель в школе русского
языка Instituto Rússia Brasil
Рио-де-Жанейро, Бразилия
alinapetrova1980@google.com

Ключевые слова:

частично управляемая
беседа, межкультурная
коммуникативная
компетентность,
межкультурный подход
в иноязычном образовании,
альтернативные методы
в РКИ

В статье рассматривается метод частично управляемой беседы, обосновывается его актуальность и положительное влияние на развитие межкультурной коммуникативной компетентности иностранных учащихся. На примере русско-бразильской встречи, посвященной празднованию Нового года и Рождества в России и Бразилии, описываются требования к организаторам, структура и методика работы с методом частично управляемой беседы в режиме онлайн, сложности в организации; определяется место метода в преподавании РКИ в рамках межкультурного подхода.

С начала 2000-х гг. в методике преподавания РКИ коммуникативный подход начинает сменяться межкультурным, направленным на формирование способности индивидуума

изменять свое поведение, опираясь на понимание и принятие культурно-специфических форм поведения представителей других культур [7: 40]. Центральными понятиями становятся «взаимопонимание» и «поликультурная личность». Неизбежно встает вопрос о новых способах обучения языку.

МЕТОДЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. РАЗРАБОТКА ТЕМЫ

Важную роль в становлении методологии межкультурного подхода сыграли концепции Дж. М. Беннетта и М. Байрама. Первый ввел понятие *fluent fool* (букв. «бегло говорящий дурак») для обозначения индивида, который, обладая обширным словарным запасом и безупречным знанием грамматики, регулярно попадает в неловкие или конфликтные ситуации из-за непонимания культурного контекста. Для преодоления этого диссонанса ученый предложил метод культурного контраста, направленный на осознание базовых ценностей, убеждений, паттернов мышления и поведения, характерных для родной культуры, с их последующим сопоставлением с паттернами культуры изучаемого языка [11: 16, 20].

М. Байрам, в свою очередь, разработал модель межкультурной коммуникативной компетентности¹ [12: 31–56], с учетом которой строятся наиболее известные межкультурные методы иноязычного обучения, такие как *тандем-метод*² и *тренинг*.

Среди активных исследователей, развивающих и продвигающих тандем-метод в РКИ в настоящее время, можно выделить

В. А. Бердичевского и Е. Л. Кудрявцеву. В их статьях и монографиях представлено описание метода и этапы его становления, практические рекомендации и результаты апробации [2: 182–187; 3: 29–36; 5]. Теоретическое обоснование значимости метода тренинга в развитии межкультурной компетентности, рекомендации для организаторов, варианты упражнений подробно прописаны в работах А. П. Садохина [9: 226–242], Ю. Рот и Г. Коптельцевой [7], И. Я. Лейбман и М. В. Корниловой [6: 84–131] и могут быть адаптированы к обучению языку, поскольку включают работу с пословицами и сказками, элементы драматизации.

Одним из первых о беседе как о методе заговорил К. Роджерс в рамках человекоцентрированного подхода в психотерапии. Позже ученый перенес выведенные им принципы в сферу педагогики, доказывая влияние групповых форм общения и обучения, трансформации преподавателя в фасилитатора на эффективность образования [15]. В коммуникативном подходе известен *метод управляемой беседы* (*guided conversation, guide conversation method*), с помощью которого развиваются речевые навыки, точность и беглость устной речи: через ограниченный список вопросов и упражнений преподаватель создает поддерживающее пространство для отработки строго определенных моделей коммуникативного поведения [13].

В данной статье рассматривается *метод частично управляемой беседы*, примеры реализации которого в межкультурном подходе авторами не обнаружены. Так, О. В. Румянцева отмечает потенциал беседы в формировании навыков межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку, приводит условную классификацию [8], однако не дает конкретных инструментов. Представляется, что частично управляемая беседа действительно может стать полноценным методом иноязычного образования, однако требует исследования и разработки.

С учетом вышеизложенного цель данной статьи — описать структуру учебной встречи, построенной на основе метода частично

¹ В русскоязычной академической литературе наблюдается неустойчивость в использовании слов «компетенция» и «компетентность». Авторы статьи выбирают второй вариант вслед за А. П. Садохиным [10: 125–139].

² Тандем-метод направлен на овладение языком партнера в ситуации общения, знакомство с его личностью, культурой страны изучаемого языка, а также получение информации по интересующим областям знаний [1: 301].

управляемой беседы, представить методику его применения в онлайн-формате и определить его место в практике преподавания РКИ в рамках межкультурного подхода. Эмпирической основой исследования служит разбор онлайн-встречи «Волшебный день», посвященной сопоставлению традиций празднования Нового года и Рождества в России и Бразилии (январь 2025 г.). В работе применяются методы сравнения, наблюдения, анализа и конкретизации. Поскольку к моменту подготовки статьи авторы провели уже три встречи с использованием данного метода, в разделе «Обсуждение результатов» учитывается весь накопленный опыт.

МЕТОД ЧАСТИЧНО УПРАВЛЯЕМОЙ БЕСЕДЫ. ОПИСАНИЕ И МЕТОДИКА РАБОТЫ

Участники

Оптимально: 4–6 человек (распределение по языкам и культурам 2/4 или 3/3) с уровнем А2 и выше. Во встрече «Волшебный день» принимали участие 2 носителя бразильской культуры (40–45 лет, уровень А2+, В1+) и 1 носитель русской культуры (35 лет, уровень А1). Бразильцы изучали русский в языковой школе, девушка из России изучала португальский самостоятельно.

Организаторы

Межкультурная онлайн-встреча предполагает высокую когнитивную нагрузку: ведущий должен одновременно анализировать культурный контекст и часто переключаться между языками. Поэтому для ее проведения предпочтительна модель с двумя организаторами, что значительно облегчает управление процессом.

Требования к организаторам:

- развитая межкультурная компетентность;
- владение рабочими языками встречи (оптимально не ниже В2 с учетом возможности консультирования с носителями в процессе подготовки).

Организаторами выступили носители русского языка и культуры, обладающие опытом

взаимодействия с бразильской культурой не менее 8 лет и уровнем владения португальским языком от В1+ до В2+.

Большим преимуществом для организаторов является также знание об этапах развития группы³, владение техниками фасилитации для создания поддерживающей атмосферы [14] и наличие лингвокоучинговой подготовки, поскольку формат встречи строится на диалоге: умение задавать точные, емкие вопросы, стимулирующие рефлексию и самоанализ, составляет его методическую основу. Кроме того, навыки лингвокоуча позволили эффективно работать с типичными ограничивающими убеждениями учащихся, такими как страх ошибки, боязнь общения с носителем и ощущение недостаточной языковой или коммуникативной компетентности.

Продолжительность: 90–120 мин.

Материалы

- подробно прописанный для организаторов сценарий встречи;
- список общих и уточняющих вопросов для организаторов;
- слайды с описанием структуры встречи и фантами;
- материалы для участников, включающие общие вопросы по теме; лексику и фразы, которые могут пригодиться при ответе на вопросы, но выходят за рамки уровня участников; культурно-языковой факт (не более 4 страниц).

Структура и ход встречи

1. Вовлечение:

- small talk (5 мин.);
- инструктаж (3 мин.);
- предъявление родной культуры через личный опыт — «Мой подарок» (15 мин.).

2. Обмен культурным опытом (55 мин.).

³ Широко известная модель групповой динамики Б. Такмана [16: 386–387] скорее рассчитана на группы большего размера, существующие более длительное время, однако она помогает организаторам сгладить недопонимание в группе и смягчить для нее этап расставания.

3. Игра («Фанты») (10 мин.).

4. Обсуждение итогов беседы для участников (10 мин.).

Small talk

На этом этапе необходимо помочь участникам снять тревогу от входа в новое пространство. С этой целью предлагалось ответить на один из вопросов: *Какой ваш любимый зимний праздник? Какая у вас ассоциация с Новым годом / Рождеством?* Носителям русского языка вопросы задавались на португальском, носителям португальского — на русском. Участники отвечали на том языке, на каком готовы были взаимодействовать.

Вопросы должны быть краткими, не предполагающими развернутого ответа, уточняющих вопросов должно быть не больше 2 (участникам также предоставляется возможность что-то уточнить, но они обычно этим не пользуются, поскольку испытывают стресс от входа в новое пространство). Также важно, чтобы языковые роли между организаторами были четко распределены: один приглашает к общению на русском, другой — на португальском (роли необходимо придерживаться на протяжении всего взаимодействия в общем зале).

Инструктаж

На этом этапе участникам нужно напомнить структуру встречи, помочь осознать свободу выбора в выражении себя на иностранном языке и личную ответственность за свой результат. Информацию лучше подавать языковыми блоками (часть на русском, часть на португальском), адаптируя сложность под уровень группы. Возможную проблему потери концентрации помогает решить фасилитационная техника подачи информации через разные каналы восприятия: например, когда слайд на экране сопровождается кратким устным пояснением. Как правило, вопросов у участников не возникает — так было и в этот раз.

Предъявление родной культуры через личный опыт участника

На этом этапе важно помочь участникам эмоционально включиться в тему и преодолеть возможный страх перед общением с носителем иной культуры, увидев в собеседнике прежде всего человека. С этой целью в групповой чат был отправлен видеофрагмент предыдущей встречи, содержащий вопрос одной из участниц: *Какой подарок вы хотели бы получить на Новый год / Рождество?*⁴, — ответ на который предполагалось дать на изучаемом языке.

Во время самой встречи организаторы конкретизировали и развили этот вопрос: *Что вы получили на Новый год / Рождество и был ли это подарок мечты? Кто хотел бы рассказать? Кто ещё?*⁵ Ключевым методическим моментом является то, что вопрос адресуется всей группе, а не конкретному собеседнику, и сопровождается целенаправленной паузой (около 30 с). Эта пауза дает участникам необходимое время, чтобы внутренне настроиться на высказывание на иностранном языке и принять решение о готовности присоединиться к беседе в данный момент.

Обмен культурным опытом

Этот этап является ключевым и предполагает углубленное тематическое обсуждение⁶.

⁴ Важно предоставить участникам возможность хотя бы частично подготовиться к этому блоку заранее. Это позволит им сформировать языковые опоры, а в некоторых случаях — и материальные (например, подготовив предмет для демонстрации). Такой подход значительно облегчает процесс самопрезентации перед группой, в особенности перед представителями другой культуры.

⁵ Вопрос был задан на португальском языке. В целом язык вопросов зависит от текущего блока беседы и от того, какой организатор его ведет. В данной статье для удобства читателей все примеры вопросов приведены на русском языке.

⁶ Если на встрече присутствует более трех участников, организаторы делят их на две виртуальные комнаты, каждая из которых сопровождается



Рабочие материалы организаторов
(создано авторами)

Главная задача организаторов — запуск и поддержка процесса рефлексии. Именно здесь в наибольшей степени происходит расширение знаний о другой культуре, осознание предпосылок родной культуры и ее влияния на восприятие других культур, развитие эмпатии, навыков интерпретации и соотнесения, установления взаимодействия. Иными словами, идет работа над всеми компонентами межкультурной коммуникативной компетентности, выделенными М. Байрамом [12: 31–38].

С этой целью используются заранее заготовленные общие и уточняющие вопросы, сгруппированные по подтемам.

Вопросы общего характера включают в подготовительные материалы для участников. Представленные в этих материалах

модератором. Важно подчеркнуть, что тему для беседы участники предлагают самостоятельно в общем чате примерно за месяц до встречи.

культурно-языковые факты расширяют их знания, предлагая примеры поведенческих паттернов, свойственных другой культуре, и тем самым усиливают интерес к предстоящей беседе⁷.

В данном случае русскоязычным участникам объяснялось значение слова *réveillon*, которым в Бразилии называют празднование новогодней ночи. Бразильским участникам, в свою очередь, рассказывали о русских традициях прощания со старым годом и встречи нового, а также приводили примеры соответствующих праздничных тостов.

Непосредственно на встрече организаторы начинали и поддерживали обсуждение, последовательно задавая вопросы: один — на португальском, следующий — на русском языке. Этим они приглашали участников к диалогу на каждом из языков (о чем сообщалось в начале блока). В ходе беседы участники могли самостоятельно переключаться между языками по своему желанию. На обсуждение одного вопроса отводилось не более 15 мин.

Игра

Игровая часть выполняет роль разгрузочно-го блока после интенсивной мыслительной работы. К этому моменту у участников обычно формируется чувство принятия группой, что позволяет им без страха проявлять себя творчески. В данном случае была использована малоизвестная в Бразилии игра «Фанты», которая традиционно была неотъемлемой частью русских застолий.

Фанты были представлены в виде слайдов, дублированных на двух языках, и требовали выполнения задания на изучаемом языке. Перед началом игры кратко объяснялись правила, при этом особый акцент делался на добровольном участии.

⁷ Здесь также важно дать возможность заранее продумать ответы, чтобы уменьшить количество лексических лагун, с которыми участники неизбежно столкнутся в ходе беседы. Материалы создаются с учетом удобства их использования для носителя языка. Этим объясняется способ подачи лексики и культурно-языковых фактов.

Традиции

всеночная рождественский ужин сочельник	missa de Natal ceia véspera de Natal
водить хоровод встречать гостей встречать новый год загадать желание (под бой курантов) запустить фейерверки надеть одежду (желтого цвета) нарядиться отметать праздник (всю ночь до утра) купить наряды провождать старый год произнести тост (за Новый год) собраться (у родителей)	dançar ao redor da árvore de Natal receber os convidados cumprimentar o ano novo fazer um desejo (ao som da melodia) soltar fogos de artifício usar roupas de uma determinada cor (roupas amarelas) vestir-se celebrar a festa (a noite toda até de manhã) comprar roupas novas despedir-se com o ano velho fazer um brinde (ao Ano Novo) reunir-se (na casa dos pais)

В португальском есть прекрасное слово *réveillon*, которое обозначает новогоднюю ночь, празднество в новогоднюю ночь. Также часто используется слово *virada* [do ano], буквально "приход года".

Оба слова можно использовать как синонимы Ano Novo. Например: *Onde você vai passar o Ano Novo / réveillon / virada do ano?* (Где будешь отмечать Новый год?)

Материалы для русскоязычных участников
(создано авторами)

Примеры заданий-фантов:

1. Произнесите новогодний тост. Начните со слова «пусть...». (Отработка речевых паттернов, характерных для русской культуры.)
2. Спойте песню про Новый год, Рождество или зиму на русском или португальском или отгадайте загадку. (Расширение культурных знаний.)
3. Представьте ситуацию: вам не понравился подарок, но нужно быть вежливым. Объясните, почему это хороший и полезный подарок. (Отработка коммуникативных стратегий, связанных с сохранением лица в русской и бразильской культурах.)

Обмен впечатлениями

Основная задача организаторов на завершающем этапе — создать пространство для саморефлексии (этот навык бесценен в межкультурной среде), где участники смогут поделиться эмоциями и осмыслить полученный опыт. Не менее важно дать группе возможность

Tradições

ceia véspera de Natal, de Ano Novo	рождественский ужин сочельник, канун Нового года
cantar canções de Ano Novo celebrar a festa (a noite toda até de manhã) comprar roupas novas dançar ao redor da árvore de Natal fazer um brinde (ao Ano Novo) fazer um desejo (ao som da melodia) receber os convidados reunir-se (na casa dos pais) soltar fogos de artifício usar roupas de uma determinada cor (roupas amarelas) vestir-se	петь новогодние песни отметать праздник (всю ночь до утра) покупать / купить наряды водить хоровод произносить / произнести тост за + Accus. (за Новый год) загадывать / загадать желание (под бой курантов) встречать / встретить гостей собираться / собраться + у кого (Gen.) (у родителей) запускать / запустить фейерверки надевать / надеть одежду + Gen. (желтого цвета) нарядиться / наряжаться

O Ano Novo na Rússia é bem ritualizado. Até a meia-noite tem que **passar o ano / passar o ano** (despedir-se).

Como assim? Os russos fazem brindes ao ano velho.
Tipo: "Спасибо спасибо старому году за все хорошее. Пусть заберёт всё плохое".
(Digamos "obrigado" ao ano velho por tudo de bom, deixe-o tirar tudo de ruim)

Depois de meia-noite tem que **encontrar / encontrar** o novo ano (cumprimentar).
Tipo: "Встретимся за новый год. Пусть принесёт только хорошее".
("Vamos beber" ao Ano Novo. Deixe-o trazer apenas coisas boas.")

Deve beber muito (geralmente bebidas alcoólicas). Então não funciona.
Parece um sacrifício :)

Материалы для лузофонов
(создано авторами)

прожить финальную стадию своего существования, включая чувство грусти, связанное с расставанием.

Для этого использовалась техника The Talking Stick Ceremony (Церемония с палочкой говорящего⁸) [14: 148–152]. Техника была заимствована фасилитаторами Технологии открытого пространства (Open Space Technology) у коренных народов Америки, использовавших ее для обсуждений и принятия решений, и адаптирована для работы с группами. Палочка передавалась по кругу от одного члена племени другому. Говорящий высказывал свои мысли и эмоции или молча передавал палочку дальше. Остальные не перебивали и внимательно слушали.

⁸ В ходе неформальных обсуждений фасилитаторы отмечают, что в настоящее время более корректными считаются термины *listening object* («слушающий объект») или *input object* («вводимый объект»).

У авторов статьи техника фигурирует как «Волшебная ручка». Реализовывалась она следующим образом: один из организаторов делился своими впечатлениями от встречи, держа перед собой ручку, после чего называл имя того, кому он эту ручку передает. И дальше по кругу, пока ручка не вернулась к первому говорящему, который закрывал круг и всю встречу.

При работе с этой техникой важно не прерывать выступающих. Не стоит опасаться, что процесс затянется — он естественным образом исчерпывает себя в течение 10–15 минут.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ. ОЦЕНКА МЕТОДА ЧАСТИЧНО УПРАВЛЯЕМОЙ БЕСЕДЫ

Анализируя использование метода частично управляемой беседы на встрече «Волшебный день», можно выделить следующие промежуточные результаты:

1. Взаимодействие в виде глубокого и разностороннего обсуждения культурно ориентированных вопросов способствовало развитию межкультурной коммуникативной компетентности. Большую роль в этом сыграла структура встречи, предполагавшая бережную, постепенную подготовку участников к обмену культурным опытом. Участники приобрели знания, предупреждающие межкультурное недопонимание (например, в России подарки дарят на Новый год, а в Бразилии — на Рождество); избежали стереотипного восприятия представителей другой культуры как невежд (например, осознали, что расположение ножа справа от тарелки в России и слева — в Бразилии является культурной нормой, а не ошибкой); отработали способы установления межкультурного взаимодействия (через тосты, обсуждение символа года по восточному календарю и рецептов традиционных блюд); глубже осознали особенности родной культуры (например, в Бразилии принято приходить не раньше, чем через час после назначенного времени, тогда как в России даже в гости стараются не опаздывать).

2. Участники воспринимали языковой барьер спокойно и даже охотно помогали друг другу, что стало возможным благодаря созданию билингвальной среды. Эта среда предоставляла им свободу выбора как момента для вступления в коммуникацию, так и языка общения.

3. Данные принципы организации, помимо прочего, естественным образом способствовали соблюдению баланса в использовании двух языков.

4. Включение игры именно в конце встречи сыграло большую роль в закреплении связи между позитивными эмоциями и опытом общения с носителем другой культуры.

Несмотря на сходство в структуре и способе организации (через вопросы), между встречами, построенными на основе метода управляемой и метода частично управляемой беседы, существует принципиальная разница. Она заключается в степени контроля процесса со стороны преподавателя и в целевой направленности: в первом случае акцент смещен на коммуникативные задачи, во втором — на задачи межкультурного общения.

Из рассмотренных в начале статьи методов иноязычного образования метод частично управляемой беседы наиболее близок тандем-методу. Их родство проявляется в следующих общих принципах:

- смешение ролей: для участников стирается четкая граница между позициями «учителя» и «ученика»;
- роль преподавателя: его непосредственная вовлеченность снижается, и он выступает прежде всего в роли фасилитатора;
- целевая направленность: фокус смещается с решения узких языковых и коммуникативных задач на цели межкультурного диалога — получение знаний о ценностях и нормах другой культуры, освоение характерных для нее поведенческих паттернов и правил.

Вместе с тем между методами существуют и важные различия:

- учебные материалы: в тандем-методе основной взаимодвижения в момент контакта служат специальные рабочие листы (хотя

в остальное время могут использоваться любые материалы) [4: 20]; в методе частично управляемой беседы опорой являются вопросы, предложенные преподавателем;

- автономность участников: тандем-обучение предполагает более высокую степень автономии учащихся (преподаватель обычно выполняет роль консультанта) [4: 20]. В методе частично управляемой беседы преподаватель, хотя и не вступает напрямую в диалог, активнее направляет беседу, предлагая участникам вопросы для обсуждения;
- целевая аудитория: классическое тандем-обучение в основном применяется в школьной и студенческой среде, в то время как метод частично управляемой беседы проходил апробацию со взрослой аудиторией (людьми, уже окончившими университет, в возрасте 34–66 лет).

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Впервые метод частично управляемой беседы в русско-бразильской аудитории был применен авторами статьи в декабре 2024 г. в ходе онлайн-встречи «Лучший подарок», посвященной роли подарков в русской и бразильской культурах. Результаты встречи показали следующее:

1. Для организаторов крайне важно прорабатывать полный сценарий встречи — от первой до последней реплики. Это позволяет точно соотнести объем материала с отведенным временем и обеспечить максимально ясные и доступные для участников формулировки.

2. Имеет смысл заранее указывать примерную продолжительность мероприятия (например, 90–120 мин.) и предоставлять возможность присоединиться к онлайн-встрече хотя бы за 10 мин. до официального начала. Это способствует созданию расслабленной, неформальной атмосферы, что крайне важно для успеха последующей беседы.

3. Необходимо учитывать склонность представителей бразильской культуры к детализации и выделять не менее 3 мин. на ответ

бразильского участника, если его уровень B1 и выше.

4. Необходимо минимизировать количество визуального материала, поскольку технические сбои и использование участниками гаджетов с маленькими экранами разрушают задумку и затрудняют восприятие.

5. Не стоит дублировать инструкции на русском и португальском. Лучше поделить эту информацию на равные блоки и предъявить их на разных языках, адаптируя под уровень участников. В целом инструкции должны занимать не больше 3 мин.

После второй встречи («Волшебный день») стало очевидно, что необходимо жестко соблюдать тайминг между основными частями встречи для сохранения общей структуры. При этом внутри каждой части организация времени и материала может оставаться гибкой. Так, было выявлено, что ошибочно ставить задачу обсудить *все* подготовленные для этапа обмена опытом вопросы. Более того, если разговор уходит в сторону, но при этом остается живым и продуктивным, не следует настойчиво возвращать участников к изначальной теме. Именно благодаря такой гибкости, например, обсуждение праздничных ритуалов естественно перешло к теме значения восточного гороскопа в русской новогодней традиции. Бразильские участники узнали и сразу же отработали фразу для поддержания диалога: *В год кого ты родился/родилась?* Это оживило коммуникацию, поскольку тема затронула и самопознание (одна из бразильских участниц с юмором отметила, что она «ест как бык», потому что родилась в год Быка). В этом же эпизоде участники смогли наблюдать, как элементы одной культуры интегрируются в коммуникацию другой. Параллельно российская участница осознала, что данная тематика в бразильском контексте нерелевантна.

После третьей встречи остро встал вопрос об эффективности подготовительных материалов. Организаторы заметили, что участники практически не используют разосланные материалы. Возможными причинами могут

быть как высокая занятость участников, так и чрезмерный объем информации. В настоящее время авторы находятся в поиске формата, при котором усилия по подготовке материалов были бы соразмерны реальной пользе для участников и степени их вовлеченности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Метод частично управляемой беседы, обладая принципиальным сходством с тандем-методом, демонстрирует значительный потенциал в качестве инструмента развития межкультурной коммуникативной компетентности у иностранных учащихся. Наиболее эффективной областью его применения представляется работа с малыми группами переменного состава, например, на внеурочных встречах, периодически организуемых языковыми школами или университетами. Этот метод также может стать удачной альтернативой в ситуациях, когда преподаватель стремится внедрить межкультурный подход, но реализация классического тандем-метода видится чрезмерно масштабной или организационно сложной.

Научная новизна проведенного исследования состоит, во-первых, в фокусе на взрослой аудитории (людях, уже окончивших университет), в отличие от большинства работ, посвященных школьникам и студентам. Во-вторых,

авторам не встречались исследования по применению методов межкультурного подхода в русско-бразильском контексте. Подобные работы имеют высокую практическую ценность, так как позволяют преподавателям РКИ лучше учитывать культурные особенности бразильских учащихся при организации мероприятий. К примеру, они дают понимание того, что онлайн-встречи на выходных не следует планировать на период с 12:00 до 15:00, так как это время традиционных семейных обедов. Другой важный нюанс — склонность бразильцев жить «настоящим моментом», что может привести к тому, что они отдадут приоритет спонтанному, по их мнению, более интересному событию и сообщат об отмене участия в самый день запланированной межкультурной встречи.

Для дальнейшего развития метода необходима оптимизация подготовительных материалов, направленная на повышение их практической полезности и вовлеченности участников, а также расширение эмпирической базы за счет апробации в различных этнокультурных аудиториях. Отдельный научный и практический интерес представляет тестирование метода в студенческой среде, что позволит выяснить, существует ли корреляция между возрастом участников и эффективностью метода частично управляемой беседы в развитии межкультурной компетентности. ■

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Бердичевский В. А. Метод тандема в преподавании иностранных языков // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: сб. материалов III Международной научно-методической онлайн-конференции. Курск, 2018.
3. Громова Л. Г., Кудрявцева (Хентшель) Е. Возможности формирования межкультурной компетенции при изучении русского языка по методу тандем-обучения // Русский язык в России и в мире: актуальные проблемы изучения и преподавания: международный сборник научных трудов юбилейной конференции, посвященной 20-летию кафедры РКИ Тверского государственного университета. Тверь, 2012.
4. Кудрявцева Е. Л., Бубекова Л. Б. Онлайн-тандем в постинтеркультурном сообществе: самообразование в кооперации // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: язык и специальность. 2017. Т. 14. № 1.

5. Кудрявцева Е. Л. Тандемистика. Использование онлайн-тандема для изучения иностранного языка и сохранения родных языков у естественных билингов. Методические основания интегрированного неформального обучения. М., 2022.
6. Лейбман И. Я., Корнилова М. В. Межкультурный тренинг: общая характеристика и примеры упражнений // Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде. М., 2013.
7. Рот Ю., Коптельцева Г. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг. М., 2015.
8. Румянцева О. В. Беседа как эффективный способ формирования навыков межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку в вузе // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2012. Т. 18.
9. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М., 2014.
10. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования // Журнал социологии и социальной антропологии. 2007. Т. X. № 1.
11. Bennett J. M. How not to Be a Fluent Fool: Understanding the Cultural Dimensions of Language // New Ways in Teaching Culture. New Ways in TESOL Series II: Innovative Classroom Techniques. Alexandria, 1997.
12. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
13. Faina M. Strategies for Presenting, Practicing, and Reviewing Guided Conversation Lessons // General Teaching Strategies. 2002.
14. Owen H. Open Space Technology. A User's Guide. 3rd edition. San Francisco, 2008.
15. Rogers C. Freedom to Learn: A View of What Education Might Become. Columbus: Charles E. Merrill, 1969.
16. Tuckman B. Developmental Sequence in Small Groups // Psychological Bulletin. 1965. Vol. 63. № 6.

.....

E. P. Loport

RFL Teacher, Freelancer
Yekaterinburg, Russia
ekaloport@gmail.com

A. Y. Petrova

Teacher at the Russian Language School
Instituto Rússia Brasil
Rio de Janeiro, Brazil
alinapetrova1980@google.com

Semi-Guided Conversation as a Method for Developing Intercultural Communicative Competence in Brazilian Students (The Experience of a Russian Language School in Brazil)

Keywords: semi-guided conversation, intercultural communicative competence, intercultural education in language learning, alternative methods in RFL teaching.

This article considers the significance and positive impact of the semi-structured conversation method in facilitating the development of intercultural competencies in international students. Using the example of a Russian-Brazilian online gathering exploring Christmas and New Year's traditions in Russia and Brazil, the authors discuss what is required of conversation organizers. Also, the article explains the structure of such meetings, the methodology, recommendations for meeting hosts, and challenges. The article also articulates the place of the method in the teaching of RFL (Russian as a Foreign Language) as part of an intercultural approach.

Учебник для аргентинских учащихся «Мой мир»



Эстефания Ромина Нетри

директор кафедры русского
языка Гуманитарного
факультета Национального
университета Росарио
Росарио,
Аргентинская Республика
estefanianetri@gmail.com

Ключевые слова:

РКИ, учебник, рабочая
тетрадь, падежи, методика,
аргентинская аудитория

В статье представлен авторский инновационный учебно-методический комплекс (УМК) «Мой мир» для преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в аргентинской аудитории. Комплекс создан в ответ на основную методическую проблему: неадаптированность традиционных российских учебников к условиям краткосрочного (2–3 часа в неделю) обучения вне языковой среды. Автор подробно анализирует специфические трудности аргентинских студентов (кириллица, падежная система, категория вида) и обосновывает принципы своего подхода: постепенность, опора на межъязыковые соответствия, интеграция культурологического компонента и снижение лексической перегрузки. В статье детально разбирается структура УМК, освещается оригинальная методика введения грамматических тем и описывается опыт ее успешного применения. Материал представляет практическую ценность для русистов, работающих в схожих условиях в странах Латинской Америки, и вносит вклад в методику преподавания РКИ с учетом языковой интерференции и культурного контекста.

О КАФЕДРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА НАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА РОСАРИО И ЕЕ СТУДЕНТАХ

Кафедра русского языка на Факультете гуманитарных наук и искусств Национального университета Росарио (UNR) была создана в 1984 г. Сегодня она предлагает три уровня обучения с еженедельной нагрузкой три часа. Хотя основу аудитории составляют студенты университета, курсы открыты для всех жителей города, интересующихся русским языком и культурой. Программа занятий выходит за рамки грамматики, включая культурологический компонент, который помогает понять язык в его естественном контексте. Студентов мотивирует возможность читать русскую классику в оригинале, а также углубленно изучать темы, связанные с политикой и международными отношениями России.

Культурная составляющая реализуется и во внеаудиторной работе. Совместно со студентами мы организуем мероприятия, знакомящие с российскими традициями: тематические беседы ко Дню русского языка, чаепития с самоваром, заседания киноклуба и фотовыставки.

ОБ ОПЫТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ

В первый год работы использовался учебник «Русский язык для всех» — качественное пособие с продуманной структурой, созданное для иностранных учащихся. Однако вскоре стало ясно, что студентам не хватает информации о культуре и современной жизни России, которую учебник освещал недостаточно. В ответ на этот запрос была разработана дополнительная рабочая тетрадь с упражнениями, включающая тексты о русской культуре и географии.

Позже, в процессе прохождения курсов повышения квалификации в российских вузах, удалось познакомиться с интенсивными методиками, применяемыми на подготовительных факультетах. Однако попытка перенести эти методы в наши условия оказалась неудачной. Студенты, вынужденные в сжатые сроки осваивать кириллицу, сложную грамматику и большой объем лексики, не успевали применять знания на практике, теряли мотивацию и прекращали занятия.

Решение о разработке нового учебного пособия было продиктовано комплексом методических и лингвокультурных особенностей, свойственных преподаванию русского языка в Аргентине. Обозначим ключевые принципы, заложенные в основу учебника:

1. Поэтапное освоение кириллицы. Изучение принципиально новой графической системы требует особого, постепенного подхода с активным использованием визуальных и ассоциативных методов.
2. Сравнительный подход к грамматике. Логика русских грамматических структур заметно отличается от испанского языка, что требует иной последовательности подачи и постоянного сопоставления двух систем.

3. Контекстуальная фонетика. Вместо выделенных фонетических курсов, характерных для традиционных пособий, отработка произношения интегрирована в процесс изучения новой лексики, что повышает практическую целесообразность в условиях ограниченного времени.
4. Опора на межъязыковое сходство. На начальном этапе вводится лексика, включающая короткие слова, близкие по звучанию к словам из родного языка студентов или из романских языков. Это снижает психологический барьер и создает первоначальный успех, мотивируя к дальнейшему изучению.
5. Дозированная лексическая нагрузка. Интенсивное накопление лексики, оправданное в языковой среде России, в наших условиях приводит к когнитивной перегрузке. Объем нового материала строго соотносится с возможностью его немедленного и многократного применения на практике.

КОНЦЕПЦИЯ И СТРУКТУРА УМК «МОЙ МИР»

Учебно-методический комплекс «Мой мир» — это инновационное пособие, созданное специально для иностранных учащихся, которые изучают русский язык вне России при небольшой еженедельной нагрузке (2–3 часа). Его цель — предложить доступный, методически выверенный и культурно насыщенный материал для тех, кто начинает изучение языка по причине личного интереса и увлечения Россией.

Первое издание охватывает уровень А1 и построено как культурно-языковое путешествие: каждая грамматическая и лексическая тема служит шагом к пониманию русской действительности.

Комплекс состоит из 22 уроков и включает 4 компонента для системной работы: учебное пособие, рабочую тетрадь, аудиоприложение, книгу для учителя. Каждый урок содержит тематический раздел «Новые слова», позволяющий студенту вести личный словарь, и завершается текстом для чтения, который закрепляет пройденный материал в новом культурном

контексте. В конце каждого урока приводится текст, связанный с проработанной темой.

МЕТОДИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ УЧЕБНИКА «МОЙ МИР»

Учебник «Мой мир» принципиально отличается от традиционных пособий своей целевой аудиторией и методической концепцией. Как уже говорилось, пособие создано для студентов, изучающих русский язык за пределами России при минимальной еженедельной нагрузке (2–3 часа). Это определяет все методические решения: дозирование материала, интеграцию фонетики в лексику, опору на межъязыковые соответствия и культурный контекст как мотиватор. В отличие от многих учебников, сосредоточенных на грамматике, «Мой мир» с первого урока знакомит с русской культурой, историей, этническим разнообразием, традициями и праздниками, превращая



Обложка учебника «Мой мир»
(изображение из архива автора)

изучение языка в увлекательное страноведческое путешествие.

Весь учебный материал (кроме двуязычного предисловия) представлен на русском языке. Комплекс поддерживается аудиозаписями диалогов и текстов в открытом доступе (YouTube, Яндекс), что обеспечивает постоянный контакт с аутентичной речью.

УМК включает не только учебник, но и рабочую тетрадь, а также книгу для учителя с подробными грамматическими комментариями, фонетическими упражнениями и готовыми игровыми заданиями, что существенно облегчает подготовку к занятиям.

Изучение начинается с интернациональной и созвучной лексики (банк, кофе, парк, ананас, кот, кафе, торт). В целом в этих словах и буквы похожи на буквы латинского алфавита, и многие звуки звучат одинаково. Например, слово *кот* можно прочесть, сопоставив буквы с их испанскими аналогами. Кроме того,



Пример словаря из учебника «Мой мир»
(изображение из архива автора)



Пример урока из учебника «Мой мир»
(изображение из архива автора)

студенты, уже владеющие английским языком, легко ассоциируют его с английским словом *cat*. Это создает положительный эмоциональный отклик и снижает психологический барьер.

Постепенно вводятся более сложные звуки, такие как [ж], [щ] и [ш]. При этом звук [ш] не представляет для аргентинцев особой сложности, поскольку на большей части страны звук двух испанских букв произносится как [ш].

ИЗУЧЕНИЕ ПАДЕЖЕЙ

Сложная система падежей осваивается постепенно. Например, на первом уроке мы проходим именительный падеж, используя вопросы «что?» и «кто?», чтобы научиться отличать одушевленные существительные от неодушевленных. На этом же уроке мы работаем над родом существительных, чтобы при склонении в другом падеже студенты могли его определить.

На третьем уроке, после того как мы поработали настоящее время глаголов первой и второй группы (I и II спряжения), мы подходим к винительному падежу с вопросом «что?» (прямой объект). Исходя из нашего опыта работы, этот грамматический падеж является самым простым. Студенты должны выучить склонение только для существительных женского рода, оканчивающихся на *-а/-я*. В испанском языке слова не склоняются, поэтому мы стараемся подходить к использованию падежей постепенно и деликатно. В данном случае мы видим только один вариант изменений, и с помощью глаголов, которые мы уже изучили на предыдущем уроке, можно сразу составлять предложения из повседневной жизни, например: *Я покупаю ручку; Студент читает статью; Она слушает музыку.*

На четвертом уроке мы работаем над сочетаниями с существительными в форме предложного падежа с вопросом «где?». Этот падеж



Урок из учебника «Мой мир»,
посвященный национальным блюдам
(изображение из архива автора)



Урок из учебника «Мой мир», посвященный российским городам (изображение из архива автора)

также не является сложным, так как во всех трех родах при склонении образуется окончание *-е* (в небе, в стране, в доме) или *-и* (в кровати). Когда мы видим исключения из правила (например, в саду, в лесу), мы работаем со слайдами и грами.

После изучения этих двух простых грамматических случаев учащиеся уже умеют составлять такие предложения, как: *Я читаю книгу в библиотеке. Анна живёт в России, Иван живёт в Италии, а я живу в Аргентине.*

В это же время мы начинаем склонять личные местоимения, ставя их в форму винительного падежа, чтобы освоить конструкцию типа *Меня зовут Иван Петрович*. Используя эти два падежа, мы переходим к дням недели и времени.

По мере накопления базового словарного запаса и знакомства с системой склонений, примерно к шестому уроку вводится родительный

падеж. Студенты учатся склонять личные местоимения и существительные в данном падеже. К этому моменту, освоив первые грамматические модели, учащиеся обычно чувствуют себя увереннее и демонстрируют готовность строить собственные высказывания.

На занятии отрабатываются ключевые для данного этапа конструкции с родительным падежом, такие как: *У меня есть дом; У Анны есть дом; У тебя нет телефона; Это галстук Виктора; Это остановка автобуса.*

Здесь снова важно подчеркнуть, что учебный процесс строится с учетом крайне ограниченного аудиторного времени — всего 2–3 часа в неделю. Такой краткий и нерегулярный контакт с языком по сравнению со стандартными программами требует интенсивной самостоятельной работы и компенсируется значительным объемом домашних заданий.

Этот фактор напрямую влияет на отбор учебного материала. Некоторые структуры, считающиеся фундаментальными и необходимыми для иностранца, изучающего русский язык в России, на начальном этапе в нашей программе отодвигаются на второй план. Приоритет отдается максимально практичным и функциональным моделям, обеспечивающим быструю коммуникативную отдачу в условиях дефицита учебного времени.

Материал строго отфильтрован по принципу практической необходимости. Тематически связанные, но сложные грамматические явления (например, творительный падеж в выражениях времени) сначала даются как готовые речевые формулы, а их системное изучение откладывается на более поздний этап. То же касается множественного числа, которое в полном объеме рассматривается только в середине курса.

ВИДЫ ГЛАГОЛОВ: НЕСОВЕРШЕННЫЙ (НСВ) И СОВЕРШЕННЫЙ (СВ)

Эта тема по праву считается одной из самых сложных в русском языке и традиционно вызывает наибольшие затруднения у иностранных студентов.

НСВ	СВ
Читать	Прочитать
Смотреть	Посмотреть
Делать	Сделать
Слушать	Послушать
Строить	Построить
Писать	Написать
Ужинать	Поужинать
Завтракать	Позавтракать
Обедать	Пообедать
Покупать	Купить
Учить	Выучить
Говорить	Сказать
Рассказывать	Рассказать
Спрашивать	Спросить
Объяснять	Объяснить
Готовить	Приготовить

• Иван уже прочитал книгу? Нет, он ещё читает.
 • Профессор слушает урок? Нет, он уже послушал.
 • Что ты делал вчера? Я гулял в парке.
 • Ирина Петровна уже позавтракала? Да, уже позавтракала.


 Девочка читает новую книгу.


 Тамара читает и завтракает.

110

Урок из учебника "Мой мир", посвященный видам глаголов (изображение из архива автора)

Ключевая проблема заключается в фундаментальном различии грамматических систем. В испанском языке отсутствует прямое грамматическое соответствие категории вида, существует лишь семантико-лексическое понятие способа действия. Если глагольная система испанского строится вокруг временных форм, то в русском языке время отходит на второй план. Существенное различие проявляется и на лексическом уровне: для выражения действия в русском языке, как правило, существует пара глаголов с инфинитивами несовершенного и совершенного вида, тогда как в испанском ему соответствует один инфинитив.

При этом аспектуальность как смысловая категория присутствует в обоих языках, однако средства ее выражения различны. В испанском языке для этого задействуются грамматические средства: морфологические — с помощью

морфем внутри слова, глагольных окончаний и аспектуальных суффиксов, или синтаксические — с помощью глагольных перифраз. Такие перифразы обычно состоят из спрягаемого вспомогательного глагола, предлога или союза (*tengo que ir, iba a salir, debes trabajar*), при этом глагол с основным значением стоит в инфинитиве, герундии или причастии. Примерами служат: *vamos a salir, vamos a ser rescatados, teníamos que haberlo hecho para mañana, teníamos que haber sido notificados*.

Кроме того, аспектуальность в испанском может выражаться наречными (*de golpe, a menudo, de nuevo, de cuando en cuando, poco a poco*) или предложными фразами (*he escrito durante una hora, he terminado en una hora*).

В русском языке то же значение чаще всего передается двумя разными глаголами для каждого вида при помощи соответствующих морфем, приставок, суффиксов, а в ряде случаев — и перифрастических конструкций.

В нашей программе вид глаголов детально разбирается на 10-м уроке. До этого студенты эмпирически знакомятся с различными примерами их употребления, а на данном занятии переходят к теории, изучая прошедшее время глаголов совершенного вида. Мы наглядно демонстрируем студентам различия между языками. К примеру, объясняем, что в испанском языке значение совершенного вида передают составные формы: *he roto, había roto, habré roto*. В работе мы активно используем сравнительные таблицы с русскими примерами и их испанскими аналогами.

Стоит отметить, что это единственная тема, в рамках которой теоретический материал изучается углубленно по учебнику. Все прочие грамматические явления, включая образование множественного числа, осваиваются преимущественно через таблицы и практические примеры, тогда как при работе с видами глаголов таблицы сочетаются с детальным теоретическим обоснованием.

После освоения аспектов в прошедшем времени вводится будущее время для обоих видов. Данная методика является синтезом наработок коллег и авторского педагогического опыта.



Обложка рабочей тетради к учебнику «Мой мир»
(изображение из архива автора)

Когда пройдены три временные формы глагола и их виды, мы переходим к игровым заданиям для закрепления материала. Среди них — игра «Я никогда», где целенаправленно используется несовершенный вид, и очень популярное у студентов упражнение по составлению предложений в группе. Мы садимся в круг: первый ученик произносит слово, следующий должен повторить его и добавить свое, и так далее по цепочке. Например: первый говорит: «Я», следующий — «Я вчера», третий — «Я вчера прочитал». Таким образом, мы коллективно строим предложения, параллельно отрабатывая падежи, времена и виды.

Важным дополнением к теме служат иллюстрации, изображающие действия в несовершенном и совершенном виде. Они дают студентам наглядный пример того, какой инфинитив соответствует каждому виду, и существенно облегчают понимание этой сложной категории.

РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ

Рабочая тетрадь служит практическим дополнением к основному учебнику. Каждый ее урок соответствует материалу учебника, а также включает специальные разделы: диктанты и фонетические упражнения с аудиосопровождением.

Несмотря на ограниченное количество аудиторных часов, мы обязательно выделяем несколько минут каждого занятия на отработку произношения звуков, отсутствующих в родном языке студентов. Диктанты же являются одним из наиболее эффективных инструментов на начальном этапе для распознавания слов на слух, а на более продвинутых уровнях — для закрепления орфографии и грамматики. Практические наблюдения показывают, что на начальном этапе обучения написание диктантов часто вызывает затруднения: учащиеся могут знать лексику, но не умеют ее записывать. Постепенное

Задание 9:

Кто это? Александр Сергеевич Пушкин, Фёдор Михайлович Достоевский, Юрий Алексеевич Гагарин, Екатерина Великая, Пётр Первый, Валентина Владимировна Терешкова



1.



2.



3.



4.



5.



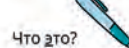
6.

Задание 10:

Кто она?



Что это?



Что это?



Что это?

Кто они?



Что это?

9

Урок из рабочей тетради к учебнику «Мой мир»
(изображение из архива автора)



Обложка книги для учителя «Мой мир»
(изображение из архива автора)

освоение различий между мягкими и твердыми согласными становится фундаментом для последующей успешной работы над такими звуковыми парами, как [л']/[л] и [т']/[т].

Начиная с урока № 13, в тетрадь добавляется дополнительный текст для чтения, цель которого — расширить общие представления о русской культуре. К этому моменту студенты уже осваивают три времени глагола в обоих видах и другие сложные грамматические конструкции. На этих занятиях мы включаем культурологические материалы: рассказываем о писателях, литературе, музыке, популярных туристических местах России. С точки зрения методики, это поставило перед преподавателем особую задачу — охватить широкий спектр тем, исторических личностей и явлений. С этой целью в учебный процесс внедряются задания по самостоятельному изучению материала с помощью поисковой системы «Яндекс». Данный ресурс рекомендуется как один

из приоритетных цифровых инструментов, поскольку он ориентирован на русскоязычный информационный контур и позволяет учащимся погрузиться в актуальный языковой контекст.

В конце рабочей тетради студенты могут найти ключи к заданиям для самопроверки.

КНИГА ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

Данное пособие предназначено для практической деятельности преподавателя и содержит поурочную подборку грамматических тем для отработки. В течение многих лет автором статьи велась разработка разнообразных рабочих шаблонов — с иллюстрациями, списками глаголов и прилагательных. Результатом стала систематизация накопленного опыта для предоставления его коллегам. Учитывая часто возникающие сложности с поиском подходящих визуальных и учебных материалов, данная книга представляет собой их упорядоченную коллекцию. Кроме того, в нее включены тексты диктантов для каждого урока из рабочей тетради — на тот случай, если возникнут технические проблемы с воспроизведением аудио- или видеозаписей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Многолетний опыт работы подтверждает, что использование данного учебного комплекса дает устойчивые положительные результаты. Наши студенты последовательно осваивают знания, соответствующие каждому уровню, приобретают навыки ведения несложной беседы, чтения текстов вне класса и более глубокого понимания тем, обсуждаемых на занятиях. Мы испытываем особую гордость, наблюдая, как у учащихся пробуждается искренний интерес к русскому языку и культуре.

Учебник представляет собой гармоничное сочетание языкового обучения и культурного просвещения, что позволяет студентам получить целостный образовательный опыт. Благодаря последовательному изложению материала, наличию дополнительных компонентов — рабочей тетради, аудиоприложений

и книги для учителя, — а также коммуникативной направленности проект делает сложный русский язык доступным даже в условиях ограниченного количества учебных часов в неделю. Мы убеждены, что изучение иностранного языка — это не только освоение грамматики и лексики, но и путешествие в мир воображения, истории и души народа. Именно поэтому учет трудностей, с которыми сталкиваются иностранные студенты, является для нас одним из ключевых принципов педагогической работы.

В то же время на факультете сохраняются определенные трудности, связанные с недостатком цифровых ресурсов, что иногда ограничивает возможности для проведения интерактивных занятий. В планах на следующий учебный год — создание специальной тетради

с играми и диалогами, где студенты смогут не только закреплять грамматику, но и учиться использовать русский язык естественно, в ситуациях повседневного общения.

Одной из самых серьезных проблем в аргентинском контексте остается поддержание постоянного контакта студентов с русским языком: через прослушивание музыки, просмотр фильмов, чтение новостей и т. д. — чтобы язык стал частью их повседневной жизни. Поскольку местные СМИ почти полностью вещают на испанском, а иностранные — в основном на английском языке, мы активно поощряем учащихся самостоятельно искать контент на русском. Только так они смогут почувствовать язык как нечто живое, что сопровождает их за стенами аудитории и создает подлинную, глубокую связь с русской культурой. ■



Estefania Romina Netri

*Director of the Russian Language Department
at the Faculty of Humanities, National University of Rosario
Rosario, Argentine Republic
estefanianetri@gmail.com*

“My World”: A Russian Language Textbook for Argentine Students

Keywords: Russian as a foreign language, textbook, workbook, cases, methodology, Argentine audience.

The article presents the author’s innovative educational and methodological complex (EMC) “My World” for teaching Russian as a foreign language (RFL) to an Argentine audience. The complex was created in response to the main methodological problem: the lack of adaptation of traditional Russian textbooks to the conditions of short-term (2–3 hours per week) learning outside the language environment. The author analyzes thoroughly the specific difficulties faced by Argentine students (Cyrillic, case system, and aspect category) and substantiates the principles of his approach: gradualism, reliance on interlingual correspondences, integration of the cultural component, and reduction of lexical overload. The article provides a detailed analysis of the structure of teaching and learning materials, highlights the original methodology for introducing grammatical topics, and describes the experience of its successful application. The material is of practical value for Russian teachers working in similar conditions in Latin American countries and contributes to the methodology of teaching Russian as a foreign language, taking into account language interference and cultural aspects.

Опыт преподавания русского языка как иностранного на дополнительных образовательных курсах в Федеральном университете Риу-Гранди-ду-Сул



Денизе Реджина Салес

доктор филологических наук, профессор
Федерального университета Риу-Гранди-ду-Сул (UFRGS)
Порту-Алегри, Бразилия
denise.sales@ufrgs.br



Жоан Пауло Сабадин Сантос Т. Медина

доцент Московского государственного института международных отношений (университета) МГИМО
Москва, Россия
joao.medina@mail.ru



Суэллен Мартинс Медина

исследователь группы SLAV Федерального университета Рио-де-Жанейро (UFRJ)
Сан-Паулу, Бразилия
suellenmedina@mail.ru



Наталия Лоуренсо

студентка бакалавриата
Федерального университета Риу-Гранди-ду-Сул (UFRGS)
Порту-Алегри, Бразилия
lourencinathalia@gmail.com

Ключевые слова:

РКИ, преподавание русского языка в Бразилии, межкультурный подход, учебные материалы, педагогика Паулу Фрейре

Статья посвящена анализу современного состояния преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в Бразилии с акцентом на опыт проведения дополнительных образовательных курсов в Федеральном университете Риу-Гранди-ду-Сул (UFRGS). Рассматривается история преподавания РКИ в ведущих бразильских университетах (Университет Сан-Пауло, Федеральный университет Рио-де-Жанейро (UFRJ), Федеральный университет Риу-Гранди-ду-Сул (UFRGS), Университет Кампинас (UNICAMP), Федеральный университет Флуминенсе (UFF)), выделяются ключевые вызовы, такие как доминирование грамматико-переводного метода, зависимость от советских учебных материалов, а также недостаточное внимание к коммуникативным и межкультурным аспектам

обучения. Особое внимание уделяется анализу существующих учебных пособий, включая материалы М. Доленги («Самоучитель русского языка»), Т. Кастро («Fale Russo»), а также новейшие разработки, такие как «Диалог» (Лиссабонский университет) и «Начинаем изучать русский» (РУДН). Подчеркивается необходимость адаптации методик к бразильскому образовательному контексту, с опорой на педагогические идеи П. Фрейре, включая диалогический подход и проблематизацию. В статье подробно описывается практический опыт разработки и проведения курсов в UFRGS (например, «Введение в русский язык», «Основы фонетики и грамматики», «Метро в России: грамматика через транспортную систему»), направленных на преодоление фонетических и грамматических трудностей бразильских учащихся. Представлены инновационные учебные модули («Трава у дома», «Глаголы движения»), сочетающие межкультурный подход с использованием аутентичных материалов и цифровых ресурсов.

КРАТКАЯ ИСТОРИЯ И ОБЗОР СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РКИ В БРАЗИЛИИ

В Бразилии полный курс русского языка в настоящее время предлагают два вуза: Университет Сан-Паулу (USP) и Федеральный университет Рио-де-Жанейро (UFRJ).

В Университет Сан-Паулу курс был основан в 1960 г. Б. Шнайдерманом. Ежегодно набирается 20 студентов в утренние группы. Обучение ведут 4 преподавателя. Учебная программа структурирована вокруг трех взаимосвязанных тематических областей: языка, литературы и культуры.

В Федеральном университете Рио-де-Жанейро программа была открыта в 1968 г. Ежегодный набор составляет 15 мест в утренние и дневные группы. Программа ориентирована на профессиональную подготовку переводчиков, редакторов, дипломатов и специалистов в смежных областях. Кроме того, предусмотрена возможность получения дополнительной квалификации для преподавания русского и португальского языков, а также русской и португальской литературы в школах.

Ряд университетов предлагают русский язык в качестве факультативных дисциплин:

- В Федеральном университете Риу-Гранди-ду-Сул (UFRGS) Филологический институт (IL) с 1990-х гг. включает в программы

бакалавриата и дополнительного образования курсы по русскому языку, литературе и культуре. Занятия ведут два преподавателя.

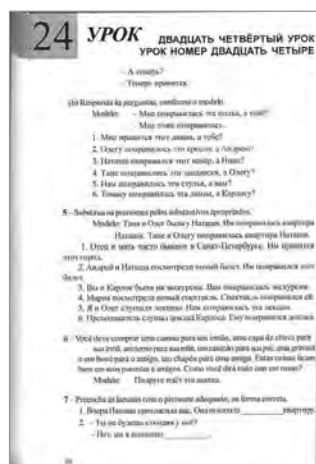
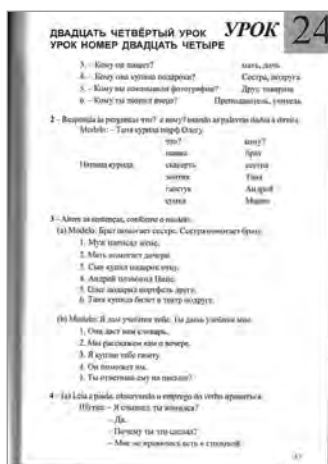
- В Университете Кампинаса (UNICAMP) и Федеральном университете Флуминенсе (UFF) факультативы по русскому языку, культуре и литературе предлагаются на регулярной основе.
- В Федеральном университете Минас-Жерайс (UFMG) подобные факультативные курсы проводятся нерегулярно.

ОСОБЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В БРАЗИЛИИ

В бразильских университетах наблюдается устойчивая тенденция уделять значительное внимание подготовке переводчиков художественной литературы, что напрямую связано с высоким интересом бразильской интеллигенции к русской литературе и культуре в целом. При этом собственно лингвистическая подготовка, т. е. преподавание РКИ, не получает должного научного освещения как направление академических исследований. Это направление по-прежнему зависит от советских учебно-методических материалов. В данном контексте такие учебники, как «Русский язык для всех» и «Русский язык в упражнениях», оказали и продолжают оказывать глубокое



Изображения 1–5.
Учебник Т. Кастро
«Говорите по-русски» (2005)
(изображения из архива авторов)



влияние на формирование методических подходов у поколений бразильских русистов.

Исключением из общей тенденции стала разработка профессором, кандидатом филологических наук Т. Кастро (UFRGS) учебно-методического комплекса «Fale Russo» («Говорите по-русски») [10] (изображения 1–5). Создание этого УМК стало важной вехой в истории преподавания РКИ в Бразилии, поскольку это было первое пособие, выпущенное университетским преподавателем, обладающим солидной лингвистической подготовкой. Однако, несмотря на свою значимость, эти материалы остались только в стенах университета, в котором работала Т. Кастро, и не получили широко-го распространения в других вузах страны. Как отмечают исследователи, некоторые методиче-ские и лингвистические недочеты помешали

широкой адаптации данного пособия в других университетских центрах [3: 240–241].

Одной из основных причин ограниченно-го распространения пособия стало его несоот-ветствие местной педагогической традиции, ключевой фигурой которой является педагог мирового масштаба П. Фрейре. Его концепция предполагает, что обучение должно исходить из фоновых знаний, культурного багажа и кар-тины мира учащихся, разворачиваясь в усло-виях равноправного диалога между учеником и преподавателем. Как пишет сам П. Фрей-ре: «Поскольку диалог — это взаимодействие, участники которого вместе направляют свои размышления и действия на мир, подлежа-щий трансформации и гуманизации, то диалог нельзя свести к процессу “вклада” идей одного человека в другого, как и к простому обмену

идеями, которые “поглощаются” дискутирующими» [4: 56].

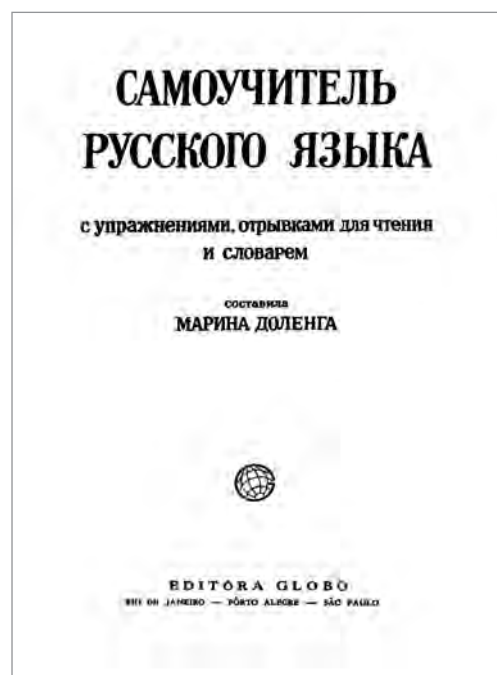
Применительно к преподаванию языков это означает, что «учитель не должен заставляться во времени, а должен ориентироваться на проведение хорошего урока, который был бы объединяющим и стимулирующим для учащихся. Часто случается так, что ученикам не нравится школа, потому что она не предлагает им ничего интересного, учителя не меняют свои стратегии преподавания, и поэтому отсутствует мотивации для учебы» [9: 43]. Центральное место в педагогике П. Фрейре занимает проблематизация: «Для педагога, поддерживающего диалог с учащимися, ставящего вопросы, содержание образовательной программы — это не подарок и не установка — не кусочки информации, которые следует “внести на банковский счет” учеников — а скорее подготовленное для людей, организованное, систематизированное и разработанное “отображение” тех вещей, о которых они хотят знать больше» [4: 58].

В результате такого диалогического подхода формируется критическое сознание (порт. *criticidade*), позволяющее человеку понять свое место в мире и возможность его преобразования, т. е. перейти от наивного к критическому восприятию действительности [9: 46].

Таким образом, мы констатируем, что существующие подходы к преподаванию РКИ часто не учитывают специфических потребностей бразильских учащихся, для которых принципиальную важность имеет привлекательность и релевантность учебных материалов, особенно в свете укорененной в стране педагогической традиции П. Фрейре.

ДИДАКТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В БРАЗИЛЬСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Учебные материалы, долгое время использовавшиеся в аудиториях, помимо классических пособий «Русский язык для всех» и «Русский язык в упражнениях», зачастую не отвечают потребностям учащихся. Примером подобного пособия служит «Самоучитель русского



Изображение 6. Учебник М. Доленги «Самоучитель русского языка» (1955) (изображение из архива авторов)

языка» М. Доленги [1] (изображение 6). Этот учебник, созданный в рамках грамматико-переводного метода и изданный в 1955 г. в Рио-де-Жанейро, Сан-Паулу и Порту-Алегри, имеет двойственную природу.

С одной стороны, он содержит четко систематизированное и детальное изложение русской грамматики. С другой — его методический аппарат почти полностью построен на переводных упражнениях (с португальского на русский и обратно), что полностью соответствует канонам данного метода.

Главный недостаток такого подхода — вторичность текста, который не рассматривается как основная единица обучения и средство коммуникации, а служит лишь иллюстрацией к грамматическим правилам. Проблема заключается не в самом использовании перевода как вида деятельности, а в его абсолютном доминировании, которое исключает другие формы учебной работы.

В результате у учащихся не формируются навыки непосредственного применения языка



Изображения 7–9. Учебник Н. Балде, Дж. Датта и А. К. Прокопишин «Диалог» (B1)
(изображения из архива авторов)

в реальных ситуациях общения. Усвоение языка подменяется техникой пословного перевода, что не способствует развитию подлинной речевой компетенции.

В качестве современной и эффективной альтернативы, преодолевающей ограничения традиционных пособий, выступает учебная серия «Диалог» (уровни A1, A2 и B1) (изображения 7–9). Этот комплекс был разработан в Лиссабонском университете авторским коллективом в составе Н. Балде, Дж. Датта и А. К. Прокопишин при поддержке Фонда «Русский мир» [5; 6; 7].

Его основные преимущества заключаются в следующем:

1. Адаптация к условиям обучения: учебник изначально создан для работы вне языковой среды при небольшой недельной нагрузке (2–4 часа). Компактная структура главы (4 страницы) психологически организует занятие, давая студентам четкое ощущение начала, середины и завершения работы.
2. Методическая продуманность: в отличие от материалов Т. Кастро и М. Доленги, серия «Диалог» отличается целостной методической концепцией и точностью в подаче лексико-грамматического материала.

Наличие объяснений на португальском языке снимает начальный барьер понимания.

3. Соответствие современным образовательным трендам: пособие широко и эффективно использует мультимодальные тексты (сочетание вербальной информации с изображениями и видео). Такой подход соответствует когнитивному профилю современного учащегося, для которого визуальная опора значительно облегчает усвоение нового материала и указывает на высокое качество издания.

Учебное пособие «Начинаем изучать русский» (A1–A2) (изображения 10–12) было создано коллективом преподавателей РУДН (А. В. Должикова, Н. В. Поморцева, Н. М. Румянцев, Д. Н. Рубцова, Л. Б. Теречик) в сотрудничестве с преподавателем Федерального университета Рио-де-Жанейро Д. Л. де Оливейра [2].

В его основе лежит адаптация проверенной методики классических советских и российских пособий, что проявляется в структуре и последовательности представления фонетического и лексико-грамматического материала. Эта модель дополнена национально ориентированным подходом: введены переводы и пояснения

на португальском языке, а также тексты с бразильскими персонажами и реалиями.

Подобная практика сама по себе является новаторской для бразильского контекста, поскольку материалы по РКИ, изданные в России, крайне редко учитывают национальную специфику учащихся. Однако содержащиеся в пособиях тексты о Бразилии не лишены недостатков. Им зачастую не хватает аутентичности и реальной близости к повседневной жизни и актуальным интересам бразильской молодежи.

Таким образом, данный пример наглядно показывает, что простое включение фактов о стране учащихся еще не создает содержательного диалога культур. А именно такой диалог способен стать ключевым фактором, повышающим мотивацию и вовлеченность студентов в изучение русского языка.

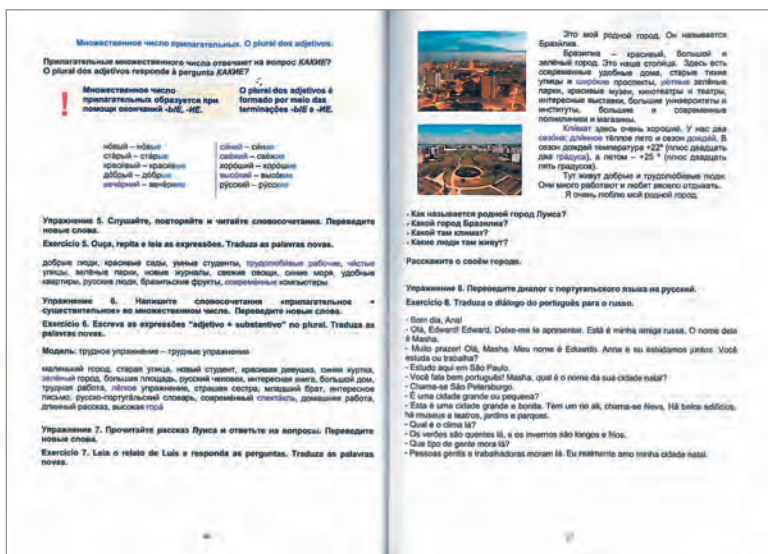
ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ КУРСЫ КАК МЕСТО ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

В условиях дефицита учебных материалов, отвечающих потребностям бразильских учащихся, основной площадкой для разработки

национальной методики преподавания РКИ стали Дополнительные образовательные курсы (Cursos de Extensão) в Федеральном университете Риу-Гранди-ду-Сул.

Под руководством профессора, кандидата филологических наук Д. Р. Салес преподаватели-исследователи С. Мартинс Медина (магистр и выпускник аспирантуры Института Пушкина) и Ж. П. Сабадин Сантос Т. Медина (соискатель ученой степени кандидата наук в Институте Пушкина, лектор Института Гимарайнса Розы и доцент МГИМО) получили возможность апробировать результаты своих исследований на курсах русского языка и культуры для студентов и широкой публики.

В процессе преподавания наша методологическая позиция эволюционировала: мы сознательно отошли от национально ориентированного подхода, характерного для российской методики, и пришли к межкультурному подходу в его бразильской интерпретации, отражающему педагогическую традицию нашей страны. Не отказываясь от анализа ошибок и учета специфических трудностей аудитории, мы стремимся сделать диалог бразильской и русской культур основной мотивацией для изучения языка. Ключевой практикой в этом стало умение слушать учащихся и приносить



Изображения 10–12. «Начинаем изучать русский» (A1–A2) (авт.: А. В. Должикова, Н. В. Поморцева, Н. М. Румянцева, Д. Н. Рубцова, Л. Б. Теречик и Д. Л. де Оливейра) (изображения из архива авторов)

в аудиторию тексты и видеоматериалы, предложенные ими самими.

В рамках первых двух курсов — «Введение в русский язык» (2021, уровень А1) и «Основы фонетики и грамматики русского языка» (2022, уровень А1–А2) — был разработан специализированный справочный материал для бразильских учащихся в формате презентаций PowerPoint, впоследствии переданный студентам.

Курс 2021 г. включал базовую фонетику (алфавит, правила чтения, речевой этикет) и грамматику (местоимения, род, падежная система, глаголы движения, вид глагола). Курс 2022 г. углубленно рассматривал падежную систему. Поскольку в португальском языке падежи не выражены морфологически, мы начинали с общего понятия падежа, приводили сравнительный обзор систем в мире и лишь затем детально разбирали конструкции уровней A1–A2. Целью было сформировать общее представление о системе, чтобы преодолеть трудности, вызванные обилием окончаний и значений.

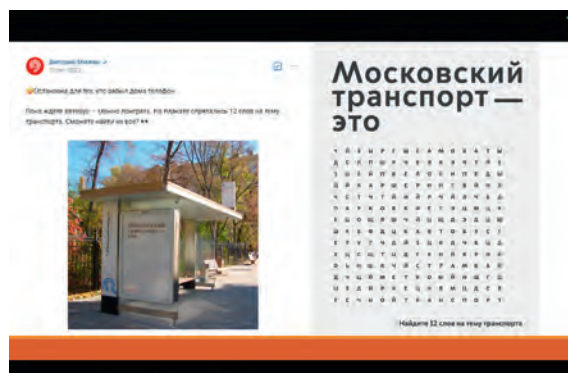
Фонетический раздел второго курса был посвящен звукам и комбинациям, представляющим наибольшую сложность для бразильцев:

- редукция гласных: произношение «о» как «а» (диссимилиативное аканье), а также неполное оканье ([мьлоко], [сьрафан]);
- произношение шипящих ([ш], [щ], [ж]) и гласного [ы];
- оглушение звонких согласных ([б], [д], [ж], [з], [г], [в]) и озвончение глухих ([п], [ф], [к], [т], [ш], [с]);
- типичные ошибки интерференции, например: *ходить* — хо[‘dʒi.tʃi], *ездили* — ез[dʒi]ли, *хотите* — хо[‘tʃi.tʃe], *жить* — жи[tʃi], *лошади* — лоша[dʒi], *можете* — може[tʃi], *специалисты* — [is]нециалисты, *страна* — [is]страна, *спорт* — [is]порт, *только* — то[l]ко, *сколько* — [is]ско[l]ко, *дом* — [dō], *там* — [tā].

Эти курсы стали уникальной возможностью для практического применения исследований фонетической и грамматической



Изображение 13. Познакомимся с московским метро (изображение из архива авторов)



Изображение 14. Упражнение по лексике на основе филворда Дептранса Москвы (изображение из архива авторов)



Изображение 15. Плакаты как тексты-«триггеры» для ввода императива (изображение из архива авторов)

интерференции, которые С. Мартинс Медина и Ж. П. Сабардин Сантос Т. Медина проводили с 2017 по 2022 г. в Институте Пушкина под

руководством кандидата филологических наук Е. А. Будник.

В 2023 и 2024 гг. был проведен курс «Метро в России: грамматика через транспортную систему», в рамках которого мы начали применять подходы, полностью соответствующие бразильской методике преподавания языков. Осознавая огромный интерес бразильской аудитории к станциям метро в российских городах, мы разработали этот курс с целью перенести повседневный опыт и реальность жизни россиян в языковой класс.

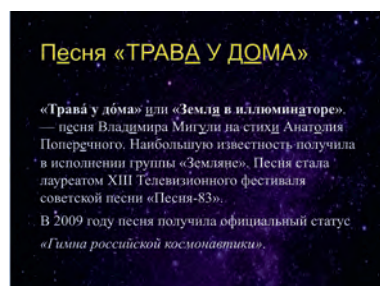
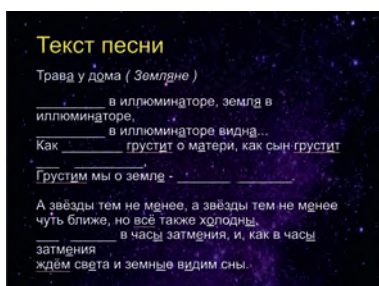
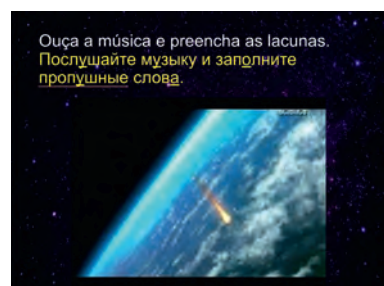
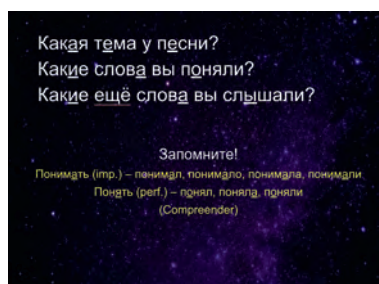
Курс был структурирован следующим образом: начальная презентация на португальском языке содержала обзор истории метро в России, основные станции и интересные факты о них, за чем последовала демонстрация видеоматериалов и плакатов на русском языке в первом блоке (изображение 13). Во втором блоке рассматривалось использование повелительного наклонения и глаголов движения с опорой на аутентичные материалы, что представляет собой практическое применение того, что бразильский лингвист Э. Мендес называет «триггерами» для начала процесса обучения определенным языковым аспектам [11: 317].

Для работы над лексическими единицами мы ввели такие материалы, как филворд,

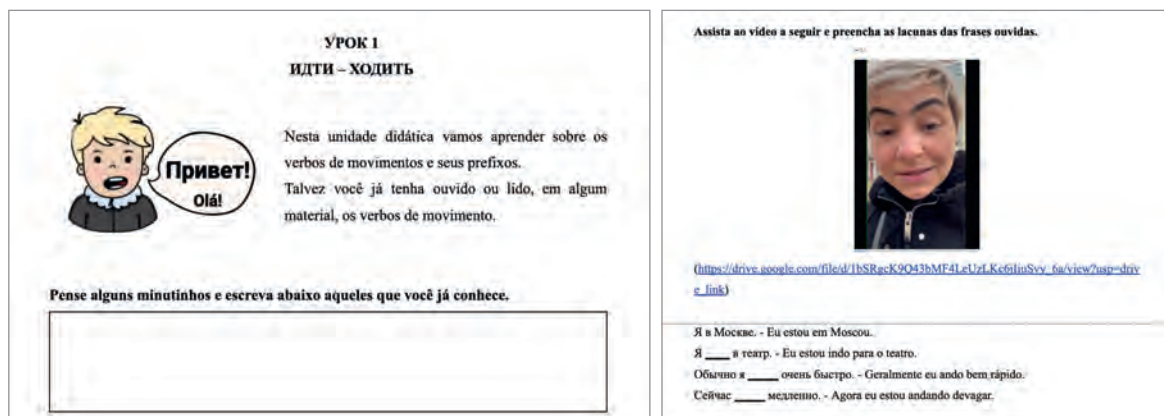
разработанный Департаментом транспорта Москвы, который был доступен в 2023 г. на автобусных остановках города и в социальных сетях (изображение 14). Что касается введения повелительного наклонения, то здесь были использованы постеры советских фильмов, которые также можно было встретить в том же году на станциях московского метро (изображение 15).

ДРУГИЕ ИНИЦИАТИВЫ

В настоящее время мы разрабатываем учебные модули, структурированные в соответствии с указанным межкультурным подходом в его бразильской интерпретации. Для работы над надежными конструкциями используются песни и видеоматериалы, связанные с космической тематикой — одной из ярких тем русской культуры. Диалог с бразильской культурой стимулируется путем сравнения космодрома Байконур с бразильским космодромом Алкантара (изображения 16–21). Само название модуля — «Трава у дома» — заимствовано из одноименной песни группы «Земляне», ставшей неофициальным гимном советской и русской космонавтики. Выбор этой песни в качестве смыслового центра модуля был



Изображения 16–21. Учебный модуль «Трава у дома» (изображения из архива авторов)



Изображения 22–23. Учебный модуль «Глаголы движения» (создано авторами)

осуществлен по предложению самих студентов курса «Русский язык II» в UFRGS.

Кроме того, мы разрабатываем учебный модуль, посвященный глаголам движения. В данном случае связь с учащимися устанавливается через аутентичные видеоматериалы, снятые С. Мартинс Медина в Москве и наглядно демонстрирующие ее перемещение по городу. Объяснения грамматического материала даются на португальском языке с поэтапным введением русских слов и выражений (изображения 22–23). Таким образом, мы стремимся приблизить учащихся к реальной языковой среде российской столицы, используя визуальные средства для прямой демонстрации функционирования глаголов движения в контексте.

Участие студентки бакалавриата UFRGS Н. Лоуренсо в разработке учебных модулей представляет собой важный мост к целевой аудитории, поскольку ее соавторы-исследователи изучали русский язык в существенно иных условиях, в другое время и с гораздо меньшим доступом к цифровым ресурсам. Таким образом, вклад студентки, которая сама находится в процессе обучения, позволяет предотвратить выбор объяснений и методов, недоступных для восприятия современного учащегося или даже неинтересных для сегодняшней аудитории.

Разрабатываемый нами подход является прямым результатом ежемесячных встреч, которые мы проводим с преподавателями

и аспирантами в области русского языка и литературы из бразильских университетов с конца 2023 г. С середины 2024 г. эти встречи проходят при институциональной поддержке UFRJ в рамках исследовательской Группы славянских исследований SLAV¹. Это пространство для профессионального обмена стало ключевым фактором для углубления понимания преподавания РКИ в Бразилии, особенно учитывая почти полное отсутствие специализированных исследовательских направлений и ученых, сфокусированных именно на методике преподавания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Многолетний опыт преподавания русского языка и литературы в бразильских университетах, а также активные исследования в области русской культуры, ведущиеся с 1960-х гг., свидетельствуют о глубоком и устойчивом интересе бразильской аудитории к России. Однако дефицит специализированных исследований в области методики преподавания РКИ остается ключевым препятствием для формирования национальной, ориентированной на местные трудности методики. Именно на решение этой

¹ SLAV (Slavic Studies Group): [официальный сайт исследовательской группы Федерального университета Рио-де-Жанейро (UFRJ)]. URL: www.nucleoslav.org (дата обращения: 21.12.2025).

проблемы направлена деятельность нашей исследовательской группы SLAV.

Необходимым условием для достижения этой цели является опора на богатые традиции преподавания иностранных языков в Бразилии, где центральное место занимает изучение межкультурных аспектов. Установление постоянного диалога между студентами, преподавателями и учебным содержанием в рамках этой традиции открывает чрезвычайно плодотворные перспективы.

В данном контексте Дополнительные образовательные курсы (Cursos de Extensão) в UFRGS вместе с разработанными нами учебными модулями представляют собой первый практический вклад в формирование бразильской методики преподавания РКИ. Ее дальнейшее развитие должно обязательно синтезировать как достижения российской русистики, так и принципы бразильской педагогической традиции. ■

Литература

1. Доленга М. Самоучитель русского языка с упражнениями, отрывками для чтения. 2-е изд. Rio de Janeiro: Globo, 1955.
2. Должикова А. В. Начинаем изучать русский / А. В. Должикова, Н. В. Поморцева, Н. М. Румянцева, Д. Н. Рубцова, Л. Б. Теречик, Д. Л. де Оливейра. М.: РУДН, 2024.
3. Сабатин Сантос Т. М. Ж. П. Методические проблемы в работе учителя русского языка как иностранного в Бразилии // Теория и практика обучения иностранным языкам: Традиции и перспективы развития: сб. статей по материалам IV Международной студенческой научно-методической онлайн-конф., Москва — Гомель — Санкт-Петербург — Минск — Тамбов — Речица — Ханствилл, 27 марта 2019 года. М.; Гомель; СПб.; Минск; Тамбов; Речица; Ханствилл: Московский государственный областной университет, 2019. С. 240–244.
4. Фрейре П. Педагогика угнетенных / пер. с англ. И. Никитиной, М. Мальцевой-Самойлович. М., 2018.
5. Baldé N., Dutta J., Prokopyshyn A. C. Dialog — Manual de Russo como Língua Estrangeira para Falantes de Português, nível A1. 4ª ed. Coimbra: Grácio Editor. 2019.
6. Baldé N., Dutta J., Prokopyshyn A. C. Dialog — Manual de Russo como Língua Estrangeira para Falantes de Português, nível A2. Coimbra: Grácio Editor. 2019.
7. Baldé N., Dutta J., Prokopyshyn A. C. Dialog — Manual de Russo como Língua Estrangeira para Falantes de Português, nível B1. Coimbra: Grácio Editor, 2023.
8. Bernardini A. Língua e Literatura Russa // Origens e atuais linhas de pesquisa. Humanidades. Revista Estudos Avançados. 1994. T. 8. Nº 22.
9. Cardoso A. C. R., Moreira J. Contribuições de Paulo Freire para o ensino/aprendizado de língua estrangeira // Revista Contexturas. 2015. Nº 24.
10. Castro T. Fale russo. Ediplay, 2005.
11. Mendes E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2 // Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA. 2012. Vol. 1. Pp. 355–378.

Denise Regina
Sales

*PhD in Philology, Professor
at the Federal University of
Rio Grande do Sul (UFRGS)
Porto Alegre, Brazil
denise.sales@ufrgs.br*

Joao Paulo Sabadin
Santos T. Medina

*Associate Professor,
Moscow State Institute
of International Relations
(MGIMO University)
Moscow, Russia
joao.medina@mail.ru*

Suellen Martins
Medina

*Researcher at the SLAV
(Slavic Studies) Research
Group, Federal University
of Rio de Janeiro (UFRJ)
São Paulo, Brazil
suellenmedina@mail.ru*

Nathalia
Lourenço

*Undergraduate Student,
Federal University of Rio
Grande do Sul (UFRGS)
Porto Alegre, Brazil
lourencinathalia@gmail.com*

Experience in Teaching Russian as a Foreign Language in Extracurricular Courses at the Federal University of Rio Grande do Sul

Keywords: RFL, teaching Russian in Brazil, intercultural approach, teaching materials, Paulo Freire's pedagogy.

The article analyzes the current state of teaching Russian as a Foreign Language (RFL) in Brazil, focusing on the experience of conducting extracurricular courses at UFRGS. It examines the history of RFL teaching at leading Brazilian universities (University of São Paulo, UFRJ, UFRGS, UNICAMP, UFF) and highlights key challenges, such as the dominance of the grammar-translation method, reliance on Soviet teaching materials, and insufficient attention to communicative and intercultural aspects of learning. Special attention is paid to the critique of existing textbooks, including materials by M. Dolenga and T. Castro ("Fale Russo"), as well as recent developments such as "Dialog" (University of Lisbon) and "Let's Start to Learn Russian" (RUDN). The necessity of adapting methodologies to the Brazilian educational context is emphasized, drawing on the pedagogical ideas of Paulo Freire, including the dialogical approach and problem-posing education. The article details the practical experience of developing and conducting courses at UFRGS ("Introduction to the Russian Language", "Fundamental Aspects of Phonetics and Grammar of Russian Language", "Moscow Metro: The Grammar through the Transport System"), aimed at addressing the phonetic and grammatical difficulties faced by Brazilian learners. Innovative teaching modules ("Grass Near the Home", "Verbs of Motion") are presented, combining an intercultural approach with the use of authentic materials and digital resources.

«Русский язык по ТВ»: телевидение как формат популяризации РКИ на Кубе



Е. И. Головаха

*старший преподаватель
кафедры стажировки
зарубежных специалистов
Государственного*

института русского языка

им. А. С. Пушкина

Москва, Россия

YGolovakha@pushkin.institute

Ключевые слова:

русский язык
как иностранный,
телевизионные уроки,
популяризация языка
и культуры, методика
преподавания,
«Русский язык по ТВ»

В статье рассматривается совместный российско-кубинский проект «Русский язык по ТВ» – цикл из 18 телевизионных уроков русского языка как иностранного (уровень А1) для испаноязычной аудитории. Описаны цели и задачи проекта, особенности формата телевизионных уроков, приведены примеры содержания уроков. Обсуждаются перспективы дальнейшего использования созданных материалов в курсах РКИ и разработки новых сезонов.

Телевизионные образовательные программы давно зарекомендовали себя как эффективное средство обучения иностранным языкам, дополняющее традиционные методы. В конце 1970-х — начале 1980-х гг. в СССР появились первые учебные телеуроки русского как иностранного. На Центральном телевидении были запущены телекурсы «Мы говорим по-русски» и «Давайте познакомимся», нацеленные на зарубежную аудиторию изучающих язык. Так, курс «Мы говорим по-русски» состоял из 30 телеуроков (вышел на экраны в 1977 г.) и был дополнен печатным учебным пособием под тем же названием [4]. Эти телеуроки строились как серии учебных сценок и диалогов, сопровождаемых пояснениями ведущего, и охватывали базовые коммуникативные темы («Знакомство», «Транспорт», «В магазине» и др.). Методическая основа курсов сочетала аудиовизуальное представление материала и традиционное объяснение грамматики. В 1980-е гг. эти телепроекты стали частью комплексного учебного комплекта «Старт» для иностранцев, демонстрируя эффективное использование телевидения в обучении языку. Оценке результатов таких передач посвящена, например, работа О. П. Быковой (1989) [2], где анализируется роль телеуроков русского языка в обучении иностранных студентов-нефилологов. Ряд диссертационных исследований 2000-х гг. был направлен на разработку профессионально ориентированных видеокурсов РКИ и включает обзоры накопленного опыта (работы

Х. М. Фазыляновой, И. В. Бимурзиной) [1; 11]. Эти исследования фиксируют типичные дидактические подходы: предварительная работа с лексикой перед просмотром сюжета, использование субтитров или языка-посредника при необходимости, последующее обсуждение и выполнение упражнений по материалам телепередачи. Также подчеркивается важность отбора языкового материала: телеурок должен сочетать живую разговорную речь с дозированным введением новых слов и структур, соответствующих уровню учеников.

На Кубе радио- и телеуроки русского языка транслировались еще в конце 1970-х — начале 1980-х гг., вскоре после открытия в 1977 г. филиала Института Пушкина в Гаване. В 1974 г. на общенациональной радиостанции Radio Rebelde был запущен аудиокурс «Русский язык по радио» — серия систематических радиуроков, подготовленных при поддержке Министерства образования Республики Куба и ориентированных прежде всего на взрослую аудиторию. Радиокурс сочетал прослушивание передач с работой по печатным материалам, которые слушателям рассылались по почте, что фактически делало его ранней формой обучения в дистанционном формате. По воспоминаниям кубинских русистов, программа пользовалась огромной популярностью: кубинцы специально покупали газеты с радиопрограммой, чтобы не пропустить очередной выпуск передачи «Русский язык по радио»,

а количество слушателей исчислялось сотнями тысяч; параллельно раз в неделю на кубинском телевидении выходила передача, в которой специалисты отвечали на вопросы изучающих русский язык [3; 6: 309; 8].

Спустя более 40 лет интерес к русскому языку на острове возрождается. Летом 2025 г. на кубинском телеканале ICRT в эфир вышла образовательная телепрограмма «Русский язык по ТВ», разработанная Государственным институтом русского языка им. А. С. Пушкина совместно с Гаванским университетом при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. «Русский язык по ТВ» — новый цикл телепередач для начального обучения русскому языку. Главная цель проекта — популяризация русского языка и культуры в испаноязычной среде Кубы и предоставление широкому кругу желающих доступа к современным и качественным учебным материалам. Телеформат был выбран не случайно: телевидение на Кубе по-прежнему очень популярно, а у многих жителей нет возможности учиться онлайн или посещать курсы, поэтому интерес к таким телеурокам стабильно высок. Проект призван дать шанс начать изучение русского языка всем желающим. Не менее важная задача проекта — познакомить кубинскую аудиторию с русской культурой и укрепить дружественные связи между странами через язык. Каждый урок содержит страноведческие материалы, позволяющие ближе узнать реалии России. Таким образом, телепередача служит и образовательным, и культурно-просветительским целям, продолжая давние традиции сотрудничества: запуск программы приурочен к 65-летию восстановления дипломатических отношений России и Кубы, символизируя возрождение тесных образовательных связей между нашими странами. Официальные представители Кубы высоко оценили эту инициативу, назвав ее ценным шагом в укреплении культурно-образовательных связей и примером многолетней дружбы между нашими странами [13].

Первый сезон проекта состоит из 18 выпусков, которые транслируются два раза в неделю



На телевидении готовится урок русского языка

Телеуроки русского языка на Кубе

(источник: URL: <https://www.pushkin.institute/институт-пушкина-запускает-уроки-рус/> (дата обращения: 21.12.2025))

в прайм-тайм. Над созданием уроков работала совместная команда: преподаватели Института Пушкина и Гаванского университета, а также студенты Гаванского университета, исполняющие в кадре роли учащихся.

Содержание курса подчинено принципу систематичности и постепенного усложнения материала. Выпуски начинаются с изучения алфавита, знакомства с буквами и звуками, интонационными конструкциями, освоения этикетных фраз. Далее вводится лексика базовых тематических сфер («семья», «профессии», «город», «образование», «работа» и пр.) и параллельно — основные грамматические темы начального уровня (род и число существительных, предложный падеж, группы глаголов и др.). Каждый урок имеет четко обозначенную тему и коммуникативную ситуацию, вокруг которой строится освоение новых слов и конструкций. Например, уроки 5–6 знакомят с лексикой темы «Семья» и обучают представлять членов семьи, рассказывать о них; уроки 10–12 посвящены описанию города и места работы/учебы, разговору о времени (дни недели, расписание). В финальных (13–18) выпусках происходит обобщение пройденного и введение более сложных тем. В конце каждого занятия предусмотрен краткий сюжет о русской культуре — небольшие фильмы о русских праздниках, традициях, промыслах и о России сегодня. Эти вставки служат дополнительной мотивацией, погружают зрителя в социокультурный контекст и позволяют связать языковой материал с реалиями жизни в России. Таким образом, цели проекта выходят за рамки овладения языковыми навыками, создатели стремятся пробудить интерес к стране изучаемого языка, расширить кругозор зрителей и тем самым повысить эффективность обучения за счет культурного компонента.

Формат телевизионных уроков потребовал особого подхода к подаче материала. Главное преимущество такого формата — богатый арсенал аудиовизуальных средств обучения. То, что в обычном классе ограничено учебником и доской, на телевидении можно представить ярко и наглядно: крупно показать буквы и слова,



Кадр из телепередачи
(источник: [14], скриншот создан автором)

продемонстрировать изображения предметов, включить музыку и видеофрагменты. Уроки снимались в телевизионной студии в Гаване с участием преподавателя и студентов-«актеров», что позволило моделировать естественные учебные диалоги и ситуации. Смена ракурсов, графические вставки, фоновые изображения, — всё это делает занятия динамичными и удерживает внимание зрителей. В кадре одновременно могут быть и ведущий преподаватель, и необходимые надписи или иллюстрации. Например, грамматические таблицы или списки новых слов выводятся на экран рядом с преподавателем для наглядности. Это позволяет зрителям усваивать материал в режиме реального времени, непосредственно наблюдая за процессом объяснения.

Одним из главных методических вызовов телевизионного формата является отсутствие непосредственной обратной связи от аудитории. Зритель физически отделен от преподавателя, не может вступить с ним в настоящий диалог. Однако методический подход телепередачи «Русский язык по ТВ» ориентирован на преодоление этого ограничения путем *имитации живого взаимодействия*. Так, ведущий постоянно обращается не только к участникам в студии, но и напрямую к зрителям. Уроки начинаются с дружелюбного приветствия: «Здравствуйте, дорогие телезрители! Добро пожаловать на новый урок русского языка!», что сразу создает эффект присутствия и участия. В ходе занятия преподаватель периодически задает вопросы в камеру, делая паузы для предполагаемого ответа

аудитории. Например, если студенты в студии затрудняются, ведущий произносит: «Давайте попросим телезрителей помочь вам! Дорогие телезрители, ваша очередь!», побуждая зрителей дома попытаться ответить на вопрос, прежде чем это сделают участники урока. Такой прием заимствован из детских интерактивных программ, где персонаж задает вопрос и выжидает паузу, позволяя детям ответить. Исследования показывают, что прямое обращение к аудитории в сочетании с паузами повышает вовлеченность зрителей. В частности, было установлено, что дети, к которым персонажи телепрограммы обращались напрямую, усваивали новые слова успешнее по сравнению с теми, кто пассивно наблюдал за диалогами между героями [12: 158]. Хотя для взрослой аудитории механизм восприятия имеет свою специфику, сам принцип сохраняет эффективность: зритель ощущает себя вовлеченным в коммуникацию, что смягчает чувство отчужденности, характерное для дистанционного формата.

Языковая подача в уроках специально адаптирована для начального уровня. Преподаватель говорит медленно и разборчиво, по возможности используя уже знакомую лексику и интернациональные слова. Сложные моменты при необходимости дублируются или поясняются на испанском языке. Важную вспомогательную роль играют кубинские студенты-ассистенты: они могут задать уточняющий вопрос по-испански или перевести реплику преподавателя, выступая связующим звеном с аудиторией.



Кадр из телепередачи
(источник: [14], скриншот создан автором)

Это продуманное двуязычное взаимодействие создает комфортную учебную среду: зритель не ощущает непреодолимого языкового барьера, но при этом постоянно погружен в звучащую русскую речь. Значительное внимание уделяется и звуковому оформлению: четкая дикция, специальные паузы для фонетического повторения, а также музыкальные заставки, которые структурируют урок, сигнализируя о переходе к новой теме. Эти методические приемы направлены на то, чтобы материал усваивался естественно, без перегрузки и скуки.

Культурологическая составляющая органично включена в уроки через песни, видеофрагменты и наглядную демонстрацию предметов. Например, в теме «Семья» герои могут рассматривать русскую матрешку как ее традиционный символ. При изучении алфавита буквам даются названия известных российских городов («М» — Москва, «С» — Санкт-Петербург), что одновременно расширяет географический кругозор учащихся. Такой подход не только обучает языку, но и вызывает эмоциональный отклик, стимулируя интерес к России. Кубинские зрители знакомятся с русской музыкой, мультфильмами, праздниками и традициями, причем все эти элементы естественно вписываются в сюжет урока и соответствуют его тематике.

После начала трансляций программа получила широкий отклик среди кубинской аудитории. По наблюдениям преподавателей и организаторов, интерес проявили как представители старшего поколения, изучавшие русский язык в советский период, так и студенты со школьниками. Для старшей аудитории проект стал ностальгическим возвращением к языку и возможностью частично восстановить знания, что подтверждается официальными оценками кубинской стороны и живыми отзывами в комментариях к видео. Молодых зрителей привлекло сочетание учебного контента с форматом телешоу и культурологическими вставками.

Преподаватели русского языка на Кубе рассматривают программу как ценный дополнительный ресурс, способствующий росту мотивации и расширяющий возможности

для самостоятельной работы. Например, на факультете иностранных языков Гаванского университета, где русский язык изучают около 90 студентов, телеуроки рекомендуются в первую очередь первокурсникам для закрепления и повторения базового материала.

Успех первого сезона определил дальнейшие планы развития. В настоящее время предполагается дозаписать еще 6 уроков для текущего сезона и разработать не менее 24 уроков для каждого последующего уровня. Таким образом, проект потенциально может охватить не только элементарный (A1), но и базовый (A2), а в перспективе — первый сертификационный (B1) уровень. Реализация этих планов позволит создать полноценную линейку учебных телепередач, фактически представляющую собой телевизионный курс русского языка от начального до среднего уровня.

Еще одним перспективным направлением является разработка методических пособий на основе телеуроков. Уже готовые сценарии можно адаптировать в форматы печатного учебника или рабочей тетради, дополнив их пояснениями на испанском языке и комплексом упражнений для самостоятельной работы. Это позволило бы привлечь аудиторию,

ориентированную на традиционные учебные материалы, а также объединить весь контент курса в едином удобном формате для систематического повторения.

Безусловно, дальнейшее развитие проекта потребует дополнительных ресурсов и организационных усилий. Тем не менее успешный опыт первого сезона подтвердил его востребованность и методическую эффективность, что создает прочную основу для продолжения работы.

В более широком контексте проект «Русский язык по ТВ» может стать ключевым элементом формирующейся системы популяризации русского языка за рубежом, где телевидение органично сочетается с цифровыми ресурсами и традиционными печатными пособиями. Успешный опыт на Кубе свидетельствует о потенциале адаптации подобного формата для других стран, где сохраняется устойчивый интерес к русскому языку, но существуют ограничения для полноценного очного обучения.

Таким образом, телевидение сохраняет свою актуальность как мощный образовательный инструмент в XXI в., обеспечивая широким слоям населения по всему миру доступ к изучению русского языка и культуры. ■

Литература

1. Бимурзина И. В. Обучение устной и письменной коммуникации в РКИ на основе видеокурсов: дис. ... канд. пед. наук. Владивосток, 2010.
2. Быкова О. П. Телеуроки по русскому языку в обучении иностранных студентов-нефилологов // Современные технические средства в обучении русскому языку как иностранному: сб. статей / под ред. В. Г. Логиновой, Н. И. Самойловой. М.: Русский язык, 1989. С. 30–47.
3. Голубева И. А., Данилов О. Е., Парфенов А. А. Массовое знакомство с русским языком и культурой граждан Республики Куба: исторический опыт // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Серия: Методика преподавания языка и литературы. 2025. № 04 (33). URL: <https://scipress.ru/fam/articles/massovoe-znakomstvo-s-russkim-yazykom-i-kulturoj-grazhdan-respubliki-kuba-istoricheskij-opyt.html> (дата обращения: 15.08.2025).
4. Гордилова Г. Г. Мы говорим по-русски: учебное пособие. М.: Русский язык, 1982.
5. Институт Пушкина. Продолжается сотрудничество Института Пушкина с Кубой (о съемках первого сезона «Русский язык по ТВ») // Институт Пушкина: Новости и анонсы за 2023 год: [сайт]. 04.10.2023. URL: https://www.pushkin.institute/news_archive/2023-10/ (дата обращения: 15.11.2025).

6. Куба — любовь моя! К 55-летию Общества дружбы с Кубой / [Российское общество дружбы с Кубой; авт.-сост.: В. В. Шабрин]. 2-е изд., доп. М.: Бюджет, 2019. 479 с.
7. Кубинцы будут изучать русский язык с помощью видеоуроков по ТВ // Российская газета. 17.02.2025. URL: <https://rg.ru/2025/02/17/kubincy-budut-izuchat-russkij-iazyk-s-romoshchiu-videourokov-po-tv.html> (дата обращения: 20.12.2025).
8. Кубинцы смогут изучать русский язык с помощью видеоуроков на местном телевидении // ТАСС: [сайт]. 17.02.2025. URL: <https://tass.ru/obschestvo/23157313> (дата обращения: 20.12.2025).
9. На кубинском телевидении начали показывать программу по обучению русскому языку (сообщение Русского дома в Гаване) // ТАСС: [сайт]. 06.08.2025. URL: <https://tass.ru/obschestvo/24721353?ysclid=mje84etokn749027368> (дата обращения: 20.12.2025).
10. Проект для кубинского телевидения «Русский язык по ТВ» обсудили в Институте Пушкина // Префектура ЮЗАО г. Москвы: [сайт]. 16.11.2021. URL: <https://uzao.mos.ru/presscenter/news/detail/10398098.html?ysclid=mje7qha7tx455412465> (дата обращения: 20.12.2025).
11. Фазылянова Х. М. Обучение речевому общению с использованием видеокурсов на занятиях по русскому языку как иностранному в условиях курсового обучения: дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.
12. Krctar M., Cingel D. P. Do Young Children Really Learn Best from the Use of Direct Address in Children's Television? // Media Psychology. 2019. Vol. 22, № 1. P. 152–171.
13. Las clases de ruso ya en la televisión cubana // Portal Oficial de la Habana. 08.08.2025. URL: https://www.lahabana.gob.cu/post_detalle/es/24200/las-clases-de-ruso-ya-en-la-television-cubana (дата обращения: 20.12.2025).
14. YouTube-канал «Educativo Cuba». URL: <https://www.youtube.com/watch?v=3bTLE7VL0g0&t=374s> (дата обращения: 15.11.2025).



E. I. Golovakha

Senior Lecturer of the Pushkin State

Russian Language Institute

Moscow, Russia

YGolovakha@pushkin.institute

“Russian on TV”: Television as a Format for the Popularization of Russian as a Foreign Language in Cuba

Keywords: Russian as a foreign language, televised lessons, popularization of language and culture, teaching methodology, “Russian Language on TV”.

The article examines the joint Russian-Cuban project “Russian Language on TV,” a series of 18 televised Russian-as-a-foreign-language lessons (A1 level) for a Spanish-speaking audience. The goals and objectives of the project are described, as well as the specifics of the television lesson format with examples of lesson content. The prospects for further use of the created materials in RFL courses and the development of new seasons are discussed.