

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»

На правах рукописи



Сёмке Татьяна Ивановна

**Лингвоаксиологические основания создания современных средств
обучения РКИ (уровни А1-А2)**

5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания
(русский язык как иностранный)

Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор филологических наук,
профессор
Боженкова Наталья Александровна

Москва

2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4-18
ГЛАВА 1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС В ОБЛАСТИ РКИ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ.....	
1.1. Философские воззрения на единство языка и культуры.....	19-29
1.2. Культуроцентрическая парадигма в теории и методике обучения РКИ.....	29-43
1.3. Теория языковой личности в контексте лингвокультурологии и лингводидактики.....	43-49
1.4. Формирование языковой личности инофона в аспекте компетентностного и лингвоаксиологического подходов	49-63
Выводы по главе 1.....	63-65
ГЛАВА 2. ВОСПИТАТЕЛЬНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ СОВРЕМЕННОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РКИ: АНАЛИТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ.....	
2.1. Воспитательность как атрибутивная характеристика преподавательской стратегии при обучении РКИ.....	66-79
2.2. Воспитательность как атрибутивная характеристика учебного средства по РКИ: социальные вызовы и реалии.....	80-91
2.3. Текст как основа реализации воспитательной функции учебных средств РКИ и модель пространственно-временного континуума коммуникации	91-113
2.4. Метод казуального иллюстрированного нарратива как стратегия разработки учебно-воспитательной среды по РКИ: категориальные характеристики.....	113-145
Выводы по главе 2.....	145-147

ГЛАВА 3. ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ АВТОРСКОГО МЕТОДА КАЗУАЛЬНОГО ИЛЛЮСТРИРОВАННОГО НARRATIVA (КИН): ЭМПИРИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ	148-187
3.1. Онлайн-курс для трудовых мигрантов «Русский для жизни и работы» (A1).....	148-161
3.2. Учебное пособие по грамматике «Просто посмотри! Русские падежи в комиксах и упражнениях» (A2).....	161-176
3.3. Образовательный комплекс «Tony-Bonnie-Russia» (A1-B2)	176-186
Выводы по главе 3.....	186-188
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	189-194
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	195-218
Приложение А. Материалы онлайн-курса для трудовых мигрантов «Русский для жизни и работы» (A1).....	219-223
Приложение Б. Материалы учебного пособия по грамматике РКИ «Просто посмотри! Русские падежи в комиксах и упражнениях» (A2).....	224-239
Приложение В. Материалы образовательного комплекса «Tony-Bonnie-Russia» (A1-B2).....	240-241

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования

Современная лингводидактика, непрерывно совершенствующая свой методологический аппарат, сталкивается сегодня с необходимостью переосмыслиния педагогическим сообществом основополагающей цели, определяющей содержание образовательного процесса в целом. В этой связи в постоянном развитии, поиске оптимальных путей повышения эффективности и интенсификации обучения находится и теория и методика преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ). Такое позитивное движение, с одной стороны, зависит от потребностей социума (и вызовов, стоящих перед ним), ориентированного как на *сохранение и трансляцию традиционных ценностей российского общества*, так и на приздание русскому языку статуса проводника идеологии гуманизма¹. Неслучайно происходящие в настоящее время глобальные процессы реформирования отечественного высшего образования естественным образом направляют внимание исследователей на поиск путей и средств повышения *качества обучающей среды, обеспечивающей формирование транскультурной личности*.

Данная задача оказывается *панактуальной* и по причине значимых геополитических «сдвигов»: сегодня наблюдается, с одной стороны, некий «идеологический диссонанс», обусловленный расхождением аксиологических компонентов лингвокультурного пространства России и западных стран, с другой же – активизация новых стратегических интересов РФ и, как следствие, усиление роли иноязычного общения в различных сферах межгосударственных отношений и контактов.

В этой связи чрезвычайно важным оказывается общеизвестный тезис, что, осваивая иностранный язык, человек постигает особенности другой культуры через призму культуры собственного общества: идеи детерминизма

¹ См. «Концепцию государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом» [эл. ресурс].

духовно-нравственных и эстетических ценностей и традиций этносов приобрели универсальный характер для науки в целом. Данный теоретический постулат, в свою очередь, очевидным образом:

(1) интенсифицирует проблематику адекватной межкультурной коммуникации;

(2) выводит её из поля сугубо научной важности в область обеспечения геополитических решений государства;

(3) актуализирует научные исследования категории *ценности*, которая определяется как «совокупность объектов и явлений, значимых в жизнедеятельности общества, социальных групп и отдельных индивидов, а также для обозначения самой этой значимости и <...> по структуре своей представляет собой субъект-объектное отношение» [Большая российская энциклопедия, эл. ресурс].

Всё сказанное свидетельствует, что сегодня на передний план выходит не столько «предметная» коммуникация на русском языке, сколько задача более широкого масштаба – культурного сближения для эффективной *взаимоинтеграции* народов. В этой связи в рамках компетентностной парадигмы методики обучения РКИ значимым становится развитие *социокоммуникативной компетенции* как интегрального образования, включающего готовность инофонов к аксиологически корректному вербальному (и невербальному) взаимодействию на русском языке. Иначе – лингвоаксиологический подход в современных условиях оказывается и естественным вектором развития методики преподавания РКИ, и траекторией разработки новой научной системы управления образовательным процессом, и *базисной категорией воспитывающего обучения* РКИ, что в совокупности требует определённого пересмотра как самой концепции воспитывающего обучения, так и важнейшей её части – теории учебника РКИ, включая принципы отбора и организации его содержания, способы презентации учебного материала и (с учётом изменения когнитивного портрета обучающихся) собственно технологии создания учебных средств.

Представляется, что «ядром» лингвоаксиологического подхода в обучении РКИ должна стать стратегия создания «пространства существования», напрямую эксплицирующего *ценностные установки культуры изучаемого языка*, тогда как «архитектурное решение» такого пространства должно обеспечить очевидную его целостность, где культурные (в широком смысле) знаки оказываются неким «строительным материалом», из которого будет возводиться единое текстовое пространство, позволяющее инофонам пройти путь воспитательного образования¹ посредством эмоционального и сознательного постижения культурных ценностей русского мира.

Степень разработанности проблемы исследования

Концепция воспитывающего обучения РКИ, равно как и теория учебника РКИ, безусловно, имеет многолетнюю научно-практическую опору в лингводидактике. Так, в середине прошлого столетия в результате «притока» в советские вузы иностранных студентов возникла острая необходимость в создании научно обоснованной системы обучения инофонов русскому языку, которая в дальнейшем неоднократно подвергалась комплексному и аспектному переосмыслению, содержательной и методической корректировке и модернизации (см. работы А.Р. Арутюнова, С.Г. Бархударова, Б.В. Беляева, В.П. Беспалько, И.Л. Бим, Н.К. Венедиктовой, Е.М. Верещагина, Л.Л. Вохминой, М.В. Всеволодовой, М.Н. Вятютнева, Г.Г. Городиловой, А.Д. Дейкиной, Е.Б. Захавы-Некрасовой, И.А. Зимней, Т.И. Капитоновой, Л.П. Клобуковой, В.Г. Костомарова, А.А. Миролюбова, О.Д. Митрофановой, Е.И. Мотиной, И.М. Пулькиной, Г.И. Рожковой, А.Н. Щукина и мн. др.). Научный вектор и социокультурные реалии постоянно стимулировали педагогическую мысль к разработке новых путей и форм обучения: успехи в развитии психолингвистики, теории коммуникации, структурной лингвистики, кибернетики способствовали внедрению в практику РКИ

¹ С точки зрения автора, *воспитывающее обучение и воспитательное образование* – две стороны единого субъект-субъектного взаимодействия в педагогическом процессе.

аудиовизуального, аудиолингвального, программированного, суггестопедического и других методов обучения (см. работы Э.Г. Азимова, А.А. Акишиной, Г.Г. Городиловой, О.А. Громовой, К.М. Карапетяна, Г.А. Китайгородской, В.Г. Логиновой, И.П. Лысаковой, Г.С. Мисири, Б.Ф. Скиннера, Н.И. Самуиловой, А.Н. Щукина и др.); далее внимание учёных было направлено на лингвострановедческий / лингвокультурологический аспект (см. работы Е.М. Верещагина, В.В. Воробьёва, Д.Б. Гудкова, Л.С. Журавлёвой, М.Д. Зиновьевой, Л.П. Клобуковой, В.Г. Костомарова, В.А. Масловой, Г.П. Миловидовой, О.Д. Митрофановой, Е.И. Пассова, Ю.Е. Прохорова, В.Н. Телия, В.М. Шаклеина и др.); частные вопросы преподавания (см. работы Н.П. Андрюшиной, Е.Л. Бархударовой, Г.А. Битехтиной, Н.А. Лобановой, Н.А. Любимовой, И.В. Одинцовой, Ю.Г. Овсиенко, В.И. Остапенко, О.В. Чагиной и др.); вопросы национально ориентированного преподавания (см. работы Т.М. Балыхиной, О.П. Быковой, В.Н. Вагнер, Р.В. Маковецкой, М.М. Нахабиной, И.А. Пугачева, Л.Б. Трушиной и др.); язык специальности / функциональные стили (см. работы Г.А. Вишняковой, Г.И. Володиной, Д.И. Изаренкова, Т.В. Васильевой, Н.М. Лариохиной, В.И. Максимова, Н.А. Метс, О.Д. Митрофановой, Е.И. Мотиной, Л.С. Муравьёвой, Н.Н. Романовой, С.А. Хаврониной, Д.И. Фурсенко и др.) и т.д.

Начиная же с последнего десятилетия XX в. и по сегодняшний день активные позиции в методике РКИ занимают коммуникативно-деятельностная теория и компетентностная парадигма, соотносящиеся с уровнями владения РКИ, которые определены приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 апреля 2014 г. № 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним» и представлены в соответствующих документах. Направленность коммуникативного подхода на речевое общение успешно интегрируется с личностно ориентированным подходом, сознательно-практическим методом и современными интерактивными технологиями

преподавания РКИ, что, бесспорно, имеет большие перспективы в свете требований сегодняшнего дня.

Вместе с тем сегодня отличительной чертой воспитывающего обучения как процесса формирования личности инофона посредством РКИ, рассматриваемого сквозь призму различных наук (психологии¹, социологии и социолингвистики², теории межкультурной коммуникации и лингвокультурологии³), следует считать не столько *культуроцентричность образования*, сколько *синергетическую актуализацию лингвистического, лингвокультурологического и лингвоаксиологического аспектов обучения*⁴. При этом существующие методические стратегии формирования социокультурной (как части коммуникативной) компетенции (например, работа с аутентичными художественными формами) сосредоточены преимущественно на продвинутых уровнях освоения языка, что ставит вопрос о необходимости разработки стратегии взаимосвязанного обучения и воспитания РКИ на начальных уровнях обучения, в частности – о конвергентной экспликации в учебных средствах языка и культуры как *репрезентантов ценностных доминант российского универсума*. Учитывая тяготение методики к интерактивности и «проблемности» обучения, предполагается, что подобный подход позволит обеспечить методику теоретической базой для разработки учебных средств как пространства для непрерывного и неразрывного внутри себя «непосредственного переживания языка» [Беляев, 1965].

¹ См. работы Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, К. Роджерса, Т.Л. Смолиной, И.В. Шаповаленко и др.

² См. работы В.И. Абаева, В.А. Аврорина, И.К. Белодеда, Р.А. Будагова, Ж. Вандриеса, В.В. Виноградова, В.Г. Винокура, Дж. Герцлера, К.Н. Державина, Ю.Д. Дешериева, В.М. Жирмунского, Э. Косериу, Б.А. Ларина, П. Лафарга, А. Мейе, Ж. Мунена, К.Л. Пайка, Е.Д. Поливанова, Р. Редфилда, М.В. Сергиевского, А. Соммерфельта, Ф.П. Филина, Дж. Фишмана, Н.С. Чемоданова, Р.О. Шор, Г. Шухардта, Л.П. Якубинского и др.

³ См. работы М.М. Бахтина, Г.И. Богина, Р.К. Боженковой, В.В. Воробьёва, Е.М. Верещагина, Ю.Н. Карапурова, В.Г. Костомарова, Р. Линтона, В.А. Масловой, Е.И. Пассова, Ю.Е. Прохорова, Ю.С. Степанова, В.Н. Телия, С.Г. Тер-Минасовой, М. Херковица, В.М. Шаклеина и др.

⁴ Представляется, что именно об этом писали ещё «на заре» лингвострановедения В.Г. Костомаров и Е.М. Верещагин: «От деклараций и благопожеланий необходимо не на словах, а на деле перейти к построению интегрированной методики преподавания русского языка как иностранного, в которой лингвострановедение ни в чём не уступало бы ни методике фонетики, ни методике грамматики» [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 6].

Целью настоящего **исследования** является разработка, теоретическое обоснование и эмпирическая проверка авторского метода казуального иллюстрированного нарратива (далее – КИН) как стратегии создания учебных средств, реализующей целеполагание концепции воспитывающего обучения РКИ и обеспечивающей формирование и развитие социокоммуникативной компетенции инофона в контексте современной российской аксиологической парадигмы.

Заявленная цель обусловила необходимость решения следующих **исследовательских задач**:

- проанализировать логику исторического развития концепции воспитывающего обучения русскому языку, на основании чего установить и охарактеризовать наиболее релевантные современные тенденции в обучении РКИ;
- выявить и описать содержательные компоненты воспитывающего обучения РКИ в аспекте реализации лингвоаксиологического подхода;
- провести квалификативный анализ современных учебников РКИ (уровни A1–A2) через призму реализации в них принципов воспитывающего обучения и определить причины их практического нарушения;
- разработать и описать стратегию создания средств воспитывающего обучения РКИ на начальном этапе в контексте лингвоаксиологического подхода;
- охарактеризовать компоненты и принципы авторского метода разработки учебных средств по РКИ;
- определить валидность авторского метода КИН путём создания учебных средств по РКИ (различных видов и для различных целей);
- провести в процессе опытного обучения инофонов апробацию созданных по авторскому методу КИН учебных средств по РКИ (уровни A1–A2) и определить эффективность предлагаемой стратегии.

Объектом исследования является процесс обучения РКИ с использованием учебных средств, разработанных по авторскому методу КИН

в контексте лингвоаксиологического подхода и обеспечивающих реализацию концепции воспитывающего обучения.

Предметом исследования являются категориальные характеристики стратегии создания учебного средства по РКИ, представляющего собой актуальную модель пространственно-временного континуума ценностно обусловленной русскоязычной коммуникации.

Методологической основой настоящего исследования являются многочисленные труды отечественных и зарубежных учёных в области теории и методики обучения РКИ, в том числе:

– в аспекте лингвоаксиологического и лингвокультурологического подходов – Б.В. Беляева, А.Л. Бердичевского, В.С. Библера, Р.К. Боженковой, Е.М. Верещагина, А.Д. Дейкиной, В.Г. Костомарова, В.В. Воробьёва, И.А. Зимней, Е.И. Зиновьевой, Ю.Н. Карапуза, О.А. Лазаревой, И.П. Лысаковой, О.Д. Митрофановой, Л.В. Московкина, Е.И. Пассова, И.А. Стернина, А. Вежбицкой, А.А. Зализняк, В.И. Карасика, В.В. Колесова, И.Б. Левонтиной, Н.О. Лосского, Ю.Е. Прохорова, В.М. Шаклеина и др.;

– в области теории учебника РКИ – работы А.Р. Арутюнова, Т.М. Балыхиной, Б.В. Беляева, А.Л. Бердичевского, В.П. Беспалько, И.Л. Бим, Г.А. Битехтиной, Л.Л. Вохминой, М.Н. Вятютнева, В.Г. Костомарова, С.С. Пашковской, Е.М. Степановой, Л.Б. Трушиной, А.Н. Щукина, включая труды по анализу воспитательного потенциала учебного текста – И.Р. Гальперина, Б.М. Гаспарова, Е.Ф. Косиченко и др.; в числе современных трудов, посвящённых осмыслинию путей совершенствования учебника РКИ и актуальных образовательных тенденций и технологий (включая цифровые), – работы Э.Г. Азимова, К.Д. Балакиной, О.М. Батраевой, А.Н. Богомолова, В.В. Вязовской, С.Я. Евтушенко, Л.А. Дунаевой, Е.В. Кожевниковой, Л.И. Корневой, Л.В. Куликовой, Л.В. Пановой, Е.В. Рубцовой, О.И. Руденко-Моргун, В.В. Сафоновой, М.Е. Трубчаниновой, У.И. Турко, О.В. Харитоновой, С.С. Хромова, В.М. Чирковой и др.;

– актуализирующие роль преподавателя в процессе формирования личности инофона – работы Т.М. Балыхиной, О.П. Быковой, Л.С. Крючковой, А.Л. Латухиной, В.В. Молчановского, Е.Ю. Некрасовой, Е.И. Пассова, С.С. Савельевой, А.А. Фёдорова, О.В. Харитоновой и др.

В процессе решения задач научного исследования использовались следующие **методы**:

– метод анализа научной, научно-методической и учебной литературы, применённый как на теоретическом (описание, сравнение, обобщение, абстрагирование, моделирование), так и на эмпирическом уровнях (наблюдение, сравнение);

– метод эмпирического анализа содержания выбранных учебников РКИ, выявляющий степень их соответствия требованиям функциональной комплексности;

– тематический и контент-анализ учебных текстов, позволяющие определить их аксиологический потенциал;

– метод критического анализа исследований, посвящённых описанию портрета преподавателя РКИ, в частности – его воспитательной функции и соответствующих ей предписываемых преподавательских стратегий;

– метод педагогического проектирования, лежащий в основе определения стратегии создания средств воспитывающего обучения РКИ;

– метод опытного обучения, позволивший последовательно апробировать созданные по авторскому методу учебные средства по РКИ для начального этапа обучения;

– методы рефлексии и саморефлексии, применённые в процессе апробации результатов исследования и позволившие определить степень эффективности разработанной стратегии создания учебных средств по РКИ.

Материалом исследования послужили (1) исследовательские статьи преподавателей-практиков высшей школы, содержащие описание и анализ образовательных тенденций в области обучения РКИ студентов различных профилей; (2) учебники / учебные пособия по РКИ (А1), изданные в период с

2010 по 2023 гг., где исследовательский фокус был направлен на учебные тексты в разрезе экспликации в них лингвострановедческого / лингвокультурологического / лингвоаксиологического содержания (общее число – более 250 текстовых единиц).

В основу работы положена следующая **гипотеза**: выработка новой стратегии создания учебных средств по РКИ, опирающейся на лингвоаксиологический подход, обеспечит полноценную реализацию задач концепции воспитывающего обучения, будет способствовать формированию транскультурной личности инофона с учётом ценностного поля российской культуры уже на начальных уровнях языковой подготовки, что в совокупности позволит более эффективно решать проблемы подготовки специалистов в высшей школе.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Нравственно-культурная направленность концепции воспитывающего обучения РКИ напрямую определяет необходимость включения в практику иноязычного обучения базисных постулатов лингвоаксиологии как науки о воплощении ценностей в языковом сознании и коммуникативном поведении личности.

2. Приоритет лингводидактической (учебной) функции в современной методике РКИ приводит к нарушению функциональной целостности иноязычного образовательного процесса (обучение, образование, воспитание), что наглядно прослеживается в современных учебных средствах, содержащих крайне незначительный и несистематизированный объём материала ценностно-воспитательного характера.

3. Отсутствие на уровне разработки учебных средств комплексной реализации всех целей процесса обучения РКИ влияет на структуру педагогического дискурса: воспитательная функция конституируется как обязательная часть преподавательской стратегии и возлагается только на педагога, что приводит к ряду качественных «издержек» образовательной среды (произвольность в отборе лингвоаксиологических и

лингвокультурологических единиц; фрагментарность и бессистемность формируемой отдельным преподавателем ценностной картины мира; ограниченность реализации воспитывающего воздействия необходимостью наличия высокого уровня владения языком учащимися).

4. Современные тенденции в обучении РКИ (создание проблемно ориентированных образовательных сред, активизация интерактивных сценарных и игровых форм) совокупно свидетельствуют о необходимости выстраивания качественно новых субъект-субъектных отношений преподавателя и обучающегося, опирающихся на учебные средства, представляющие собой актуальную модель пространственно-временного континуума ценностно обусловленной русскоязычной коммуникации.

5. Релевантным концепции воспитывающего обучения РКИ методом разработки учебных средств, позволяющим актуализировать лингвоаксиологический аспект, выступает метод КИН как прагматически моделируемая гомогенная квазихудожественная среда, воспроизводящая реальную сферу функционирования языка и предоставляющая возможность для включения разнообразных способов, методических приёмов и технологий презентации.

Научная новизна исследования заключается в разработке, комплексной характеристизации, апробации и практическом определении эффективности авторского метода создания учебных средств по РКИ – КИН – и определяется следующими результатами:

- выявлены и описаны содержательные компоненты концепции воспитывающего обучения РКИ в аспекте реализации лингвоаксиологического подхода;
- проведён квалификативный анализ современных учебников РКИ (уровни A1-A2) через призму реализации в них принципов воспитывающего обучения и охарактеризован комплекс причин, детерминирующих их нивелирование в практике преподавания;
- разработана и описана авторская стратегия создания учебных средств

по РКИ, предполагающая моделирование актуального для обучающихся пространственно-временного континуума русскоязычной коммуникации, содержательным ядром которого является прагматически мотивированная совокупность аксиогенных событий и их аранжирование;

– созданы по авторскому методу КИН и неоднократно апробированы 3 учебных ресурса по РКИ (для различных целей и разной аудитории обучающихся): учебное пособие по грамматике (A2), онлайн-курс для трудящихся мигрантов (A1), образовательный комплекс (A1-B2) с применением компьютерных, интернет-технологий и ИИ;

– определена адаптивность предлагаемой стратегии создания учебных средств РКИ (уровни A1-A2) в рамках решения различных образовательных задач в диаде ‘теория – практика’.

Теоретическая значимость работы состоит:

– в углублении научных представлений об особенностях формирования транскультурной личности инофона в аспекте лингвоаксиологической парадигмы;

– в выявлении и описании методической проблемы «сверхучёта» роли преподавателя в реализации воспитывающего обучения РКИ, а также характеристизации сопряжённых с такой трактовкой рисков и ограничений образовательного процесса на начальном этапе обучения;

– в установлении проблемы дискретности в репрезентации содержания учебных средств РКИ, обусловленной методической «установкой» на превалирование лингводидактических принципов в рамках компетентностной модели образования и во многом препятствующей реализации студентоцентрированного и личностно ориентированного подходов при создании средств обучения;

– во введении, описании и обосновании термина ‘модель пространственно-временного континуума коммуникации’ как способа построения учебника-среды по принципу синкretического единства

экспликации в учебных средствах языка и культуры в качестве репрезентантов ценностных доминант российского универсума;

– в определении дидактического потенциала метода КИН как формальной «оболочки» стратегии создания учебных средств по РКИ, обеспечивающей формирование и развитие социокультурной компетенции инофона в контексте современной российской аксиологической парадигмы.

Практическая ценность работы заключается в возможности использования его результатов – метода КИН – в разработке современных учебных средств по РКИ для различных целей (начиная с уровня А1). Созданные на его основе и успешно используемые в современном педагогическом процессе авторские образовательные продукты могут быть применены как в традиционном, так и в смешанном формате обучения РКИ (в том числе с учётом определённого видоизменения под конкретные образовательные задачи / контингент инофонов), тогда как описанная стратегия создания учебных средств позволяет преподавателю творчески решать задачи обеспечения учебного курса актуальным для аудитории учебно-воспитательным материалом, демонстрирующим традиционные ценности российского общества. Материалы исследования будут полезны при создании различных учебных пособий иной целевой направленности, а полученные результаты и выводы исследования могут быть интегрированы в преподавание вузовских курсов по теории и методике обучения РКИ (и иностранным языкам в целом), теории и практике создания средств обучения, современным педагогическим технологиям и др.

Достоверность результатов и выводов исследования подтверждается исходными методологическими позициями; широкой исследовательской и теоретической базой, учитывающей данные, накопленные отечественными и зарубежными учёными; использованием терминологического аппарата и научных методов, соответствующих целям, задачам и предмету исследования; последовательной аргументацией; корректной экспликацией примеров практического применения результатов исследования; внедрением

исследовательской стратегии разработки учебных средств в актуальную практику обучения РКИ.

Апробация работы

Основные положения диссертации были изложены на 16 научных конференциях, в том числе на Международной научной конференции «Русистика и современность» (Хунаньский педагогический университет, Хунань, Китай, 2022); VII международной конференции «Современные методы и технологии в преподавании РКИ» (ИРЯиК МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, 2022); XV Конгрессе МАПРЯЛ «Русский язык и литература в меняющемся мире» (Санкт-Петербург, 2023); VI Международной научно-практической конференции «Магия ИННО: Перспективы развития лингвистики и лингводидактики в современных условиях» (МГИ(У)МО, Москва, 2023); VII Международном конгрессе преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность» (РУДН, Москва, 2023); Международном научно-практическом форуме «Россия и Германия: теоретические и практические достижения в иноязычном образовании» (СПбГУ, Санкт-Петербург, 2023); Международной научной конференции «Современная лингвистика: ключ к диалогу» в рамках Казанского международного лингвистического саммита 2023 (ПФУ, Казань, 2023); I Международном лингвокультурологическом форуме «Лингвокультурология и коммуникативная реальность XXI века: новые вызовы – новое осмысление» (РУДН, Москва, 2023); XI Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения» (РУДН, Москва, 2024); XII Международной научно-практической конференции «Гуманитарные технологии в современном мире» (РАНХиГС, Калининград, 2024); XXV Международной научно-практической конференции «Кирилло-мефодиевские чтения» (Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, Москва, 2024); Международной конференции

«La didattica del russo LS nella classe multilingue / Методика преподавания РКИ в многоязычной группе» в Департаменте Сопоставительного изучения языков и культур Венецианского университета Ка Фоскари (Венеция, Италия, 2024); VIII Международной научно-методической конференции «Проблемы преподавания русского языка как иностранного в современном вузе: традиции, новации и перспективы» (МГИ(У)МО, Москва, 2024); IV Костомаровском форуме (Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, Москва, 2024); Международной научной конференции «Актуальные вопросы лингвистики и литературоведения» (КемГУ, Кемерово, 2025); II Всероссийской научной конференции с международным участием «Русский язык в современном научном и образовательном пространстве» (РУДН, Москва, 2025).

В процессе научно-исследовательской работы был разработан и описан авторский метод создания учебных средств по РКИ – метод КИН, который был положен в основу создания:

(1) учебного пособия по русской грамматике для уровня A2 «Просто посмотри! Русские падежи в комиксах и упражнениях» (Санкт-Петербург : Златоуст. – 2022. – 141 с.);

(2) учебного онлайн-курса «Русский для жизни и работы» (A1) для трудовых мигрантов (на основе требований к разработке образовательных курсов по русскому языку иностранных граждан, утверждённых Рабочей группой по вопросам совершенствования систем тестирования по русскому языку как иностранному при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации (приказ Минобрнауки России № 452 «О рабочей группе по вопросам совершенствования систем тестирования по русскому языку как иностранному» от 25 апреля 2023 г.); по результатам апробации первой национальной версии на узбекском языке в начале 2024 г. по поручению Правительства РФ на базе российских вузов (СПбГУ, ДВФУ, КФУ, ПсковГУ) были созданы другие национальные версии – на таджикском, английском, китайском, вьетнамском, турецком языках;
<https://migrant.spbu.ru/>);

(3) образовательный комплекс «Tony-Bonnie-Russia» (A1-B2) (с использованием компьютерных технологий, интернет-технологий и искусственного интеллекта), что в совокупности свидетельствует об успешной апробации настоящего метода.

По результатам исследования опубликовано 10 статей, в том числе 4 – в научных рецензируемых журналах, рекомендованных ВАК РФ.

Объём и структура диссертации.

Диссертационное исследование общим объёмом 241 страница включает введение, три главы, заключение, список использованной литературы и три приложения.

ГЛАВА 1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС В ОБЛАСТИ РКИ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ

1.1. Философские воззрения на единство языка и культуры

Вопрос о соотношении языка и культуры берёт своё начало ещё в античности, когда впервые был поставлен и были даны ответы на вопрос о соотношении бытия и мышления. На основании двух обозначившихся в античный период подходов к рассмотрению данного вопроса (в онтологическом и гносеологическом ключе) философия разделилась на два направления: в одном случае признавалась первичность бытия, во втором – мышления, что естественным образом определило и два противоположных подхода к рассмотрению роли и места языка (как коррелята мышления) в отношении бытия.

Так, начиная с V века до н.э. греческие философы излагали различные взгляды на природу обозначенного вопроса. Родоначальник апостериорной (язык вторичен) концепции Платон в своём диалоге «Кратил, или о правильности имён» рассматривает «имена» (слова) как семантические лишь «по договору», а следовательно, не являющиеся орудиями познания. Познание, по Платону, осуществляется посредством лишь невербальной мысли, поскольку знание предшествует слову: «...имена – это результат договора, и для договорившихся они выражают заранее известные им вещи, и в этом-то и состоит правильность имён...» [Платон, 1968, эл. ресурс]. Взгляды Аристотеля на данный вопрос не отличались от взглядов учителя: ни одно имя не существует от природы. Апостериорная концепция, сформулированная главным образом в трудах Платона и Аристотеля, определяет процессы познания и накопления знаний как независимые от языка, происходящие без опоры на язык (слово), а сами имена как «вторичное явление», как условные средства, необходимые преимущественно для коммуникации и

распространения знаний. Апостериорная точка зрения логически предопределяет наличие только одной номинативно-коммуникативной функции языка и отрицание за ним познавательной и кумулятивной функций.

Однако ещё до появления апостериорной и впервые в античной истории философом-материалистом Гераклитом из Эфеса (VI–V вв. до н.э.) было изложено априорное (язык первичен) философское учение о слове-Логосе, в котором язык впервые в истории европейской философии был назван «седалищем», вместилищем знания¹. И если Гераклит достиг понимания слова как вместилища знания и постулировал необходимость извлечения этого знания, сообщённого человечеству в слове *извне*, то Филон Александрийский в I в. н.э. разработал ряд конкретных приёмов для извлечения этого знания из слова, тем самым в априорной концепции античного учения о Логосе (в данном случае это понятие пишется с большой буквы, поскольку Филон Александрийский строил свои рассуждения и разрабатывал свои приёмы уже на библейском тексте) появились не только приёмы толкования слов, но и расширилось само *понимание слова как источника и носителя знания*. Взгляды Гераклита Эфесского и Филона Александрийского получили дальнейшую разработку (и детализацию) в трудах таких христианских философов-богословов, как Климент Александрийский, Афанасий Великий, Августин Блаженный.

Таким образом, развитие рассматриваемого вопроса пошло по двум направлениям: (1) признание первичности бытия и, следовательно, независимости познания от мышления и языка оставляет за последним прикладную роль технического инструмента процесса общения между людьми на основании его *коммуникативной функции*, и язык в данном случае

¹ Важно уточнить, что, по мнению Гераклита, чьи называемые «тёмными» сентенции явно имели религиозно-мистический характер, не люди фиксируют свой коллективный опыт посредством вкладывания знания в слово, а ровно наоборот – слово даётся людям в качестве «готового» знания, которое им необходимо научиться извлекать. Объясняя природу слова-Логоса, Гераклит предложил пантеистическое понимание Логоса как универсального разума, что в том числе найдёт продолжение в дальнейшей истории философии в виде философско-религиозных решений Логоса с большой буквы, т.е. носителя знания, сообщаемое человечеству Богом, и даже являющееся самим Богом.

оказывается за рамками процесса познания; (2) признание же первичности языка в процессе мышления и, соответственно, познания мира актуализирует *гносеологическую* функцию языка, которая, в свою очередь, подразделяется на дискурсивную (дискурсивно-логическую) и кумулятивную функции, отражающие два различных плана познания – процессуальный и статичный планы соответственно. При этом статичный план познания есть непрестанно пополняемая сумма всех добытых знаний, которые сохраняются в мышлении и для мышления посредством фиксации в языке. Другими словами, накопительная или кумулятивная функция языка позволяет языку одновременно быть и инструментом познания, и хранилищем добытого знания, и средством передачи этого знания. Описанные подходы легли в основу развития европейской и российской философской мысли и, как следствие, в основу научных исследований в самых разных областях знания на протяжении всей истории развития гуманитарных наук, включая актуальные для настоящего исследования лингвистику, педагогику и лингводидактику.

Начиная с эпохи актуализации античного знания и последующего за ней расцвета философии и гуманитарных наук в Европе в XIV в., когда из двух означенных концепций «победила» и утвердилась концепция Платона, а человек стал не просто самостоятельно – «по договору» – наделять слова значениями, но и формировать целые национальные языки, вплоть до настоящего времени в западном мире этот вопрос обсуждался и решался по-разному у таких философов и учёных, как У. Оккам, Н. Кузанский, Фома Аквинский, Дж. Вико, Ф. Бэкон, Г. Лейбниц, Т. Гоббс, Д. Локк, Р. Декарт, К. Гельвеции, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо, И. Гердер, Ф. Шлейермахер, И. Кант, Г. Гегель, В. Дильтей, Ф. Ницше, В. Гумбольд, Ч. Пирс, Э. Сепир, Б. Уорф, Л. Витгенштейн, М. Хайдеггер, Л. Вайсгербер, Н. Хомский, Д. Хаймз и др. Так, в эпоху Ренессанса представление о языке как об условном «знаковом коде» становилось популярным в большей или меньшей степени в разные периоды истории: например, универсализм и рационализм XVII в. или

релятивизм и структурализм XX в. Тем не менее в то же самое время – в XVII в. Я.А. Коменский и другие прогрессивные дидакты выступали против распространения апостериорной парадигмы в языкоznании и призывали к отказу от вербализма и – что важно для данного исследования – *соизучению* языка и культуры. В первой половине XIX в. была разработана герменевтическая процедура Ф. Шлейермахера с опорой на накопительную, культуроносную природу языка и с акцентом на его диалектичность (соединение личного и общественного планов выражения в тексте) – свойство, в этот же период времени получившее теоретическое развитие в трудах В. Гумбольдта. Наконец, М. Хайдеггер в середине XX века утверждал, что не человек говорит на языке, но язык говорит в человеке и через человека¹. Философ подчёркивал пассивное положение человека относительно языка, говоря о том, что язык производит и один создаёт человека (*die Sprache er-wirkt und er-gibt erst den Menschen*), а потому человек говорит лишь постольку, поскольку он соответствует языку (*der Mensch spricht nur, indem er der Sprache entspricht*) [Heidegger, 1965, p. 14, 33].

Таким образом, с исторической точки зрения выяснение вопросов о человеке как субъекте мышления и о его языке представляет собой отнюдь не линейный процесс поступательного развития какой-то одной концепции, но параллельное и различное по своей интенсивности и своей казуальности развитие обеих – априорной и апостериорной – концепций. При этом различные направления гуманитарного знания развивались и продолжают развиваться в русле той или иной концептуальной парадигмы, т.е. с опорой на одну из сторон природы языка – коммуникативную, дискурсивную или кумулятивную. Однако представляется, что все три функции языка суть составляющие одного целого (в разной степени), но фокус должен быть направлен на традицию выведения на первый план кумулятивной,

¹ Сравним это с тем, что написано в 1930 г. в «самой философской книге» о. С. Булгакова: «Слово космично в своём естестве, ибо принадлежит не сознанию только, где оно вспыхивает, но бытию, и человек есть мировая аrena, микрокосм, ибо в нём и через него звучит мир...» [Булгаков, Эл. ресурс].

культуроносной функции, при которой язык является не только и не столько средством познания, сколько накопителем, хранителем всего когнитивного опыта человечества и, как следствие, средством его ретрансляции.

Кроме функционального подхода в изучении языка, учёные опираются также и на его различные свойства. Так, в европейском языкоznании, получившем официальный статус как наука в XIX в., в разные периоды преобладали разные парадигмальные подходы в соответствии с тем фундаментальным свойством языка, которое изучалось как основное: существуют историческая, психологическая, системно-структурная и социальная парадигмы языкоznания. Собственно XIX век считается веком исторического подхода, что обусловлено влиянием общего настроения и характером социополитических и социокультурных процессов во многих европейских странах. Язык в эту эпоху изучается в своём историческом развитии, с учётом своего постоянного движения и внутреннего изменения: знание языка означало тогда знание его истории. А потому на фоне усиливающейся общеевропейской тенденции на укрепление (в отдельных странах на возрождение) национального самосознания появился интерес к живым языкам и диалектам¹. Мысль основоположника теоретической лингвистики В. фон Гумбольдта о том, что «духовное своеобразие и строение языка народа пребывают в столь тесном слиянии друг с другом, что коль скоро существует одно, то из этого обязательно должно вытекать другое» [Гумбольдт, 1984, с. 68], может служить иллюстрацией вектора развития европейской лингвистики того времени, тогда как его утверждение о тождественности языка и духа народа² оказало определяющее влияние на философов, лингвистов и лингводидактов последующих поколений как в западной, так и в отечественной науке. В частности, в России размышления М.В. Ломоносова, постулирующего мысль о важности языка для социального

¹ До тех пор изучение латыни ещё оставалось обязательной составляющей образования, что обусловливало лингводидактическую традицию переноса технологии обучения латыни на обучение другим языкам.

² «Язык есть как бы внешнее проявление духа народов: язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык, и трудно представить себе что-либо более тождественное» [Гумбольдт, 1984, с. 68].

и культурного развития русского народа – при всей их фундаментальности и степени их аппликативности именно для российской науки – вероятно, в силу исторических причин¹ получили в своём и последующих веках не такое широкое осмысление, как идеи В. Гумбольдта о единстве «духа народа», его языка и мышления (иначе – связи языка и духовной индивидуальности человека), которые легли в основу отечественной лингвистической концепции необходимости защиты и сохранения языка как главного «накопителя» народного духа и народной культуры, как важнейшего оплата русской самоидентичности.

См. в этой связи: «Как ни одно понятие невозможно без языка, так без него для нашей души не существует ни одного предмета, потому что даже любой внешний предмет для неё обретает полноту реальности только через посредство понятия. И наоборот, вся работа по субъективному восприятию предметов воплощается в построении и применении языка. Ибо слово возникает как раз на основе этого восприятия; оно есть отпечаток не предмета самого по себе, но его образа, созданного этим предметом в нашей душе <...>; в каждом языке заложено самобытное миросозерцание. Как отдельный звук встает между предметом и человеком, так и весь язык в целом выступает между предметом и природой, воздействующей на него изнутри и извне. Человек окружает себя миром звуков, чтобы воспринять в себя и переработать мир вещей. Эти наши выражения никоим образом не выходят за пределы простой истины. Человек преимущественно – да даже исключительно, поскольку ощущение и действие у него зависят от его представлений, – живёт с предметами так, как их преподносит ему язык. Посредством того же самого акта, в силу которого он сплетает (*heraußspinnt*) язык изнутри себя, он вплетает (*einspinnt*) себя в него; и каждый язык описывает вокруг народа, которому он

¹ Общеевропейская тенденция возрождения национального самосознания, начавшаяся в Германии в XIX в., имела, вероятно, прямое влияние на популярность идей В. Гумбольдта как в Европе, так и в России.

принадлежит, круг, откуда человеку дано выйти лишь постольку, поскольку он вступает в круг другого языка»¹ [Гумбольдт, 1830–1835, эл. ресурс].

В России идеи В. Гумбольдта получили осмысление и творческое развитие в трудах философов, а затем и лингвистов преимущественно славянофильского направления XIX в. и начала XX в., понимавших философское учение о языке как продолжение возрождения национального самосознания. Среди наиболее выдающихся имен следует назвать А.С. Шишкова («Слова не что иное суть, как общенародных мыслей наших знаки, под которыми каждый народ принял или условился разуметь видимые им телесными или умственными очами вещи» [Шишков, 2015, с. 310]), А.С. Хомякова («Можно принять основным правилом, что тот, кто не дорожит сожитием с людьми, не дорожит и речью человеческою. Язык для него есть орудие чисто физическое, как рука или нога. Его нужды телесны, его побуждения телесны: святыня мысли для него исчезла, а с нею и святыня слова, чудного храма, созданного для мысли» [Хомяков, Семирамида, с. 392]), И.В. Кириевского, К.С. Аксакова («...и нераздельна связь мысли со словом, как нераздельна связь содержания с выражением, идеи с формою, конкретно выразившаяся» [Аксаков, Ломоносов в истории русской литературы и русского языка, с. 33]; «дух, мысль слова занимают первое место в нашем языке вообще. В области имени, в области предмета, эта внутренняя сторона выразилась в твёрдых, постоянных формах; в области глагола, в области действия, эта внутренняя сторона принимает значение личности, и потому так подвижны и изменчивы служащие ей формы глагола» [Аксаков, О русских глаголах, эл. ресурс]), Н.П. Некрасова, Ф.Ф. Фортунатова, А.А. Шахматова, Ф.И. Буслаева, С.П. Шевырева («[язык] необходим для того, чтобы дать средства человечеству выразить своё духовное самопознание в самых

¹ Отметим чрезвычайную важность для нашего исследования данной цитаты, высказанной в отношении, прежде всего, родного языка, но повлиявшей и на понимание проблемы преподавания также и неродных языков.

разнообразнейших видах»¹ [Шевырев, 1859]), А.А. Потебню, В.С. Соловьева, П.А. Флоренского, С.Н. Булгакова, А.Ф. Лосева, Н.О. Лосского, Н.С. Розова – мыслителей, чьи философские и лингвистические утверждения напрямую повлияли на «укрепление» идеи соизучения языка и культуры в рамках изучения для начала родного, а впоследствии и иностранного языков.

Один из основоположников национальной русской философии А.С. Хомяков считал, что, поняв свою грамматику, русские смогут отчасти понять самих себя, часть своей внутренней жизни. Данное понимание впоследствии отразилось в поисках выдающимся ученым К.С. Аксаковым внутренней логики языка и обосновании онтологической первичности языковых форм, их связей, их разрядов по отношению к их описанию. К.С. Аксаков и его последователь Н.П. Некрасов в своих исследованиях внутренней формы русского языка указали на его специфический характер – свободный, бытийный, существующий в пространстве и времени, при этом свобода языка связывалась учёными со свободой духа народа.

Идея о свободности русского языка нашла уточнение в работе над грамматикой: язык мыслился существующим в пространстве и времени, где пространство выражено именем, а время – глаголом. «Первопроходец лингвометодики» [Янченко, 2018, с. 44]. Ф.И. Буслаев в своём сугубо историческом подходе к изучению родного языка и основываясь на всё тех же идеях В. Гумбольдта о нерасторжимости народа и языка, кроме всего прочего, впервые в отечественном языкоznании обратил внимание на личность учащегося, испытывающую педагогическое воздействие учителя.

А.А. Потебня², значительно переосмысливший учение В. Гумбольдта – соединивший историческую и психологическую парадигмы в комплексном изучении мышления и языка, за происхождением которого признавалась

¹ Ср. с высказыванием Гумбольдта: «Нельзя рассматривать язык и рядом с духовной самобытностью как нечто внешнее и отдельное от неё <...> [поскольку язык] всегда с необходимостью опирается на совокупность человеческой духовной силы, [из которой] нельзя ничего исключить, потому что она охватывает собою всё» [Гумбольдт, 1984, с. 66].

² См. работы «Мысль и язык», «Из записок по русской грамматике» (1874), «Из лекций по теории словесности» (1905).

психологическая и сенсуалистская природа («Язык есть средство или, лучше, система средств видоизменения или создания мысли» [Потебня, 2023, эл. ресурс]), и оказавший тем самым влияние на российское языкознание последней трети XIX в. равно, как и на последующее его развитие (в частности – на появление лингвопсихологии в XX в.), развил собственную философскую концепцию соотношения языка и мышления, оттолкнувшись от гумбольдтовского представления о языке как о «беспрерывной деятельности духа»¹. Тезис В. Гумбольдта о решающей роли языка во взаимоотношениях человека с действующей на него природой, выраженной, например, в словах о языке как о сумме всех слов: «...сумма всех слов, язык – это мир, лежащий между миром внешних явлений и внутренним миром человека <...>; изучение языка открывает для нас, помимо собственного его использования, ещё и аналогию между человеком и миром вообще и каждой нацией, самовыражающейся в языке» [Гумбольдт, 1830–1835, эл. ресурс] – был развит А.А. Потебней в концепции о сущности «перевода» субъективных представлений в объективные данные языка (в том числе с опорой на идеи немецкого лингвиста о диалектике объективного и субъективного, индивидуального и социального). Для предмета данного исследования принципиально важным оказывается именно это понимание В. Гумбольдтом и его последователями промежуточного положения языка, при котором язык есть ‘промежуточный мир’ между человеком и миром, им познаваемым и создаваемым – т.е. культурой.

Наконец, идея В. Гумбольдта об антиномичности языка как деятельности и как продукта деятельности, т.е. динамичности и статичности природы языка, антиномии языка и речи, объективного и субъективного, понимания и непонимания, а также – и это важно для исследования в первую

¹ Интересен вывод А.А. Потебни о том, что предложение, по мысли учёного, есть микрокосм мысли: каково строение предложения, таково и строение мысли. Таким образом, эволюция частей речи (существительное и глагол) – это эволюция гносеологии и мышления как такового: изменяются грамматические категории и их состав, значит, изменяются и формы мысли.

очередь – его указание на антиномию всеобщего и индивидуального в языке¹, которая получила в России творческое осмысление в трудах П.А. Флоренского, считавшего, что «нет индивидуального языка, который не был бы вселенским в своей основе, и нет языка вселенского, который не был бы в своём явлении индивидуальным, а потому и сам процесс речи есть присоединение говорящего к надиндивидуальному, соборному единству» [Флоренский, 1999, с. 214]. Данным и подобными ему воззрениями обусловлено широкое распространение в отечественной (как и в зарубежной) лингводидактике во второй половине XX в. идеи предопределённой, *априорной* приобщённости индивида к всеобщей народной истории, культуре и духовности – через язык, который *определяет* мышление его носителя².

Суммируя вышеизложенное, можно утверждать, что именно работы В. фон Гумбольдта и, прежде всего, его труды «О развитии организмов человеческого языка» и «О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества» стали философским теоретическим основанием для развития гуманистического направления в лингводидактике как родного, так позднее и иностранных языков³ в трёх отношениях: (1) язык играет важнейшую роль в познании действительности, в формировании специфической и самобытной «картины мира», которая создаётся под влиянием того или иного языка и является отражением определённого способа представления внеязыковой реальности, мировоззрения его народа; (2) народ рассматривается как человеческий индивид; (3) язык есть непрерывный динамический процесс выражения, равно как и созидания «духа народа», который передаётся потомкам, будучи воплощённым в культуре и языке.

¹ «...каждая личность несёт в себе человеческую природу, только избравшую какой-то частный путь развития. У нас, конечно, нет даже и отдалённого ощущения иного сознания, кроме как индивидуального. Но стремление к цельности и семя негасимых порывов, заложенное в нас самим понятием нашей человечности, не дают ослабнуть убеждению, что отдельная индивидуальность есть вообще лишь явление духовной сущности в условиях ограниченного бытия» [Гумбольдт, 1984, с. 64].

² См. работы основоположников американской этнолингвистики Ф. Боаса, Э. Сепира и Б. Уорфа.

³ Что наиболее существенно для данного исследования.

Неслучайно В.В. Колесов, рассматривая проблему Логоса посредством сопоставительного анализа содержания греческого и славянского слов ‘logos’ и ‘слово’ и показывая принципиальное их различие, указывает на то, что сам славянский термин образован от глагола со значением ‘слушать’. И если в греческом термине подчёркивается индивидуальная возможность человекаrationально распоряжаться своим собственным «логосом», то в славянском – содержится «идея зависимости личного “мнения” или суждения от общего, соборного восприятия или знания (совместного сознания) [...] некоего высшего произволения, в которое надлежит “вслушаться”» [Колесов, 2006, с. 45]. Таким образом, в российской традиции сама по себе идея приобщённости индивида «к соборному единству» подразумевает и обратное – приобщаемость индивида к общему посредством усвоения им родного или же освоения иностранцем неродного – русского языка. Можно резюмировать, что рассматриваемое в данном исследовании представление о русском языке как о хранилище и средстве передачи духовного опыта, другими словами – средстве «одухотворения», воспитания индивида через обучение русскому языку существует в научном сознании с конца XVIII в.

1.2. Культоцентрическая парадигма в теории и методике обучения РКИ

Как было показано, процесс осмысления роли родного языка в формировании индивидуума и нации в целом как единого организма (суммы индивидуумов, самовоспроизводящих себя в процессе повседневной практики, из которой складываются надиндивидуальные нормы и представления, в свою очередь, регулирующие поведение этих индивидов в процессе той же практики [Кнабе, 1993, с. 10–11]) имеет относительно долгую историю. Исследование же и осмысление роли неродных языков в формировании личности индивида началось прежде всего с практических поисков и экспериментов по созданию учебных средств для освоения

неродных – иностранных – языков в период европейского Ренессанса и ассоциируется прежде всего с проблемой освоения разными народами латинского языка, на фоне чего с развитием экономических и культурных отношений между странами со временем стали разрабатываться также и учебники других языков. Так, первыми учебниками русского языка для «иноземцев» стала «Русская грамматика» Г.В. Лудольфа, вышедшая в Оксфорде на латинском языке в 1696 г. и положившая начало более чем трёхсотлетней традиции создания учебников русского языка как иностранного. После неё стали выпускаться многочисленные грамматики, разговорники, словари, различные пособия и хрестоматии. В числе наиболее удачных и заметных трудов следует назвать хрестоматию «Россия и русские» В.Р. Циллиакуса и К.А. Богака, опубликованную в XIX в. в Финляндии, где помимо языковой части была также и страноведческая.

В теоретической же области наиболее релевантными предмету данного исследования следует считать выдвижение в начале XX в. на первый план психологической (пришедшей на смену исторической) научной парадигмы и «поворота» языкоznания в сторону говорящей личности, когда язык стал рассматриваться как явление системное и *социальное*. Представление о системности языка имеет лишь опосредованное отношение к предмету исследования, и потому важнее обратиться к концептивному тезису Ф. де Соссюра о «насквозь социальности» языка¹, положившему начало процессу интенсивного осмысления методики обучения иностранным языкам, в результате которого в свете проблемы соизучения языка и его носителей появилась т.н. «социолингвистическая теория» и социолингвистика как отдельное направление науки на стыке социологии и лингвистики, предметом

¹ До Ф. де Соссюра мысли о социальности языка (как и о его психологичности и историчности) высказывались самыми разными учёными (М.В. Ломоносов, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Гердер), однако именно Ф. Соссюр оформил это понимание как концептивное. Учёный ограничился только декларацией насквозь социальной природы языка, сосредоточившись на рассмотрении языка как вещи в себе и для себя. Тем не менее обретение обеими идеями – о системности и о социальности языка – статуса парадигмальных в лингвистике дало в дальнейшем плодотворные, хоть и не без противоречий и сопротивления научного сообщества, исследования внутренней и внешней структур языка, их взаимодействия в процессах его функционирования и исторического развития.

изучения которой стал язык как явление социальное (Г. Шухардт, А. Мейе, П. Лафарг, А. Соммерфельт, Ж. Вандриес, К.Л. Пайк, Э. Косериу, Ж. Мунен, Дж. Герцлер, Дж. Фишман).

Как известно, социолингвистика изучает «проблемы, связанные с социальной природой языка, его общественными функциями, ролью, которую играет язык в жизни общества, механизмом воздействия социальных факторов на язык. Развивается на стыке языкоznания, социологии, социальной психологии и этнологии» [Большая российская энциклопедия, эл. ресурс]. В числе прочих социолингвистика рассматривает проблему *языка и нации* (в рамках исследования которой обращается в т.ч. к понятию национального языка), а также различные проблемы речевой коммуникации; проблему *связи и взаимодействия языка и культуры*; социальные аспекты языковых контактов и образование контактных языков; проблему функционирования языков международного и межнационального общения. К области прикладной социолингвистики относятся *проблемы обучения родному и иностранным языкам*, учитывающего социальные обстоятельства речевого общения на изучаемом языке; выработка практических мер, составляющих языковую политику государства, и др.

Иначе – социолингвистика как отрасль языкоznания «предоставляет важные для методики обучения языкам данные о связях между языком (языками) и явлениями общественной жизни, о перспективах в языковой политике, о функциональной нагрузке языка в разных социальных и профессиональных сферах применения» [Азимов, Щукин, 2021, с. 288].

В отечественной традиции обоснование социальности языка¹, положенного в основу советской социолингвистики, находим в трудах

¹ «...Язык есть практическое, существующее и для других людей и лишь тем самым существующее также и для меня самого, действительное сознание, и, подобно сознанию, язык возникает лишь из потребности, из настоятельной необходимости общения с другими людьми» (Маркс К., Энгельс Ф., Соч. 2-е изд., т. 3, с. 29). См. также «Значение слова, обобщённо отражающее предмет, включённый в реальные действенные общественные взаимоотношения людей, определяется через функцию этого предмета в системе человеческой деятельности. Формируясь в общественной деятельности, оно включено в процесс общения между людьми. Значение слова – это познавательное отношение человеческого сознания к предмету, опосредованное общественными отношениями между людьми» [Рубинштейн, 1989, с. 444].

В.И. Абаева, В.А. Аврорина, И.К. Белодеда, Р.А. Будагова, В.В. Виноградова, К.Н. Державина, Ю.Д. Дешериева, В.М. Жирмунского, А.М. Иванова, С.Д. Кацнельсона, Б.А. Ларина, И.И. Мещанинова, Е.Д. Поливанова, А.М. Селищева, М.В. Сергиевского, Ф.П. Филина, Н.С. Чемоданова, Р.О. Шора, Л.П. Якубинского и др. В практической области же начиная уже с конца 20-х гг. в СССР под влиянием специфического социального запроса в новом историческом контексте и продиктованной им первостепенной необходимости представлять *вовне* советскую действительность и транслировать специфическую культурную парадигму новообразованной страны появились учебники «Русский язык для немецких рабочих» (1932–1934) В.Н. Клюевой, учебники Н.Ф. Потаповой, И.М. Пулькиной, целевой установкой которых было *посредством* обучения русскому языку познакомить взрослых иностранных учащихся именно и прежде всего с новой страной и новым духом *коммунистического общества*.

Социолингвистический подход в лингводидактике развивался на фоне процесса трансформации научно-практической парадигмы, характеризующейся отказом сначала от грамматико-переводного (реляционно-переводного) метода, затем от прямых методов с их исключительно и ограничительно прагматической направленностью. Так, уже начиная с 50-х годов XX века зарубежные лингводидакты стали говорить о решительном отказе от вербализма (в самом широком смысле этого термина) и принципиальном *расширении* спектра целей обучения иностранному языку, прежде всего, в направлении реализации формулы «язык – культура» как формулы содержания обучения. В 1953 г. в Европе актуализировались идеи Э. Сепира и Б. Уорфа (высказанные ещё в тридцатых годах XX в.) о том, что язык определяет характер мышления его носителя – менталитет, который лингвисты начали изучать в категориях и формах народных языков¹. В конце 1960-х гг. немецкий лингвист Л. Вайсгербер с опорой на неогумбольдтианское

¹ Одними из первых работ о влиянии языка на миросозерцание народа являются работы Ф.Н. Финка (1899) и И.А. Бодуэна де Куртенэ (1929).

понимание языка как «силы духовного формирования», как «силы культурного творчества», как «силы исторической жизни», как силы, формирующей представление человека об окружающем мире и определяющей его «миропонимание», впервые ввёл понятие «языковая картина мира» и, переформулировав высказывание Б. Уорфа, предложил считать, что язык определяет не мышление, но *языковую картину мира* его носителя¹. В силу того, что формально новый термин не претендовал на абсолютизированное решение вечного вопроса бытия и мышления, то и был принят широким кругом философов и учёных. Поскольку термин «языковая картина мира» до сих пор широко используется в лингвистике и смежных с ней науках, в том числе в методике преподавания иностранных языков, поэтому приведём точное определение этого понятия: «Совокупность знаний об окружающем человека мире, запечатлённых в языковой форме. Отражённые в языке представления данного языкового коллектива о строении, элементах и процессах действительности. Картина мира как центральное понятие концепции человека, выражающее специфику его бытия, представляет собой целостный глобальный образ мира, который является результатом всей духовной жизни человека. Отражение же этого мира в единицах языка и текстах, создаваемых с помощью средств языка, и образует Я. к. м.» [Азимов, Щукин, 2021, с. 362]. В отечественной лингводидактике данное положение вместе с парадигмальной образовательной максимой ‘язык – культура’, а также на основе достижений социолингвистики получило методическое развитие в 70-х годах в работах таких учёных, как Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.В. Молчановский, Г.Д. Томахин, М.Д. Зиновьева,

¹ Следует помнить, однако, что неогумбольдтианцы довели концепцию лингвистической относительности до некоторого логического тупика, утверждая определяющую роль национального языка в отношении мышления, при этом как бы «затушёвывая», игнорируя объективное существование наравне с национально специфическим видением мира мышления общечеловеческого, против чего предостерегал В. Гумбольдт: «Неправильна и сама по себе попытка определять круг понятий данного народа в данный период его истории, исходя из его словаря. <...> большое количество понятий, особенно нематериального характера <...> может выражаться посредством необычных, а потому не замечаемых нами метафор или же описательно» [Гумбольдт, 1984, с. 57].

В.А. Маслова, Г.П. Миловидова, Ю.Е. Прохоров, Е.И. Пассов, В.М. Шакlein и др.

Важно отметить, что Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, первыми в отечественной науке представившие критическое осмысление неогумбольдтиантской концепции лингвистической относительности, понимали проблему языка и мышления в социолингвистическом, материалистическом ключе¹, что особенно ясно проявляется в их критике [Верещагин, Костомаров, 1980], допускаемой Л. Вайсгербером и другими неогумбольдтианцами «гипертрофии» главенствующего положения языка перед мышлением, равно как и нерелевантности их рассуждений о национальном характере мышления, о зависимости этого характера от национального языка, о «преимуществах» и «недостатках» одних языков перед другими и т.д. Отечественные учёные настаивали на том, что вне зависимости от языка все люди на планете говорят на одном – человеческом языке², что, в свою очередь, подразумевает объективность существования единообразного человеческого мышления или – иначе – единообразной логической (мыслительной) картины мира, в дополнение к которой существует, несомненно, и лингвистическая (языковая) картина мира, «в своей основе, во всём существенном <...> совпадающая с логическим отображением действительности» [Верещагин, Костомаров, 1980, с. 283]. Другими словами, согласно Е.М. Верещагину и В.Г. Костомарову, есть две национальные картины мира – лингвистическая (языковая) и логическая (мысленная), состоящие в со-зависимости, при которой язык играет активную роль в мысленном воспроизведении логической (мысленной) картины действительности, с необходимостью «внося в этот исключительно сложный процесс своеобразные корректизы, накладывая на познание свой отпечаток»

¹ См. труды Г.А. Брутяна, на взгляды которого опираются рассуждения Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова в этом вопросе, Э. Сепира об интуитивном знании опыта как о внутреннем содержании всех языков, различающихся только внешней формой [Сепир, 1993], а также работы Н. Хомского о «врождённой грамматике» и работы Дж. Лакоффа о единой для всех сети категорий.

² В данном случае имеются в виду «один и тот же логический строй мышления, общечеловеческие законы логики, идентичная реализация познания и мыслей» [Верещагин, Костомаров, 1980, с. 285].

[Верещагин, Костомаров, 1980, с. 280]. Следовательно, по мнению учёных, в сознании появляется, сохраняя свою относительную самостоятельность, наряду с определённой системой мыслей (общечеловеческой логической картиной мира), «побочная – лингвистическая картина мира, не всегда соответствующая первой, сопутствующая ей» [Верещагин, Костомаров, 1980, с. 280], которая и варьируется от языка к языку. Таким образом, специфичность отдельно взятой языковой картины мира по Е.М. Верещагину и В.Г. Костомарову заключается в существовании набора основных – характерных только для данного языка – значений, отражающих уникальность или, скорее, особенность культуры этого народа, а также набора особых «напластований на языковых средствах» [Верещагин, Костомаров, 1980, с. 286], служащих для выражения общечеловеческих понятий, т.е. для всех универсальных языковых значений. Так, язык понимается как далеко не главная часть человеческой практики, реализуемая «под контролем мыслительного опыта» [Верещагин, Костомаров, 1980, с. 284]. Этим, в свою очередь, обусловлена идея невозможности использования языка как средства общения и мышления без учёта национально-культурной специфики каждого данного языка [Верещагин, Костомаров, 1980, с. 286], понимаемого как объективно существующий и имеющий имманентный характер функционирования, играющий несомненную (хотя и не определяющую) роль в мышлении, познании, поведении, мировоззрении и даже формировании особого «языкового мира представлений о реальном мире»¹ [Верещагин, Костомаров, 1980, с. 286].

Вышеизложенным доказывается, что прямым продолжением совокупного развития социолингвистических и этнолингвистических взглядов, берущих начало в теоретических положениях В. Гумбольдта, стала концепция лингвострановедения, явившаяся, по мнению её авторов Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, «лингводидактическим аналогом

¹ Что на более позднем этапе развития отечественной лингводидактики получило название ‘концептуально-языковой картины мира’ [Лазарева, 2011, с. 82].

социолингвистики» и ставшая отдельным аспектом лингводидактики и разделом методики преподавания русского языка как *иностранный* (далее – РКИ). Родоначальники лингвострановедения исходили из гумбольдтовской идеи о «языке–культуроносце»: «С одной стороны, язык – общественное явление, и если его взять в коллективном плане, то он выступает хранителем информации о мире, которая добыта всеми членами определённой этнолингвистической, культурно-языковой общности людей. Язык, рассматриваемый как достояние всех говорящих на нём, в силу кумулятивной функции является подлинным зеркалом национальной культуры» [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 15].

Обращение к этимологии демонстрирует, что от латинского ‘*cultura*’ – это возделывание, воспитание, образование, развитие, что в свете размышлений о месте культуры в образовании само по себе уже достаточно содержательно. Из существующего на сегодняшний день многообразия, насчитывающего порядка двухсот пятидесяти различных вариантов определений понятия «культура» следует привести то, которое наиболее соответствует лингвострановедческой концепции. Итак, культура – это «исторически определённый уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях. <...> в более узком смысле – сфера духовной жизни людей, совокупность духовных ценностей, способами выражения которых являются наука, литература, искусство. Язык и К. находятся в тесном взаимодействии друг с другом, ибо язык есть зеркало К. и не существует вне К.» [Азимов, Щукин, 2021, с. 117]. Кроме того, с точки зрения воздействующего и в некотором смысле прикладного потенциала культура имеет следующие функции: а) гоминизация – развитие человеческих особенностей; б) социализация – усвоение обязательного минимума культуры общества; в) инкультурация – приобщение к культурному наследию и усвоение элементов других культур; г) индивидуализация – наличие в

культуре условий для выбора и проявления отдельной личности [Соколов, 1989, с. 68–78].

Данные сведения о культуре как центральной категории лингвострановедения позволяют утверждать, что концептуально лингвострановедение, приложимое к обучению теперь уже неродного – русского как иностранного – языка, содержало в себе программу практической реализации на отечественной почве результатов многовековой рефлексии лингводидактов и учёных разных стран в отношении тезиса о неразрывности характера народного мышления – менталитета (ментальности) и национального языка¹, а следовательно и о необходимости их взаимосвязанного изучения. Категория ‘народ’ при этом объективизируется в категориях ‘культуры’, ‘истории’ и ‘цивилизации’, и сами эти категории, как видно на примере определения понятия «культура», мыслятся *предметно*, а следовательно, выступают и *предметом*, и *объектом изучения*, наравне с языком.

Сам термин ‘лингвострановедение’ имеет следующее авторское определение: «...аспект преподавания русского языка иностранцам, в котором с целью обеспечения коммуникативности обучения и для решения общеобразовательных и гуманистических задач лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата, причём методика преподавания имеет филологическую природу — ознакомление проводится через посредство русского языка и в процессе его изучения» [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 37]. Под аккультурацией² адресата следует понимать «процесс усвоения личностью, сформировавшейся

¹ Примечательно, что, развивая идеи В. Гумбольдта, славянофилы в многом интересовались не столько культурой внешней, сколько *внутренней*: они стремились понять русского человека – себя, другими словами, свою особую русскую ментальность. См. труды А.С. Хомякова, К.С. Аксакова, А.А. Потебни.

² Проблемой аккультурации иностранцев занимались отечественный лингвист А.Е. Супрун (1974); психологи Т.Л. Смолина (2012), И.В. Шаповаленко (2005); социолог А.И. Кравченко (2003); специалисты в области преподавания РКИ и РКН: Т.М. Балыхина (2008), Г.Л. Бардиер (2013), Е.В. Бучилова (2013), И.А. Грудева (2013), А.П. Кашкаров (2016), А.В. Коротышев (2014), Е.Б. Назаренко (2016), Е.И. Пассов (2011), О.В. Синёва (2013), Д.В. Халявина (2016), а также зарубежные культурологи Р. Линтон (1936), Р. Редфилд (1936), М. Херскович (1936) и многие другие.

в одной культуре, элементов другой культуры; процесс заимствования, восприятия другой культуры в условиях тесного взаимодействия с ней» [Азимов, Щукин, 2021, с. 11]. Именно такое понимание процесса преподавания русского языка как коммуникативного¹ «аккультурирования» иностранных учащихся, формирования возможностей и предпосылок для освоения ими существенных фактов, норм и ценностей русской национальной культуры, раскрываемой ими посредством освоения русского языка, является одной из основополагающих методологических идей, образующих основу лингвострановедения [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 10]. Важным (и панактуальным для РКИ как в СССР, так и сегодня) аспектом аккультурации является систематическое устранение предвзятых, извращённых, неадекватных (стереотипных) знаний о стране изучаемого языка путём последовательного предъявления сведений, постоянного увеличения, а также закрепления и активизации уже имеющихся у иностранцев знаний о национальной действительности в адекватном и позитивном ключе [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 11]. В отличие от предшествовавшей ему социолингвистики и последовавшей за ним лингвокультурологии, лингвострановедение теснейшим образом связывается, прежде всего, с преподаванием языка и в рамках уже оформленвшегося на тот момент коммуникативного подхода предполагает комплексное изучение лингвострановедческого аспекта в комплексе со всеми лингвистическими аспектами языка (фонетический, грамматический, лексический, стилистический). Задачи изучения культуры страны в лингвострановедении неразрывно связываются с задачами обучения русскому языку, а потому объектом данной концепции с самого начала являлось два компонента: лингвистический, состоящий в отборе национально культурно значимых единиц языка для последующего начинения ими содержания

¹ С момента своего появления под влиянием результатов, достигнутых социолингвистами в описании общения коммуникативность стала восприниматься как искомый ключ к психологической (врождённой) грамматике.

коммуникативного обучения, и лингводидактический, заключавшийся в поиске оптимальных специфических лингвострановедческих средств, приемов со-преподавания языка и культуры.

Основными направлениями лингвострановедческих исследований являлись: 1) изучение национально-культурной семантики русского слова, 2) анализ национально-культурной семантики русской фразеологии и языковых афоризмов, 3) разработка вопросов учебной лингвострановедческой лексикографии, 4) обоснование лингвострановедческого аспекта учебников русского языка, 5) лингвострановедческое рассмотрение текста, 6) анализ лингвострановедческой роли невербальных языков, 7) изучение лингвострановедческой зрительной наглядности, 8) рассмотрение художественной литературы и других видов искусства в лингвострановедческом аспекте, 9) учёт родного языка и национальной культуры адресата, 10) учёт связи лингвострановедения с будущей специальностью студентов, и др. [Молчановский, 1985, с. 8–39]. В практическом же ключе авторы предложили подробное методическое руководство по отбору и выработке новых преподавательских приёмов, которое изложили в трудах «Лингвострановедческая теория слова» [Верещагин, Костомаров, 1980], «Язык и Культура» [Верещагин, Костомаров, 1990] и др. Характер же предлагаемых и описываемых методических и преподавательских приёмов сводится преимущественно к работе по лингвострановедческому составлению и такому же – методически специальному – лингвострановедческому чтению текстов.

Итак, несмотря на то что сама идея соизучения языка и культуры насчитывает не одно столетие, правомерным будет считать, что введение в методику преподавания РКИ Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым лингвострановедческой аксиомы о самоценности и *незаменимости* языкового пути познания страны [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 7] стало знаменательной вехой в лингводидактике, своеобразным историческим истоком определённого понимания положения полюсов в диаде ‘язык –

культура’: впервые в методике преподавания РКИ язык становится *средством* знакомства с культурой.

По естественной логике научного развития в стремлении к более широкому рассмотрению проблем соотношения языка и культуры, в особенности в плане отражения в языке элементов культуры и выявления этого отражения на уровне функционирования языка, за лингвострановедением в науке появляется ещё одно направление – лингвокультурология (Н.Д. Арутюнова, А. Вежбицкая, В.В. Воробьёв, Ю.Н. Караулов, В.А. Маслова, В.Н. Телия, В.В. Сафонова, Ю.С. Степанов, В.М. Шакlein, Ю.Н. Филиппович и др.), трактующая язык как наивысшую точку развития культуры, чем в свою очередь обусловлено дальнейшее выделение аксиологического подхода (М.Т. Баранов, А.Д. Дейкина, Г.М. Кулаева, О.Н. Лёвшкина, В.Д. Янченко) в обучении русскому языку сначала как родному, где «происходит сопряжение языка и речи, языка и культуры, языка и национального характера, национального самосознания» [Дейкина, 2019, с. 13], а затем и как иностранному. Другими словами, в последней четверти XX в. понимание языка как главной, но всё-таки *составляющей* национальной культуры становится ещё более прочным и всё больше начинает определять развитие лингвистики и лингводидактики, смещая методологический фокус внимания в диаде ‘язык – культура’ соответствующим образом.

Лингвокультурологией называется «комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления (система норм и общечеловеческих ценностей)» [Воробьёв, 2006, с. 36–37]. Примечательно, что понятие ‘культура’ стало носить в лингвокультурологии подчёркнуто исторический

характер¹: в качестве своей основной задачи лингвокультурология выдвигает «объективную, полную и целостную интерпретацию <...> и системное представление культуры народа в его языке, в их диалектическом взаимодействии и развитии» [Воробьёв, 2006, с. 34], что обеспечивается основополагающим принципом выделения ‘лингвокультуром’ и описания ‘лингвокультурологических полей’, предполагающим объективную интерпретацию современной жизни общества с меняющейся системой ценностей. Лингвокультуром² стала называться «комплексная межуровневая единица, представляющая собой диалектическое единство лингвистического (знак, значение) и экстравербального (понятие, предмет)» [Азимов, Щукин, 2021, с. 127]. Будучи единицей более глубокого уровня, чем слово, лингвокультурома аккумулирует в себе как собственно языковое представление («форма мысли»), так и тесно связанную с ней внеязыковую культурную среду, а потому может быть выражена отдельным словом, словосочетанием или целым текстом³.

Металингвистический характер лингвокультурологии, обеспечиваемый принципом взаимосвязанной систематизации языка и выраженной в языке культуры посредством лингвокультурологических полей, каждое из которых представляет из себя многомерную иерархическую систему единиц, имеющих как языковое, так и внеязыковое измерение и в силу обладания общим значением, отражающих в себе систему соответствующих понятий [Воробьёв, 2006, с. 58–60], обеспечил возможность системного описания фактов языка и культуры в их динамическом взаимодействии. Помимо таких направлений исследований, как языковая семантика (способы, вырабатываемые языком для осмыслиения человеком мира), языковая номинация (способность языка зафиксировать знания человека о мире с помощью языковых знаков) и

¹ «Понятие “культура” – историческое: оно одновременно и подвижно, и устойчиво» [Воробьёв, 2006, с. 21].

² Есть и другие варианты термина, обозначающего ментально-культурологическую единицу – концепт, константа, логоэпистема, когнема.

³ Прецедентные тексты (в широком смысле) как лингвокультуромы станут в лингвокультурологии главным источником сведений о культуре. См. определение прецедентного текста [Азимов, Щукин, 2021, с. 127].

изучение построения языковых парадигм (лексико-семантических и функционально-семантических структур), лингвокультурология способствовала развитию изучения национального характера речевого поведения, изучения объёма культурной информации, заключённой в языке как идиоме и др. [Зиновьева, Юрков, 2009].

Несмотря на то что изначально лингвокультурология связывалась с исключительно теоретическим изучением языка (лингвистика) и культуры (все науки, изучающие культуру) с установкой на системный («полевой») подход к лингвокультурологическому описанию системы и функционирования современного русского языка как вершины развития культуры, а лингводидактический аспект оказывался для неё производным [Воробьёв, 2006, с. 32], в дальнейшем лингвокультурологический подход, как известно, всё же занял своё место и в лингводидактике. Предпосылкой этому послужил в том числе и ряд чрезвычайно важных методических достижений, попутно осуществлённых лингвокультурологами. Так, В.В. Воробьёвым (1) была поставлена теоретическая проблема разработки и описания структуры и содержания лингвокультурологической компетенции; (2) указывалось на необходимость организации содержательного плана обучения иностранному языку на основе принципа концентризма; (3) предписывалось изучение иерархического строения лингвокультурологического поля с целью создания объективной основы для методически корректного подключения принципа концентризма; (4) были разработаны рекомендации по концентрической работе со сквозными культурологическими темами, адресованные авторам учебных пособий и преподавателям [Воробьёв, 1993]. Посредством такого концентрического включения в процесс (также и вне языковой культурной среды¹) обучения РКИ суммы единиц диалектического единства знака и понятия лингвокультурологический подход усилил заложенные

¹ На этом этапе ещё нельзя говорить о «сопредъявлении языка и культуры» или об «изучении культуры посредством языка» в полной мере, поскольку соизучение языка и культуры в этот период ещё не получило фундаментальной разработки в методике преподавания РКИ.

лингвострановедением предпосылки для дальнейшей трансформации всё ещё лингвоцентрической (уже был разработан компетентностный подход¹ и соответствующие требования) образовательной парадигмы ‘язык – культура’ в сторону культуроцентризма.

1.3. Теория языковой личности в контексте лингвокультурологии и лингводидактики

В конце XX в. по естественной логике процесса углубления представления о языковом образовании как о *средстве гуманитарной эволюции*² акцент в осмыслении диады ‘язык – культура’ совершенно определённым образом смещается на культуру, «алгебраическим выражением» которой является язык [Лихачев, 1993, с. 9]. Образование начинает рассматриваться как часть культуры, которая одновременно и питается культурой, и питает культуру. В дидактике формулируется мысль о том, что образование должно быть *культурообразным* [Шульгина, 2007, с. 27]. На этом этапе в отечественном образовании появляется новый – культурологический – подход, который «предписывает поворот всех компонентов образования к культуре и человеку как её творцу и субъекту, способному к культурному саморазвитию» [Бондаревская, 1999, с. 48]. При этом, как уже было отмечено, в русской лингвофилософской традиции начиная с XIX в. на основании антиномичности языка (индивидуальное – вселенское) категория ‘народ’, коррелирующая с категорией народной ‘культуры’, мыслится в то же время как тождественная категория ‘индивидуум’, ‘личность’ – т.е. человеку, познающему реальность и

¹ Компетентностный подход в России представляет собой *качественное развитие* существующего в европейских странах подхода – «образование, базирующееся на компетенциях» (*competence based education*).

² Идея развития личности через речемыслительную деятельность получила фундаментальное психологическое обоснование уже в трудах Л.С. Выготского: «там, где среда не создаёт соответствующих задач, не выдвигает новых требований, не побуждает и не стимулирует с помощью новых целей развитие интеллекта, там мышление не развивает всех действительно заложенных в нём возможностей, не доходит до высших форм или достигает с крайним опозданием» [Выготский, 1982, с. 15].

закрепляющему, сохраняющему в своём языке (следуя при этом его имманентным законам, соблюдая его специфику), результаты своего познания¹. Личное самосознание при этом «никогда не выходит за пределы коллективного, соборного, откладываясь в терминах языка и затем, будучи определено, постепенно сгущаясь в научной рефлексии о народной речемысли» [Колесов, 2006, с. 48]. Так, в культурологической образовательной парадигме «психология мышления воспринимается как форма культуры» [Колесов, 2006, с. 9], а центральной категорией становится категория ‘национальной личности’ [Воробьёв, 2006], понимая прежде всего как личность *говорящая*, комплексно и наиболее непосредственно выражающая в своей речевой практике то, что называется менталитетом или *ментальностью* в русской традиции², понимаемую здесь как «наивно-целостная картина мира в его ценностных ориентирах, существующая длительное время независимо от конкретных экономических и политических условий, основанная на этнических предрасположениях и исторических традициях; [которая] проявляется в чувстве, разуме и воле каждого отдельного члена общества на основе общности языка и воспитания и представляет собой часть народной духовной культуры, которая создаёт этноментальное пространство народа на данной территории его существования [Колесов, 2006, с. 11]. Вследствие вышеописанного парадигмальная формула образования ‘язык – культура’ трансформировалась в формулу ‘язык – культура – личность’.

В русле данной трансформации в российской науке обозначилась тенденция «очеловечивания» всех научных направлений –

¹ Понимание о таком срединном, промежуточном в отношении мира и языка положении человека, высказанное В. Гумбольдтом и развитое затем у А.А. Потебни, затем в лингвострановедческой концепции обрело весьма ясную и однозначную формулировку: «Человек познаёт реальность, а не свой язык» [Верещагин, Костомаров, 1980, с. 287].

² Рассуждая о разнице между западноевропейским философским мышлением, основанном на *ratio*, и русским, тяготеющем к *logos* как единству мысли и чувства, В.В. Колесов пишет: «Менталитет статичен и внутренне замыкается на себе самом, подобно самому понятийному мышлению, на котором он и основан. Духовность же развивается, плаstично укладываясь в изложницы исторического опыта. Русская духовность есть ментальность, понимаемая реалистически, а не номиналистически. Она непременно должна соединять – в действии и в сознании – идеал и вещь» [Колесов, 2006, с. 13].

антропоцентричности, а в лингвистике и всех смежных с ней науках появились призывы изучать «человеческий фактор в языке», «самого человека в языке», «язык в человеке»¹. Другими словами, в условиях доминирующей в этот период системно-структурной парадигмы с её абсолютистской установкой на объективизацию и идеализацию образа языка как системы «в себе», установилась тенденция изучения говорящей (национальной) личности². К необходимости изучения говорящей личности как целостного феномена приходят специалисты самых разных научных областей: прежде всего, психолингвистики с её вниманием к сложному процессу речепроизводства и в особенности к детской речи; семантики, признающей обязательную фигуру «изобретателя имён»; стилистики с её образом автора в художественном произведении; в лексикографии; и даже при изучении системности языка делается логический вывод о том, что «система языка локализована в мозгу говорящих людей» [Караулов, 2010, с. 26].

Лингвистика же, вероятно, в силу естественной инерции её структурно-системного подхода, по мнению некоторых учёных, на рубеже XX и XXI вв. продолжающего существовать в рамках французского рационализма и детерминизма³ (устранившего культурный и социальный контексты, но так и не вскрывшего механизма перехода структур в значимые высказывания, единицы самого общения), а также с её ставшей очевидно неприемлемой для объяснения процесса овладения языком бихевиористской теорией, которые не смогли обеспечить методику действительно научными принципами обучения

¹ В этой связи симптоматично появление таких концептуальных нововведений, как «высказывательная теория», «теория носителя языка», «теория употребления языка» (человеком) и др.

² Здесь намеренно приводится самое общее определение содержания категории ‘говорящая личность’, поскольку, как будет доказано далее, понимание данной категории как *национально-языковой* личности произойдёт сравнительно позже: см. работы Ю.Н. Караурова и Г.И. Богина.

³ Присущие науке эпохи французского Просвещения «всё та же вера в универсальность принципов разумной и целесообразной организации, действительных для любого феномена, всё то же иерархическое отношение между идеальным “внутренним” порядком и его “внешней”, несовершенной реализацией, всё та же устремлённость к всеобщему и постоянному, для которого всё индивидуальное и преходящее служит лишь первичным сырьем материалом концептуализирующей работы, наконец, всё тот же детерминизм в выстраивании алгоритмических правил, покоящийся на уверенности, что из пункта А в пункт В всегда ведёт одна и та же дорога, – даже если совершенно неизвестно, где эти пункты находятся и что это вообще значит, что мы “попали” из одного из них в другой» [Гаспаров, 1996, с. 6].

языку [Вятютнев, 1984, с. 23], оставалась, по словам Ю.Н. Караурова, «бесчеловечной» и отличалась «несоизмеримостью исповедуемых в её рамках научных ценностей, формулируемых целей, используемых технических навыков и приёмов, а часто и самих продуктов исследовательской деятельности – с масштабами индивидуально-личностного, субъективного человеческого начала» [Караулов, 2010, с. 19]. В качестве иллюстрации такого положения Ю.Н. Караулов анализирует наиболее заметные современные работы и делает вывод о том, что и К. Ажеж («Человек говорящий»), и С. Петков («Язык и личность»), и М. Бирвиш («Очерки по психологии языка»), и Э. Косериу («Человек и его язык»), и Р.А. Будагов («Человек и его язык»), и Э. Новак («Язык и индивидуальность»), обращаясь к языковой личности, обращаются всё к той же «антропоморфной», «редуцированной» личности вообще. Во всех перечисленных и других работах этой тематики декларируется значимость человеческого, личностного, индивидуального в вопросах языкознания¹, постулируется принципиальная невозможность познания человека без познания его языка, но при этом личность в отношении языка рассматривается как некоторая условная усечённая личность вообще через призму языка вообще, который описывается преимущественно с номиналистической точки зрения без учёта этноспецифического содержательного смысла².

Схожее положение закономерно имело место и в лингводидактике, развивающейся в русле лингвистики³. Очевидно по этой причине, несмотря на

¹ В качестве иллюстрации состояния данной парадигмы стоит привести пример работы Э. Косериу «Человек и его язык», в которой учёный говорит об отношении между творцом языка и его творением как об одном из измерений самого языка, признавая тем самым за языком статус фундаментального понятия для определения человека [Караулов, 2010, с. 63–64].

² Характерной особенностью лингвокультурологии в этот период следует считать разбор ключевых слов фактически любой культуры (и языка), таких, например, как истина, долг, судьба, добро, зло, закон, порядок, красота, свобода и др. и их типологическое – вне времени и пространства – рассмотрение.

³ Описывая сложившееся в последней трети XX в. взаимоположение лингвистики и лингводидактики, М.Н. Вятютнев указывает на то, что развитие подходов и методов обучения ИЯ было «связано со всё возрастающей ролью лингвистики в обучении языкам. Авторы учебников и учителя были убеждены в том, что между теорией языка, его описанием и практическими целями обучения нет различия. Поэтому отбор и последовательность введения языкового материала они ставили в зависимость от научного описания современного литературного языка и данных, получаемых в результате сравнения двух языков. [...] Вера методистов в лингвистику была настолько сильной, что даже рабочие гипотезы о природе языка и способах его описания принимались за доктрины, которые вскоре становились доктринаами в методике. Кстати сказать,

то что именно в лингводидактике впервые выкристаллизовалось само понятие ‘языковой личности’ как особого вида человека – *homo loquens* – понимаемое как «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности (имеются в виду говорение, аудирование, письмо и чтение), а с другой стороны – по уровням языка, т.е. фонетике, грамматике и лексике» [Караулов, 2010, с. 29], такое понимание не способствовало решению проблемы разработки человека как носителя особой *национальной культуры*, поскольку в научных методах и подходах игнорировались национальные особенности языка, а вместо анализа предпочтение по-прежнему отдавалось синтезу и формированию образа личности вообще.

Тем не менее с точки зрения исторического развития вопроса личности в лингводидактике важно отметить, что, если большая часть XX в. прошла под лозунгом «за каждым текстом стоит система языка», то эпоха введения в лингводидактику понятия ‘языковая личность’ знаменуется новым лозунгом «за каждым текстом стоит языковая личность, владеющая системой языка» [Караулов, 2010, с. 27]. См. в этой связи определение Г.И. Богина: «Центральным понятием лингводидактики, – писал он, – является языковая личность – человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки. <...> Языковая личность – тот, кто присваивает язык, то есть тот, для кого язык есть речь. Языковая личность характеризуется не столько тем, что она знает о языке, сколько тем, что она может с языком делать» [Богин, 1980, с.3]. И если лингвострановедческий и лингвокультурологический подходы не выделяли национальную личность как носителя особой ментальности, рассматривая страну, язык и культуру как абстрагированные от личности предметы изучения, то в первом десятилетии XXI в. в рамках новейшей лингвистической парадигмы, синтезирующей все

источником для создания методов чаще всего являлись различные школы и направления в лингвистике» [Вятютнев, 1984, с. 22].

четыре (историческую, психологическую, системно-структурную, социальную) парадигмальные основы, поиски стратегии преодоления описанного редукционизма в рассматриваемом вопросе привели к тому, что осуществляется выход за пределы изучаемого языка и обращение непосредственно «к его творцу, носителю, пользователю – к человеку, к конкретной языковой личности» [Караулов, 2010, с. 7].

Концепция языковой (национальной, т.е. личности носителя национальной культуры) личности строится на следующих основаниях: личность является одновременно средоточием и результатом социальных законов; личность является продуктом исторического развития этноса; мотивационные предрасположенности личности принадлежат к психической сфере; личность – создатель и пользователь знаковых образований системно-структурных по своей природе [Караулов, 2010]. Из вышеизложенного делается вывод о том, что парадигмальная формула ‘язык – культура – личность’ испытывает содержательное и методическое расширение, диктующее в качестве необходимого обращение к изучению определённого национального языка «вместе с определёнными историко-, этно-, социо- и психолингвистическими особенностями его носителей» [Караулов, 2010, с. 8].

На сегодняшний день языковая личность в лингвокультурологической парадигме изучается как вмещающая в себя, как носитель культуры¹ – *homo humanitatis*, проявляющейся, как следует из приведённого выше определения культуры, в искусстве, но также и в особой форме, способе жизнедеятельности и взаимоотношений, а значит, безусловно, и в самом способе восприятия и отражения мира – в *ментальности*, в свою очередь, выражаемой в лингвистической картине мира, единицей которой становится концепт²,

¹ См. лингвистическую теорию языковой личности Ю.Н. Караулова, А.М. Шахнаровича; психолингвистическую теорию языкового сознания И.А. Зимней, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева; основы соизучения языка и человека в трудах К.Б. Бархина, Ф.И. Буслаева, М.А. Рыбниковой, И.И. Срезневского.

² Концепт – это «и “единица когнитивной грамматики, которая изучает языковые формы национальной речемысли” и “ментальный генотип, атом генной памяти”, но также и conception, что значит ‘зерно’ – своего рода росток первогообраза, первосмысл, то, что впоследствии способно прорости и словом, и делом, возобновляя “запасы народной ментальности”» [Колесов, 2006, с. 24–26].

рассматриваемый в лингвокультурологии как идеальное релевантное свойство национальной ментальности. В свою очередь, ментальность есть «национальный способ выражения и восприятия мира, общества и человека в формах и категориях родного языка, способность истолковывать явления как их сущности и соответственно этому действовать в определённой обстановке» [Колесов, 2006, с. 13]. Таким образом, лингвокультурологическая установка на изучение языковой личности как носителя специфической национальной ментальности предопределяет тот факт, что наряду с утверждением лингвокультурологии как символа принципиально новой научной парадигмы и по мере её развития в национальной системе образования и, в частности, в методике преподавания РКИ на смену главенствующей во второй половине XX в. лингвоцентрической концепции приходит антропоцентрическая, ставящая на первый план языковую личность с её национально обусловленными мыслительными и речевыми особенностями, что означает полное переориентирование методики преподавания РКИ как «чистой» языковой системы (в отрыве от культуры и народа-носителя) на формирование условий для преподавания (и изучения) языка в русле *со-изучения* человека и его ментальности, его культуры.

1.4. Формирование языковой личности инофона в аспекте компетентностного и лингвоаксиологического подходов

Представляется абсолютно закономерным тот факт, что столь интенсивное научное развитие идеи *приобщаемости* личности к родной, а также и к неродной национальной культуре оказало влияние и на практические цели образования, в том числе и на макроцели методики преподавания иностранных языков, в частности РКИ. Так, на фоне развития лингвистической концепции *изучения* языковой личности и в качестве этапа естественного развития концепции гуманистического образования в лингводидактике начала XXI в. появляется личностно ориентированный

подход, нацеленный на *формирование* личности учащегося как всесторонне развитого человека культуры¹ или – в интерпретации Е.И. Пассова – ‘человека духовного’, обладающего «некими устойчивыми ориентирами, управляющими его деятельностью в любой сфере» и владеющего «культурой созидающего творческого труда, культурой разумного потребления, культурой гуманистического общения, культурой познания, культурой мировоззрения, культурой эстетического освоения действительности» [Пассов, 2010, с. 19]². Вместе с тем существует, однако, и другой фокус личностно ориентированного подхода, обусловленный, вероятно, главенствующим на сегодняшний день положением компетентностного подхода.

Концепция личностно ориентированного обучения РКИ развивается в рамках коммуникативной парадигмы и предполагает усиление мотивационной стороны обучения путём обеспечения его личностной направленности на основании учёта приоритета интересов личности, предоставления свободы выбора стратегии учения (в рамках предлагаемого), учёта способности и стремления личности к самоактуализации и саморазвитию в процессе учебной и реальной коммуникации. Вследствие вышеперечисленного актуальным становится учёт возрастных, психологических и индивидуальных возможностей обучающихся, направленный на создание условий для реализации таких личностных функций учащихся, как мотивация, выбор, смысл, самореализация, рефлексия, и выводит на первый план такие обязательные компоненты, как:

- отношение к учащемуся как к способному к саморазвитию субъекту жизни и учения;

¹ Возможность реализации и развития личностного потенциала в синергетическом единстве процессов мышления, памяти, воображения и речевой деятельности одним из первых обосновал Л.В. Щерба [Щерба, 1964].

² В зарубежной же методике модель человекоцентрированного подхода в образовании была предложена американским психотерапевтом К. Роджерсом в последнем десятилетии XX в. и сводится к цели создания условий для становления полноценной свободной личности (без ущерба психическому, социальному, профессиональному и др. развитию).

- процесс учения понимается как индивидуально значимая деятельность отдельного субъекта, в которой реализуется его личностный опыт;
- строго механическая работа по формированию знаний – навыков – умений заменяется работой по развитию индивидуальных духовных, познавательных, коммуникативных способностей творческой свободной личности;
- знания – навыки – умения становятся средством развития коммуникативных способностей;
- учащимся предоставляется свобода выбора цели, содержания и способов учения;
- меняется структура урока с обязательным возрастанием доли активности учащегося;
- интериоризация как главный механизм личностного развития дополняется персонализацией, самоидентификацией, самоактуализацией, самореализацией;
- внимание уделяется психологической составляющей развития личности и индивидуализации обучения;
- целью образования становится формирование личности;
- образовательный процесс становится субъект-субъектным взаимодействием;
- функции преподавателя дополняются мотивированием и организацией межкультурного диалога (полилога).

Анализ представленных компонентов позволяет сделать вывод о том, что подобный образовательный диалог (а по мнению некоторых учёных¹ даже полилог) предполагает свободную личностную коммуникацию участников, базирующуюся на сложных процессах рецепции, ценностно-эмоциональной обработки, сознательной продукции, трансляции и ретрансляции информации

¹ Образовательный процесс становится субъект-субъектным взаимодействием на основе полилога между преподавателем, учащимся, текстом и его автором [Шульгина, 2007, с. 29].

при обязательном условии взаимоуважения представителями различных культур. Так, в методике наряду с понятиями ‘языковая личность’ и ‘язык и культура’ закрепились такие базисные на сегодняшний день понятия, как ‘язык в диалоге культур’, ‘иноязычное образование’, ‘межкультурное общение’ и ‘диалог культур’¹. Статус и важность данных понятий для методики и в первую очередь понятия ‘диалога культур’ можно оценить, исходя из утверждения В.С. Библера о том, что диалог культур есть «“логика диалога логик”, разделённых некой “лакуной”, пустотой, зазором “небытия”, который и делает как необходимым, так и возможным диалог культур в сущностном понимании этого явления» [Библер, 1996, с. 130–131].

Результатом же такого, преодолевающего «зазор небытия» общения должна стать личность, способная сознательно участвовать в диалоге на неродном языке, т.е. обладающая специфическим – расширенным за счёт активной личностной включённости в иноязычную культуру – сознанием. А поскольку субъектом современного коммуникативного общества признаётся личность, обладающая «коммуникативным сознанием» как «совокупностью ментальных коммуникативных категорий, определяющих принятые в обществе нормы и правила коммуникации», способная к реализации адекватного диалога [Стернин, 2002, с. 87], то в качестве цели коммуникативного обучения постулируется формирование *коммуникативной личности*, обладающей «совокупностью индивидуальных коммуникативных стратегий и тактик, когнитивных, семиотических, мотивационных предпочтений, сформировавшихся в процессах коммуникации как коммуникативная компетенция индивида <...> [как] содержание, центр и единство коммуникативных актов, которые направлены на другие коммуникативные личности» [Кашкин, 2000, с. 127]. Суммируя вышеизложенное, в рамках компетентностного подхода в методике РКИ

¹ Теоретическое обоснование данных понятий представлено в разработках М.М. Бахтина, Н.П. Бехтеревой, Г.И. Богина, Р.К. Боженковой, В.В. Воробьёва, Л.А. Вербицкой, Л.С. Выготского, И.Р. Гальперина, Н.И. Жинкина, Г.А. Золотовой, В.Г. Костомарова, Л.М. Лосевой, О.Д. Митрофановой, Е.И. Пассова, В.М. Шаклеина.

прагматической целью обучения является формирование главной – коммуникативной¹, или (как иначе её называют) коммуникативно-речевой – компетенции [Лазарева, 2011].

Таким образом, установка на развитие коммуникативной компетенции, которая успешно интегрируется с актуальными прагматическими целями и подходами / методами в системе высшего образования – в частности, с личностно ориентированным и сознательно-практическим (основными в условиях вузовского обучения языкам) [Пассов, 2007] – вытесняет собой установку на личностно-духовное развитие учащихся², что, очевидным образом, идёт вразрез с декларируемой макроцелью личностно ориентированной образовательной парадигмы, лингводидактики и методики РКИ в частности – развитием ‘свободной личности’, ‘духовной личности’, ‘личности культуры’. Данный внутренний методический диссонанс традиционно корректируется учёными частично путём включения в состав коммуникативной компетенции иных – компенсирующих указанное расхождение в целеполагании – компетенций, частично путём комбинаторики данных компетенций.

Во-первых, вероятно в силу отсутствия в CEFR³ от 2001 года, как и в CEFR от 2018 года детального описания компетенций, составляющих коммуникативную компетенцию – лингвистической (linguistic),

¹ В документе Совета Европы «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка», разработка которого заняла длительный период 1971–2001 гг., коммуникативная компетенция представлена в виде 2 групп компетенций: неязыковых (общие компетенции) и языковых (коммуникативные компетенции) [The Common European Framework of Reference for Languages 2001, 2018]. Неязыковые (общие) компетенции включают в себя декларативные знания (знания о мире, которые человек получил благодаря своему жизненному опыту, образованию; социокультурные знания об определённом языковом сообществе; межкультурные знания), практические умения и навыки (навыки и умения общественной жизни; повседневного поведения; профессиональные навыки и умения; навыки и умения, связанные с проведением досуга; межкультурные навыки и умения), экзистенциальную компетенцию (взгляды и отношения; мотивация; ценности и убеждения; тип познавательной способности; личностные качества), познавательные способности, или способность учиться (учебные навыки и умения; эвристические умения) [The Common European Framework of Reference for Languages, 2018 с. 29].

² «И сколько бы мы ни твердили, что обучение связано с развитием и воспитанием, а к формулировке цели ни добавляли, что развивающие, воспитательные и общеобразовательные цели реализуются в процессе достижения главной цели – формирования коммуникативной компетенции, – главная цель остаётся, по сути, единственной» [Пассов, 2010, с. 12].

³ Документ Совета Европы «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка».

социолингвистической (sociolinguistic) и pragматической (pragmatic), – появляется основание рассматривать коммуникативную компетенцию¹ как интегративное образование², конвергентно включающее в себя целый ряд иных компетенций, и допускает известную свободу в трактовке состава, содержания и характера (решение вопроса которых зачастую зависит от методического уклона разработки коммуникативной компетенции): лингвистическую, дискурсивную, pragматическую, социокультурную и др. [Лазарева, 2011, с. 96–97].

Во-вторых, коммуникативная компетенция, представляющая собой «гибкую, динамичную, порождающую (продуктивную, генеративную) систему» [Вятютнев, 1984, с. 76], определяется как способность иноязычной личности осуществлять общение на неродном для себя (русском) языке в различных ситуациях в соответствии с *социокультурными* нормами страны изучаемого языка³, что всё чаще признаётся обязательным *критерием* сформированности коммуникативной компетенции как таковой⁴. Соответственно, в комплексе составляющих коммуникативную компетенцию именно социокультурная компетенция занимает двойственное положение в силу той функциональной особенности, что она может как выделяться в отдельный компонент коммуникативной компетенции, так и объединять в себе все другие составляющие последней в рамках сознательно допустимого методического дуализма [Лазарева, Юрков, 2006]. Наиболее релевантное данному исследованию определение социокультурной компетенции гласит:

¹ Отметим, что, несмотря на отсутствие единого определения коммуникативной компетенции и наличие различных точек зрения на её содержание, большинство учёных опираются на то понимание сущности коммуникативной компетенции, которое было предложено американским социолингвистом Д. Хаймзом в 1972 г. Критически оценивая концепцию Н. Хомского, Д. Хаймз писал, что недостаточно знать только языковые знаки и правила их соединения, необходимо знание культурных и социальных обстоятельств [Hymes, 1972].

² См. работы О.А. Лазаревой, Е.Е. Юркова, Л.В. Московкина по проблеме состава, измерения и формирования коммуникативно-речевой компетенции.

³ См. работы Л.В. Московкина, Е.И. Пассова, Л.В. Фарисенковой, Д. Хаймза, А.Н. Щукина и др.

⁴ Уже на этапе первичного осмыслиения коммуникативной направленности обучения в отечественной методике заявлялось, что «в ситуациях общения грамматическая правильность вновь построенного высказывания – это только одно из условий (не главное) реализации акта коммуникации. Высказывание должно быть ещё социально и контекстуально приемлемо и адекватно воспринято» [Вятютнев, 1984, с. 78–79].

это знание «культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры; формирование социокультурной компетенции предполагает интеграцию личности в системе мировой и национальной культур» [Колесникова, Долгина, 2001, с. 30]. К данному определению относится также и проблема «стереотипов всех уровней реализации общения: этнокультурных, социокультурных, содержания и организации речевого общения, выбора языковых форм и т.п.» [Прохоров, 2008, с. 67]. Языковой личностью **инофона**, овладевающего РКИ, таким образом, становится «субъект речи в единстве универсального, идиоэтнического и индивидуального, где первое – наличие коммуникативной способности, второе – этномаркированный опыт овладения системой языка как способа концептуализации мира, третье – сформированность определённого уровня языковой (в широком смысле) компетентности, в совокупности обусловливающих когнитивно-коммуникативные механизмы текстообразования как в устной, так и в письменной форме» [Боженкова, Катышев, Иванов, 2022, с. 75].

Социокультурная компетенция имеет двуплановую природу, в которой предметно-языковая составляющая связана непосредственно с единицами языка и прежде всего с этнокультурным компонентом семантики (безэквивалентных и фоновых слов, фразеологизмов, паремий, стереотипов), а речевая – с умением ими пользоваться. При этом предметная компетенция (знания географии страны, её истории, политического устройства, экономики, социальных отношений, знание достижений в области науки и искусства, знание обычаев, правил поведения и так далее) традиционно в методике напрямую с языком не связывается. Мы же, вслед за Л.В. Московкиным, исходим из того, что для изучающего иностранный язык предметная составляющая социокультурной компетенции принципиально важна, так как является и контекстом и – зачастую – предметом общения [Московкин, Юрков, 2006, с. 22], а следовательно, должна осваиваться инофонами именно

на изучаемом языке¹. Кроме того, сама коммуникативная компетенция предполагает, что потенциал содержательных и выразительных средств в индивидуальном арсенале коммуникативной личности напрямую обусловлен суммой социальных и коммуникативных ролей, выполняемых этой личностью в коммуникативно-общественной деятельности.

Вместе с тем приоритетом практических, измеримых результатов, обусловленным доминирующим сегодня технократическим мышлением, отчасти продиктовано стремление специалистов обеспечить овладение студентами прежде всего практической стороной коммуникативной компетенции: речевая деятельность², пусть и характеризующаяся не автоматизмами, но ‘вторичным умениями’³, считается объектом обучения РКИ как таковая [Зимняя, Мазаева, Лаптева, 2020, с. 182]. В результате при измерении социокультурной компетенции, наряду с «классическими» ошибками, тестологами отмечаются (1) ошибки «дискурсивные», обусловленные невладением инофоном системой культурных норм и ценностей; (2) нарушения на уровне социокультурных фоновых знаний; (3) ошибки «психосоциального характера», выражающиеся в стереотипности мышления, проявлении чувства национального и социального превосходства или, наоборот, чувства неполноценности по отношению к культуре страны изучаемого языка [Лазарева, Юрков, 2006]. Неслучайно тестологи делают вывод [Лазарева, Юрков, 2006], что измерение *одной только* социокультурной компетенции позволяет достаточно точно оценить коммуникативную

¹ Помимо объективно существующей *культурной этноинтерференции* (опора на уже существующий опыт и знания из другой социокультурной среды), обуславливающей т.н. «акценты в отношении культуры» или культурные акценты [Прохоров, 2008, с. 103] и заведомо осложняющей формирование социокультурных знаний, существует представление, что предметную компетенцию учащиеся могут сформировать, черпая предметные (страноведческие и культурологические) знания из источников на родном языке. Такой подход представляется нам несостоительным прежде всего в силу упомянутой причины – зачастую в коммуникации сами эти знания становятся предметом, темой общения и требуют сформированности лингвистической компетенции в рамках конкретных предметных тем.

² Пусть даже в относительно полном содержательном её понимании: «речевая деятельность субъекта включает язык и речь как внутренние средства и способы её реализации» [Зимняя, Мазаева, Лаптева, 2020, с. 188].

³ «...сама речевая деятельность (в частности, устная речь, чтение, письмо) отнюдь не сводится к автоматизированным навыкам, а представляет собой такую творческую деятельность, для которой характерны не навыки, а вторичные умения» [Беляев, 1965, с. 29].

компетенцию в целом и тем самым определить уровень общего владения языком [Лазарева, 2011, с. 101; Лазарева, Юрков, 2006]. Общий же, важный для данного исследования вывод состоит в том, что поскольку в основе многих собственно языковых ошибок лежит слабая социокультурная компетенция [Лазарева, Юрков, 2006], то представляется, что она как бы «растворена» в других составляющих коммуникативной компетенции.

Соответственно, с целью обеспечения условий для формирования личности, способной эффективно осуществлять *личностную коммуникацию* на русском языке как иностранном, необходимо, чтобы на каждом этапе, отрезке и даже шаге обучения / учения происходило формирование у инофонов / обретение ими «личностного лингвокультурного» [Боженкова, 2015, с. 109–112], – и шире – социокультурного смысла. Следовательно, важнейшим, на наш взгляд, условием совершенствования образовательного процесса в высшей российской школе становится выделение в качестве инструментального компонента развития (и саморазвития) субъекта образовательной деятельности не только и не столько коммуникативной компетенции с её неоспоримыми прагматическими преимуществами в их современном преломлении¹, сколько «*метапрофессиональных качеств и социокоммуникативной профессиональной компетенции*, более сложной по своему наполнению, и потому демонстрирующей уровень подготовки выпускника в целом» [Боженкова, Сёмке, 2024, с. 44]. Для этого нужно, чтобы содержание социокультурной компетенции было представлено (1) владением способами применения языка², (2) социокультурными и профессиональными

¹Отметим, что в сфере официально-делового общения на первый план сегодня выдвигаются такие характеристики и элементы коммуникативной компетенции, как *риторичность* (rhetoric), *красноречие* (eloquence), *убеждение* (persuasion), что может быть совокупно описано как *эффективная коммуникация* (impactful communication) [Rimmer, 2024, с.18].

² Следует при этом учитывать, что как и рационалистский подход к изучению языка как системы несёт в себе известную степень условности, так и «владение» языком, перманентно испытывающем на себе влияние самых разных факторов, по необходимости рассматривается в науке как «способность относительно успешно ориентироваться в напластований разнородных компонентов и их непрерывных пластических изменениях, в бесчисленных переплетениях аллюзионных, эмотивных, жанровых силовых линий, – ориентироваться так, чтобы создавать более или менее успешные языковые произведения, в которых и мы сами, и наш адресат (непосредственный либо подразумеваемый) могли бы распознать нечто, соответствующее той мысли,

(предметными) знаниями, (3) опытом общения, (4) личностным отношением к фактам иноязычной (в том числе деловой) культуры [Щукин, 2003]. Подобный подход позволяет говорить о такой цели обучения РКИ, как формирование – в нашем определении – **транскультурной личности**, как личности, приблизившейся к *оптимально* глубокому и широкому пониманию культуры изучаемого языка¹, позволяющему ей творчески осуществлять коммуникацию в современном российском обществе и корректно² взаимодействовать с носителями русской культуры на основании интериоризированной ценностно-языковой картины мира россиян, сохраняя и развивая при этом собственную национальную идентичность [Боженкова, Сёмке, 2023]. Все вышепредставленные рассуждения подводят нас к необходимости актуализации вопроса о сущности образовательного процесса как единства обучения и воспитания, осмыслиенного российскими дидактами ещё в XIX в. и *теоретически* согласующегося с современной системой образования.

Как известно, теоретическое описание современной методики преподавания РКИ содержит перечисление трёх главных целей – учебную, воспитательную и общеобразовательную. Однако в фокусе данного исследования находится воспитательная и только отчасти, как обеспечивающая её, общеобразовательная цели, поскольку, как было доказано, именно *воспитательный аспект* преподавания РКИ представляется наиболее до сих пор «недооценённым» и вместе с тем наиболее востребованным логикой развития лингводидактики последних десятилетий, начиная с появления лингвострановедения и заканчивая актуальным изменением статуса русского языка в современных геополитических условиях и связанными с этим методическими вызовами. Ранее было

которую мы хотели сформулировать и передать: соответствующее в достаточной степени, чтобы между нами могло возникнуть ощущение языкового контакта и обмена» [Гаспаров, 1996, с. 12].

¹ В 1972 г. Л. Селинкер выдвинул гипотезу о *фосилизации* иностранного языка в процессе овладения им. По мнению учёного, «изучающий никогда не достигает уровня носителя иностранного языка, даже если находится в языковой среде, поскольку по достижении определённого уровня его промежуточный язык (идиолект) «каменеет», развитие его прекращается» [Боженкова, Сёмке, 2023, с. 54].

² См. в этой связи работы И.И. Просвиркиной.

продемонстрировано, что альфой и омегой, отправной точкой и целью личностно ориентированного коммуникативного обучения РКИ в высшей школе является формирование, иначе – *воспитание* коммуникативной (в том числе профессиональной) ‘культурной личности’. Наиболее актуальным лингвофилософским обоснованием воспитания как самоцели и воспитательности как обязательной атрибутивной характеристики всего образовательного процесса служит точка зрения Е.И. Пассова, отстаивавшего необходимость практической переориентации лингводидактики со *знаниецентрического* на *культуросообразное* [Пассов, 2000, с. 31], где главное положение должна, по мысли учёного, занимать именно *воспитательная* функция русскоязычного образования. Тогда все (познавательный (познание иностранной культуры и языка как её компонента), развивающий (психологическое развитие всевозможных способностей и речемыслительных механизмов), воспитательный (воспитание нравственных, моральных, этических качеств личности) и учебный (овладение *социокоммуникативными* умениями) [Пассов, 2000, с. 36]) аспекты «русскоязычного образования»¹ будут направлены на сверхцель – воспитание высоконравственной духовной индивидуальности, *homo moralis* с развитыми социокоммуникативными способностями и личностно усвоенными предметными знаниями. Ядром рассуждений учёного является то, что содержанием такого образования должна стать сама культура [Пассов, 2000]. И несмотря на то что на сегодняшний день говорить о полноценной переориентации на культуросообразное образование пока нельзя (поскольку для методики обучения РКИ приоритетными по-прежнему остаются именно «компетенции»), тем не менее, идея главенствующей роли культуры как содержания *воспитывающей* педагогической деятельности дала значительные плоды: стремление к актуализации культурологического аспекта определяет основное направление как преподавательской практики, так и практики

¹ Термин, на использовании которого Е.И. Пассов последовательно настаивал, заменяя им термин «обучение РКИ».

создания учебников РКИ, а программная формула Е.И. Пассова «культура через язык, язык через культуру» приобретает аксиоматичный статус¹.

Поскольку описанная двойственность целей методики РКИ в её современном состоянии, состоящая в сосуществовании одновременно прагматической (компетентностной) и идеалистической, *гуманистической направленности*, то в условиях, как показано, превалирования первой, следует обратиться к рассмотрению актуального для нас гуманистического воспитания с его ключевыми понятиями, способствующими самореализации человека и его становлению как *homo moralis*: ценности и культура; духовность и нравственность; творчество и развитие; свобода и ответственность; общение и самоопределение [Пассов, 2010, с. 22].

С этой позиции следует рассмотреть базис русскоязычного образовательного или – уточняя данное понятие – *учебно-воспитательного* процесса в рамках личностно ориентированного подхода в высших образовательных учреждениях, традиционно являющихся научно-экспериментальной платформой развития методики преподавания РКИ, который составляют умственное и нравственное воспитание.

Умственное воспитание – это система сознательного и организованного влияния с целью формирования у человека критического взгляда на окружающий мир и научного мировоззрения, что предусматривает развитие психических процессов, познавательных сил и способности к самостоятельному критическому мышлению. При этом у индивида происходит постепенное развитие сознания и самосознания. *Нравственное воспитание* – это последовательное воздействие на личность, направленное на формирование у человека общественно значимых моральных качеств, таких, как ответственность, гуманность, патриотизм, уважительное отношение к

¹ Не случайно «лейтмотивным» в современной методике преподавания РКИ можно считать следующее высказывание, обосновывающее важность формирования *социокоммуникативной* компетенции: «Процесс овладения иностранным, в нашем случае – русским, языком с его лингвокультурным потенциалом должен строиться с установкой на передачу знаний как языка, так и культуры, а также на умение использовать эти знания в реальной жизни» [Лазарева, 2011, с. 79].

инаковости окружающих. В результате нравственного воспитания происходит формирование нравственных убеждений и привычек как основы высокой культуры поведения в социуме. Сюда же может быть отнесено и эстетическое воспитание¹. Такое – умственное и нравственное – воспитание реализуется (или должно реализовываться) в следующих методико-педагогических процессах:

- философско-мировоззренческая ориентация личности в понимании смысла жизни, своего места в мире, своей уникальности и ценности;
- раскрытие норм гуманистической морали (доброты, взаимопонимания, милосердия, сочувствия и др.) и культивирование этих норм как значимого личностного примера;
- приобщение личности к ценностям русскоязычной культуры и выработка собственного отношения к ним;
- развитие интеллектуально-нравственной свободы личности, способности к адекватной самооценке, саморегулированию поведения и деятельности в условиях русскоязычной среды.

Представляется, что все перечисленные процессы обусловлены общепризнанным тезисом, доказанным в многочисленных трудах по философии, психологии, социологии, педагогике, о том, что личность развивается и формируется через приобщение в том числе и к иной культуре, через погружение в различные, *иные* вербальные и невербальные семиотические системы. Данный, чрезвычайно важный в прикладном аспекте теоретический постулат коррелирует с актуальными в современной лингвистике исследованиями проблемы *ценности*, описываемой в философии как «невербализуемые», «атомарные» составляющие наиболее глубинного

¹ И если вышеперечисленное составляет константы гуманистического русскоязычного образования, то в зависимости от сферы профессиональной деятельности будущих иноязычных специалистов для них (при условии соблюдения общей гуманистической направленности) может оказаться наиболее актуальным гражданское, политическое, гуманитарное, правовое, экономическое, техническое или экологическое воспитание.

слоя всей интенциональной структуры личности – в единстве предметов её устремлений (аспект будущего), особого переживания-обладания (аспект настоящего) и хранения своего «достояния» в тайниках сердца (аспект прошедшего), – которые конституируют её внутренний мир как «的独特-субъективное бытие» (Новая философская энциклопедия, эл. ресурс), тогда как система ценностей или ценностная парадигма трактуется как «сложившаяся совокупность правил и оценок организации элементов хаоса картины бытия, детерминированная особенностями деятельности представителей данного лингвокультурного сообщества, закреплённая в их национальной картине мира и транслируемая средствами языка в их общении» [Прохоров, 2009, с. 159]. Неслучайно Е.И. Пассов утверждал: «Культура как система ценностей, используемая в качестве содержания образования, становится тем пространством существования, благодаря которому человек может стать человеком духовным» [Пассов, 2000, с. 31]. И если воспитанием в широком смысле считается сознательная передача от поколения к поколению накопленного социально-культурного опыта, а также этических норм и нравственных ценностей (при обязательном условии позитивного отношения к этому со стороны реципиента¹), предполагающая два способа – трансляцию и трансмутацию [Прохоров, 2008, с. 19–20] – то в контексте преподавания РКИ (впрочем, как и любого другого иностранного языка) понятие воспитания (в принятом нами культурологическом ключе) уточняется тем, что речь идёт о передаче накопленного культурного наследия *этноса A* – представителям *этноса B*, что предполагает преобладание трансмутации, т.е. процесса, при котором в самом социокоде и в соответствующем канале трансляции либо появляются новые элементы знания, либо модифицируются наличные, либо одновременно происходит и то, и другое [Прохоров, 2008, с.

¹ Диалектика воспитания состоит в том, что «оно должно соединить в единый процесс желание воспитателя приобщить воспитанника к своим ценностям, – поскольку он считает их истинными, предпочитает всем другим – и одновременно стремление воспитанника как полноценного субъекта самостоятельно и свободно строить свою систему ценностей, своё мировоззрение» [Каган, 1996, с. 201].

19], поскольку этнические стереотипы родной культуры всегда будут определять механику восприятия новой культуры.

А потому, каким бы ни было воспитание по своей целевой, идеологической и институциональной направленности¹, а также несмотря на проводимую широкомасштабную цифровизацию образования, основой воспитания до сих пор остаётся *личностное взаимодействие воспитателя и воспитанника* (преподавателя и учащегося)², реализуемое преподавателем в процессе т.н. ‘воспитывающего обучения РКИ’, «при котором достигается органическая связь между приобретаемыми учащимися знаниями, навыками, умениями и формированием их личности» [Азимов, Щукин, 2021, с. 43]. Другими словами, воспитательность как характеристика образовательного процесса традиционно соотносится исключительно с фигурой преподавателя, что выносится на рассмотрение как проблема, несущая в себе определённые методические риски, а потому требующая методологического решения.

Выводы по главе 1

Изучение и анализ истории формирования концепции воспитывающего обучения РКИ позволяет нам сделать вывод о том, что намного более длительным являлся период формирования представления о воспитывающей роли *родного языка*, результатом которого в зарубежном и российском

¹ Перечислим основные классы и виды воспитания: (1) по содержанию выделяют умственное, нравственное (этическое), эстетическое, трудовое и физическое воспитание; (2) по целевому направлению различают гражданское, политическое, правовое, экономическое, экологическое воспитание; (3) по философской направленности – идеалистическое, реалистическое, прагматическое, гуманистическое и другие виды воспитания; (4) по институциональной природе различают семейное, школьное и внешшкольное воспитание, а также воспитание в специальных образовательных учреждениях; (5) наконец, по *характеру взаимодействия воспитателя и воспитанника* воспитание может быть авторитарным, демократическим, либеральным, свободным.

² Стиль взаимоотношений воспитывающего преподавателя и воспитуемого учащегося на сегодняшний день обозначается как либерально-гуманистический с курсом на возрастающую роль *самовоспитания* личности в процессе обучения ИЯ, при котором преподаватель РКИ (воспитатель) выступает прежде всего как *создатель условий* (некий фасилитатор) для такого воспитания / самовоспитания. Кроме того, под влиянием технологизации и цифровизации в последнее десятилетие наблюдается укоренение демократической модели образования (и воспитания), в т.ч. и русскоязычного образования с передачей учащимся полной инициативы в самообучении и самовоспитании, что в рамках данного исследования рассматривается как фактор, и детерминирующий, и одновременно осложняющий реализацию воспитательной цели образования.

языкознании в середине XX в. стало появление тенденции изучения сначала специфической для каждой нации лингвистической картины мира носителей конкретного языка, а затем изучения и самих носителей как сформированных этим языком (и культурой) личностей. Внимание лингвистов было обращено к языковой личности как квинтэссенциальному элементу – амбивалентному средоточию развития национальных языка и культуры. Под влиянием процесса переориентации гуманитарных наук на национальную личность актуализировалось понимание того, что любая личность, изначально сформированная своей лингвосоциокультурной средой и вне языка не существующая, имеет возможность дальнейшего развития только и исключительно через погружение в *иные* среды, в иные лингвокультурные системы, а потому *само изучение иностранного языка* стало восприниматься не как овладение практическим инструментом коммуникации, но как способ всестороннего развития личности.

Данное лингвофилософское положение многократно усилилось на современном витке развития гуманизма, получившего воплощение в демократизации образования и в появлении в российской лингводидактике личностно ориентированного подхода, при котором личность инофона стала рассматриваться как свободная духовная индивидуальность, что определило и новый характер русскоязычного образования: ‘диалог культур’ стал мыслиться высшей формой образовательного процесса, а *неадекватность* его развертывания оказывается связанной с *невозможностью общения*, когда «непонимание (разговор на не полностью идентичных языках) представляется столь же ценным смысловым механизмом, что и понимание» [Прохоров, 2008, с. 22–23]. И именно эта субъект-субъектная диалогичность как главенствующая черта образования нового времени выступает основой учебно-воспитательного процесса и главным залогом успешного формирования духовной личности инофона.

Данные процессы происходят, однако, на фоне не менее значительного усиления другого, сугубо прагматического подхода к русскоязычному

образованию – компетентностного, при котором основной целью является развитие не столько личности в её морально-духовной целостности, сколько отдельных личностных способностей, главной из которых признаётся коммуникативная. Своего рода положительным результатом «противостояния» двух этих подходов представляется появление в качестве основной цели обучения РКИ такой сложносоставной компетенции, как *социокоммуникативная*, объединяющая в себе социокультурную, отвечающую преимущественно за личностное (в том числе и профессиональное) развитие инофона в русле русскоязычной культуры, и сугубо практическую коммуникативную компетенции. Другими словами, актуальным положением на сегодня следует считать методологическое стремление к «сращиванию» гуманистической и pragматической целей, что, как кажется, не содержит в себе внутреннего противоречия, в особенности когда речь идёт о подготовке специалистов: духовно развитая индивидуальность, активно действующая в мире, может и должна иметь вполне измеримые прикладные, практически значимые способности, а потому сверхцелью русскоязычного образования следует сегодня считать формирование духовной личности с развитыми социокоммуникативными умениями и личностно усвоенными предметными знаниями.

ГЛАВА 2. ВОСПИТАТЕЛЬНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ СОВРЕМЕННОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РКИ: АНАЛИТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ

2.1. Воспитательность как атрибутивная характеристика преподавательской стратегии при обучении РКИ

Как было описано в предыдущей главе, воспитание всегда осуществляется в зоне взаимодействия субъектов образовательного процесса – преподавателя (здесь и далее понимаемого как воспитывающий субъект) и учащегося (здесь и далее понимаемого как воспитываемый субъект¹, но также и самовоспитывающийся).

Образ педагога, сложившийся на сегодня в культуре самых разных стран, в качестве важнейшего компонента содержит «педагогическую любовь, вбирающую в себя всю многомерность смысла профессионального служения педагога», что, в свою очередь, включает такие обязательные компоненты, как эмпатия, доверие и способность к сотрудничеству, профессиональные навыки (знание предмета, коммуникабельность, индивидуальный подход к ученику и др.) [Федоров, 2017, с. 11]. Собственно начало внедрения концепции личностно ориентированного обучения характеризуется переосмыслением роли преподавателя, который отныне должен был быть прежде всего *конгруэнтным*, т.е. «живым» человеком, фисилитатором, а не исполнителем преподавательских функций; занимать диалогичную позицию, позволяя учащимся быть самими собой и проявляя в их отношении безусловное уважение, что позволило бы учащимся самоактуализироваться личностно; с целью обеспечения условий для самоактуализации учащихся преподаватель

¹ Принимая во внимание современную тенденцию на демократизацию образования, в рамках данного исследования следует, тем не менее, придерживаться такого представления о взаимодействии субъектов образовательного процесса, при котором т.н. «воспитывающий» субъект занимает частично директивную позицию по отношению к т.н. «воспитываемому» в силу реализации преподавателем, помимо собственно проактивной позиции при передаче знаний, именно направляющей, в прямом смысле *директивной* функции (что не равно при этом директивной позиции).

должен был заботиться о наполненности содержания обучения «жизненными» проблемами учащихся [Шульгина, 2007, с. 25]. Ядром диалога культур, всегда начинающегося с общения преподавателя и учащегося, может (и должно) быть такое личностное общение, в котором «диалектически связываются <...> переживание и понимание ценностных позиций, эмоциональное и рефлексивное отношение к ценностям другого и своим собственным, что превращает отношение в целостно-духовное, а не одностороннее – либо рациональное, либо эмоциональное, либо мечтательно-фантазирующее» [Каган, 1996, с. 202].

Так, по мнению Е.И. Пассова, воспитание личности инофона возможно, во-первых, при соблюдении системы функционально взаимообусловленных сугубо методических принципов (принципов речемыслительной активности, ситуативности, функциональности и новизны), а также и принципа личностной индивидуализации, совокупно вовлекающих преподавателя и учащихся «в глубинное и духовное общение, которое, в сущности, и является воспитательным процессом» [Пассов, 2010, с. 87], и как таковое – является квинтэссенцией *всего* образовательного процесса. Во-вторых же, признавая прямую зависимость реализации воспитательного потенциала русскоязычного образования от культуроедческого содержания используемых материалов (что представляется в работах учёного критерием «по умолчанию»), Е.И. Пассов акцентирует внимание на гораздо большей и даже *пределной* значимости роли именно преподавателя, который призван «нести в себе» главный компонент образовательного процесса – некое культурное, духовное содержание [Пассов, 2010, с. 87]. Таким образом, центральное место в концепции его школы занимает именно преподаватель РКИ, который и должен являться той самой *русской национальной личностью*, вмещающей в себя и транслирующий национальные языки и культуру.

На наш взгляд, современное представление о статусе и профессиональных функциях преподавателя РКИ, включая зафиксированное в официальных требованиях (Федеральные государственные образовательные

стандарты высшего образования) и методических рекомендациях (например, [Молчановский, Шипелевич, 2002]), строится именно на этом представлении о роли преподавателя как ведущего коммуниканта, т.е. «обеспечителя» духовно ориентированного содержания учебного (как реального) общения, и выдвижении в качестве ведущего «принципа этики», согласно которому «преподаватель как интерпретатор чужой культуры и носитель родной должен делать всё от него зависящее, чтобы сформировать у учащихся ту систему ценностей, которая соответствует идеалу образования – человеку духовному» [Пассов, 2010, с. 87]. При этом *воспитание как процесс передачи ценностей* диалектически сочетает столь важный для личностно ориентированного образования индивидуальный подход со «стремлением сделать [преподавательские как национальной личности] ценности всеобщими, объединить группу, партию, класс, нацию этими ценностями» [Каган, 1996, с. 202], что позволяет нам говорить не о *сообщении* только лишь, но об известной степени *приобщения* учащихся к национальным ценностям, сознательно осуществляемого преподавателем в рамках риторической, т.е. убеждающей коммуникации [Тарасова, 2012, с. 234]. Именно поэтому, с точки зрения технологии реализации индивидуального подхода, Е.И. Пассов предписывает преподавателю задачу по переводу общественной ценности в личностную, что по мнению учёного, требует от преподавателя демонстрации пользы русского языка (и культуры) в кругу личностных ценностей каждого учащегося¹ [Пассов, 2010].

Вероятно, что именно с усилением позиции такого нового понимания особой роли преподавателя РКИ в коммуникативном образовательном процессе (равно как и с растущей популярностью самой профессии) связано

¹ Так, представители школы аксиологической лингвометодики, говоря о важности формирования ценностного отношения к изучаемому иностранными русскому языку, выделяют: «Субъект оценки (иностранные студенты, желающие изучать русский язык), предмет оценки (сам русский язык и все аспекты его изучения), характер оценки (это та информация о русском языке и всех его составляющих, которую необходимо донести до иностранных учащихся), основание оценки (как позиция, ожидание положительного результата от изучения русского языка, причём с различных точек зрения: эстетической, лингвометодической, интеллектуальной, культурологической, социальной и т.д.)» [Соколова, 2023, с. 97].

появление различного рода профессиограмм, аналитических и практико-ориентированных исследований преподавательских стратегий в области РКИ. Анализ этих исследований¹ позволяет констатировать переориентацию методики с функционального (описывающего сугубо трудовые действия) на компетентностный подход, который устанавливает компетенции, обеспечивающие выполнение специалистами своих профессиональных (трудовых) функций. В современной научно-исследовательской литературе активно обсуждаются как проблема профессиональной компетенции² преподавателя РКИ на различных этапах образования (от компетенций, формируемых в процессе обучения в вузе, до педагогической деятельности в учебных заведениях различных видов), так и проблема профессионально значимых личностных качеств преподавателя. Так, базисом большинства исследовательских разработок, посвящённых профессиональному портрету преподавателя РКИ³, являются его личностные характеристики и – что важнее – его морально-нравственные качества: этичность, доброжелательность, контактность, вежливость, коммуникальность, внимательность, предупредительность, терпеливость, бесконфликтность, ответственность и др. [Латухина, Маринина, 2020]. К этому добавляется требование наличия общекультурной компетенции, что в совокупности и составляет общегуманитарный базис для развития составляющих непосредственно профессиональной компетенции⁴: лингвистической, психологической, педагогической, методической, профессионально-коммуникативной⁵ и межкультурной.

¹ См., например, [Баранникова, Павличева, Рублёва, 2017; Рублёва, 2014; Рублёва, 2019].

² См. [Балыхина, Харитонова, 2006; Печеркина, Сыманюк, Сыманюк, 2011; Савельева, 2012; Тарасова, 2016; Фёдоров, 2011].

³ Фундаментальное осмысление профессиональных компетенций преподавателя РКИ представлено в работах В.В. Добровольской, В.В. Молчановского, Л.С. Крючковой, Н.Ю. Бойко и др.

⁴ При этом каждая профессиональная компетенция естественным образом «подлежит декомпозиции на единичные показатели и может быть выражена количественно вследствие оценивания этих показателей» [Андрух, Сидорова, 2014, с. 85].

⁵ Термин В.В. Молчановского.

К примеру, при описании единой профессиональной компетенции Л.С. Крючкова подчёркивает значимость знания «родной культуры и культуры иностранного учащегося», особенно норм и правил коммуникативного поведения, позволяющих избежать «культурного шока» [Крючкова, 2013, с. 14], что подводит нас к выводу о том, что так же, как социокультурная компетенция иностранных учащихся понимается как «растворённая» во всех других обязательных компетенциях, так и общекультурная (по В.В. Молчановскому – общегуманитарная), предполагающая прежде всего личностное соответствие преподавателя «принципу этики» компетенция «растворена» в профессиональных компетенциях преподавателя РКИ, что, очевидно, обусловлено методологической установкой на организацию паритетного межкультурного общения преподавателя и учащегося как формы учебно-воспитательного процесса. Это особенно проявляется при описании содержания таких основных¹ профессиональных компетенций, актуальных для данного исследования, как психолого-педагогическая и межкультурная. Профессионально-коммуникативная компетенция (в другой классификации – психолого-педагогическая) предполагает знание этнопсихологии и психолингвистики, национальных педагогических традиций и готовность к применению в обучении инофонов соответствующих педагогических стратегий [Молчановский, 1985, с. 5]. Межкультурная же компетенция (коррелирующая с общекультурной, общегуманитарной) определяется как «система социальных навыков, при помощи которых человек успешно осуществляет общение с представителями других культур как в бытовой, так и в профессиональной сферах, проявляя при этом такие характерные свойства, как межкультурная чувствительность, эмпатия, толерантность»

¹ К перечню основных компетенций следует добавить не относящиеся напрямую к предмету нашего исследования методическую компетенцию, определяющуюся как знание и умение применять современные методики и технологии в преподавании РКИ, включая диагностику результатов обучения; акмеологическую компетенцию, которая соответствует представлению о постоянном совершенствовании и профессиональном росте педагога.

[Бердичевский, 2019; Корнева, 2019, с. 15–16; Рязанова, 2018]. В дополнение к этому (в рамках воспитательной работы) преподавателю РКИ предписывается обязательство выполнения задачи по «разрушению стереотипов о России, существующих в иноязычной среде» [Латухина, Маринина, 2020]. Другими словами, в число основных задач преподавателя РКИ входит этически корректное и – что важно подчеркнуть – *творческое* моделирование в своей обучающей речевой деятельности коммуникативных ситуаций бытового, социального, профессионального, территориального, этнического и др. характера, несущих в себе к тому же воспитательный или, скорее, воспитывающий «заряд».

Данное положение подводит нас к выводу о том, что воспитательность как основной компонент системы обучения РКИ реализуется главным образом в культурообразной речевой деятельности преподавателя-руссиста и типологически входит в пронизывающую весь преподавательский дискурс межкультурную компетенцию¹. Это означает, что методологическая установка, как и прежде, направлена на поиск путей совершенствования именно *преподавательской воспитывающей стратегии*². На сегодня учёными выделяется довольно большое количество различных типов коммуникативной стратегии педагогического дискурса преподавателя РКИ³: от объясняющей, оценивающей, контролирующей, содействующей, организующей (В.И. Карасик) и императивной, информативной, коммуникативно-регулирующей

¹ Анализ профессиональных компетенций и современных требований к преподавателю РКИ в рамках личностно ориентированной образовательной парадигмы позволяет нам сделать вывод о выведении на первый план в коммуникативной деятельности преподавателя межкультурной компетенции, предполагающей обязательную творческую реализацию принципа культурообразности, означающего, с одной стороны, ориентацию на менталитет иностранных студентов и стремление к знакомству с их национальными ценностями и традициями, а с другой – гармоничное и постепенное погружение их в культурную парадигму России [Некрасова, 2022, с. 72].

² На заре формирования лингвострановедческой концепции методологический фокус был направлен на поиск именно *преподавательских* приёмов «презентации, закрепления и активизации национально-специфичных языковых единиц и культуроцентрического прочтения текстов на практических языковых занятиях» [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 7], а средством обучения (и воспитания) в рамках лингвокультурологического подхода по сей день является «система проблемных культуроцентрических заданий, направленных на использование русского языка и социокультурной компетенции в ситуациях межкультурного общения» [Щукин, 2019, с. 163].

³ См. работы Н.А. Антоновой, А.Р. Габидуллиной, О.С. Иссерс, В.И. Карасика, М.Ю. Олешкова, М.А. Присяжной, И.А. Стернина, О.В. Харитоновой.

(Н.А. Антонова) до метадискурсивных и коммуникативно-прагматических микростратегий (А.Р. Габидуллина).

В ряду прочих стратегий наибольший интерес для нашего исследования представляет лингвокультурологическая¹ коммуникативная стратегия педагогического дискурса преподавателя РКИ [Некрасова, 2022], определяющая «когнитивный план коммуникативной деятельности преподавателя РКИ, целью которого является формирование системы социокультурных знаний о России посредством изучения русского языка и акцентуации на языковых и речевых средствах, которые аккумулируют и репрезентируют русские национальные концепты и культурный код, а также расширяют языковую и социокультурную картину мира иностранца» [Некрасова, 2022, с. 164]. Согласно мысли автора данной стратегии, она является также доминирующей в межкультурной коммуникативной деятельности преподавателя по отношению к реализуемым вспомогательным стратегиям: объясняющей, контролирующей, оценивающей, содействующей и организующей [Некрасова, 2022, с. 78]. Технологическую основу стратегии при этом составляют речевая интенция (речевое намерение); комплекс речевых тактик, основными из которых являются этикетная речевая тактика, объяснительная речевая тактика, речевая тактика повтора, директивная речевая тактика, контролирующая речевая тактика, речевая тактика рефлексии, речевая тактика создания позитивного эмоционального фона [Некрасова, 2022, с. 82]; а также типичные и нетипичные² коммуникативные ситуации.

Рассмотрение технологии данной стратегии с точки зрения обязательного требования системности образовательного (и воспитательного)

¹ О лингвокультурологической стратегии преподавателя РКИ см. работы Р.К. Боженковой, Н.А. Боженковой, О.С. Богдановой, М.А. Котиной.

² «Типичные коммуникативные ситуации, характеризующиеся повторяющимися речевыми ходами и являющиеся запрограммированными, продуманными в соответствии с коммуникативными учебными целями и контролируемыми речевыми тактиками преподавателя; нетипичные коммуникативные ситуации, характеризующиеся сменяющимися речевыми ходами и возникающие естественно и стихийно, что обусловлено спонтанностью общения, сменой речевых тактик преподавателя и речевыми действиями иностранных обучающихся» [Некрасова, 2022, с. 82].

процесса выдвигает вопрос о целесообразности использования в качестве инструментария «языковых и речевых средств, транслирующих информацию о прецедентных феноменах и культурологически значимых сведениях» (что само по себе отнюдь не ново¹), но которые по необходимости входят в речевые тактики преподавателя в рамках типичных и нетипичных ситуаций, к тому же ещё с установкой на индивидуализацию общения² [Некрасова, 2022, с. 166–167]. Представляется, что осуществление подобной технологии может вызвать значительные затруднения и влечёт определённые риски, которые будут рассмотрены ниже.

Поскольку, как было отмечено, вопросом типологизации и каталогизации культурологических единиц учёные занимаются не одно десятилетие, приведём цитату, демонстрирующую потенциальный объём культурологических феноменов различных видов, которые, по мнению автора лингвокультурологической коммуникативной стратегии, могут индивидуализированно вводиться с целью «погружения учащихся в социокультурное пространство русского языка» в содержание педагогического дискурса на занятиях по РКИ:

«— межъязыковые лакуны (дача, сутки, матрёшка, борщ, щи, солянка, винегрет, сладкоежка);

— прецедентные для русской культуры имена исторических, современных личностей и персонажей фольклорных и художественных произведений (Айвазовский, Акинфеев, Аршавин, Баста, братья Березуцкие,

¹ Начиная с момента введения страноведения в методике обозначена необходимость выработки способов систематизации и каталогизации всего потенциально релевантного для включения в преподавание (содержание учебников и преподавательского дискурса) страноведческого / культурологического материала. См. методические идеи Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, А.Д. Дейкиной, В.В. Воробьёва, Ю.Н. Карапурова, Е.И. Пассова.

² При этом автор предлагает учитывать в рамках индивидуализации образовательного процесса личностные интересы учащихся, к которым относятся, например, «феномен интереса к русской культуре», благодаря которому иностранцы приезжают в Россию, чтобы, например, читать произведения Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова и др. на языке оригинала, чтобы «познать загадочную русскую душу», чтобы почувствовать на себе «суровую сибирскую зиму» и т.д.», с тем, чтобы «репрезентировать в своём дискурсе соответствующие прецедентные тексты (прецедентные имена, высказывания и ситуации)» [Некрасова, 2022, с. 175–176]. Такая индивидуализация, по нашему мнению, означает весьма значительное возрастание индивидуальной нагрузки в операционной части работы преподавателя, а потому выглядит достаточно идеалистической и даже утопической.

Брежнев, Бурановские бабушки, Васнецов, Владимир Красное Солнце, Михаил Врубель, Высоцкий, Юрий Гагарин, Полина Гагарина, Горбачёв, Фёдор Достоевский, Екатерина II, Есенин, Жуков, Алина Загитова, Иван Грозный, Колчак, Королёв, Кутузов, Сергей Лавров, Ленин, Лермонтов, Лещенко, Ломоносов, Маяковский, Дмитрий Медведев, Евгения Медведева, Менделеев, Набоков, Александр Невский, Хабиб Нурмагомедов, Пётр I, Пётр и Феврония, Алла Пугачёва, Владимир Путин, Пушкин, Репин, Рождественский, Ксения Собчак, Сталин, Суворов, Валентина Терешкова, Титов, Толстой, Хрущев, Циолковский, Цой, Чехов, Шишкин; Алёушка, Баба-Яга, богатырь, Василиса Прекрасная, Василиса Премудрая, Винни-Пух, Дядя Фёдор, Емеля, Змей-Горыныч, Иа, Иван-дурак, Иванушка, Иван-царевич, Илья Муромец, Кощей Бессмертный, Крокодил Гена, Матроскин, Маша и Медведь, Мымра, Новосельцев, почтальон Печкин, Пятачок, Царевна-лягушка, Чебурашка, Шарик, Шурик);

– прецедентные для русской культуры тексты («Анна Каренина», «Бесы», «Братья Карамазовы», «Бриллиантовая рука», «Вишнёвый сад», «Война и мир», «Время первых», «Группа крови на рукаве...», «Движение вверх», «Доктор Живаго», «Дядя Ваня», «Евгений Онегин», «Если б я был султан...», «Если жизнь тебя обманет, не печалься, не сердись!», «Ёжик в тумане», «Ёлки», «Жди меня, и я вернусь...», «Звезда по имени солнце...», «Иван Васильевич меняет профессию», «Идиот», «Кавказская пленница, или новые приключения Шурика», «Когда меня не станет, я буду петь голосами моих детей...», «Колобок», «Лолита», «Мастер и Маргарита», «Миллион алых роз», «Мороз и солнце: день чудесный...», «Москва слезам не верит», «Ночь. Улица. Фонарь. Аптека...», «Ой, мороз, мороз», «Он не вернулся из боя», «Операция “Ы” и другие приключения Шурика», «Преступление и наказание», «Репка», «Служебный роман», «Собачье сердце», «Трава у дома», «Три сестры», «Трое из Простоквашино», «У природы нет плохой погоды. Каждая погода благодать...», «Что такое осень», «Этот День Победы порохом пропах...»);

– прецедентные для русской культуры высказывания («В здоровом теле здоровый дух», «витать в облаках», «Вперёд и только вперёд!», «Всё, что меня не убивает, делает меня сильнее!», «глаза боятся – руки делают», «знание – свет, незнание – тьма», «знание – сила», «куй железо, пока горячо», «лес рук», «Москва не сразу строилась», «на авось», «Надо, Федя, надо!», «Налево пойдёшь – коня потеряешь, направо пойдёшь – жизнь потеряешь, прямо пойдёшь – жив будешь, да себя позабудешь», «начинать за здоровье, заканчивать за упокой», «Не учите меня жить», «ни пуха ни пера», «плыть по течению реки», «Поехали!», «Продолжаем банкет!», «руки в ноги», «свои люди», «семеро одного не ждут», «Танцуют все!», «тише едешь – дальше будешь», «Тяжело в учении – легко в бою!», «утро вечера мудренее», «Учиться, учиться и ещё раз учиться!», «хорошее начало – половина дела», «Хочешь – халву ешь. Хочешь – пряники ешь!», «Цигель-цигель!», «что не запрещено, то разрешено», «Шаг вправо, шаг влево – расстрел!», «широкий жест»);

– прецедентные для русской культуры ситуации (1 мая, 1 сентября, 4 ноября, 5 октября, 7 июня, 7 января, 8 марта, 9 мая, 23 февраля, 31 декабря, 1917 год, 1941–1945 годы, 12 апреля 1961 года, 1991 год, богатырское здоровье, «Водка, матрёшка, балалайка», выборы, гадание на Рождество, «Если вернулся домой, посмотри в зеркало», «Если упала вилка, то кто-то придёт в гости», застолье, Иван-Купала, «Как Новый год встретишь, так его и проведёшь», «Когда бьют куранты, нужно написать желание на листочке, сжечь его, высыпать пепел в шампанское и выпить, тогда желание сбудется», колядка, купаться в проруби, линейка в школе, «Летом все едут на дачу», Масленица, мороз и солнце, «На Новый год принято ходить в баню», парад Победы, Пасха, Перестройка, «Плохо, если навстречу идёт женщина с пустыми вёдрами», плонуть через левое плечо, присесть на дорогу, последний звонок, постучать по дереву, провожать старый год, прорубить окно в Европу, «Разбить зеркало – к беде», «Рассыпать соль – к несчастью», салют Победы, сибирский мороз, сибирское здоровье, спина белая, субботник, тазик оливье,

Холодная война, чаепитие, Челябинский метеорит, Чернобыль, ярмарка»)» [Некрасова, 2022, с. 187–189].

Представляется, во-первых, что применение стратегий, подобных рассматриваемой, подразумевает необходимую процедуру некоего «идеологического» отбора¹ с последующей – согласно чётким критериям (их ещё только предстоит выработать [Куликова, 2017]) – методологической каталогизацией всего потенциально дидактически ценного культурологического материала, ориентированного на его практическое применение.

Во-вторых, по мысли Е.Ю. Некрасовой, отбираемые преподавателем культуремы «оживают», наполняются значением и декодируются инофонами преимущественно в силу их коммуникативной обусловленности, аккомодации прежде всего в речи преподавателя, и – что вызывает наибольший скепсис – процесс интериоризации культуром и формирования личностного лингвокультурного смысла у учащихся происходит в условиях многократно ситуативно деформирующихся целей и коммуникативно-поведенческих схем за счёт вариативного ранжирования речевых шагов [Некрасова, 2022]. На наш взгляд, достаточно представить себе реальный урок в поликультурной группе (в особенности начинающего уровня), чтобы увидеть, что такое преимущественно *устное* ‘свободное’, ‘вариативное’, ‘ситуативное’, ‘индивидуализированное’ включение культуром сопряжено с рядом известных сложностей: в частности, подобное свободное «жонглирование» в рамках живого межкультурного (зачастую мультикультурного) общения в его «антропогенном» преломлении (с учётом всех возможных оттенков

¹ О сознательном искажении образа всего русского в «философских» работах см. [Колесов, 2006, с. 3–6]. В частности, находим здесь критику смешения национального и личностного, что проявляется в опоре на базовое и весьма распространённое суждение о том, что «этностереотипы сильны в фольклоре», которое оказывается принципиально нерелевантным и даже ненаучным. Доказывается, что «пословичные выражения концептуальны, т.е. представляют фиксированный в символическом выражении запрет на «беспечность, недальновидность, терпимость, пьянство, лень» и т.д. Они не описывают национальный русский характер, а осуждают соответствующие проявления личного характера» [Колесов, 2006, с. 449].

«человеческого фактора») представляется достаточно ирреалистичным¹. Вероятно, подобная стратегия на практике осуществима исключительно с опорой на соответствующим образом разработанные УМК, без которых, в свою очередь, она может привести к формированию фрагментарного, разрозненного представления о России, что противоречит фундаментальному представлению о системности образовательного процесса.

В-третьих, очевидно, что область потенциального применения подобной стратегии *естественно ограничивается* уровнем владения инофонами русским языком, ведь «коммуникативная аккомодация» культурой / прецедентных феноменов автоматически предполагает довольно высокий уровень как владения учащимися русским языком, так и их включённости и *ориентации* в российском социокультурном пространстве, что требует признания эффективности подобных стратегий только на средних и продвинутых уровнях².

В-четвёртых, возникает закономерный вопрос об эффективности применения подобных коммуникативных стратегий в случае с преподавателями-неносителями³, для которых показательны и характерны

¹ Следует напомнить, что «устная профессиональная речь педагога является собой сложнейший вид полисубъектного дискурса, в котором нередко диагностируется противоречие дискурсивных стратегий, отличающегося множественностью коммуникативных ролей, имеющих в нашем случае не только социальную и личностную, но и национально-культурную обусловленность» [Тарасова, 2014, с. 138].

² Данное положение коррелирует (1) с результатами анализа существующих стратегий воспитывающего обучения РКИ, который показал, что данные стратегии актуализируются не раньше уровня В1 [Боженкова, Сёмке, 2024]; (2) с тем фактом, что распространённые в последнее время различные культуроцентрические учебные пособия (например, «Русские с первого взгляда» О.Е. Белянко и Л.Б. Трушиной), адаптационно-корректировочные курсы, программы кросс-культурной адаптации (учитывающие прежде всего расхождения в организации речевого поведения представителей разных культур) требуют наличия среднего уровня владения РКИ.

³ Несмотря на то что в области подготовки преподавателей РКИ программы для бакалавров-иностранных включают в себя дисциплины, направленные на формирование межкультурной компетенции: «История русского языка», «Основы языкового менталитета», «Славянская мифология», «Страноведение России», «Национальные образы мира в языке и литературе», а также на формирование иноязычной читательской компетенции (курсы «Русская классическая поэзия», «Дидактический потенциал русской литературы», «Аксиология русской литературы», «История русской литературы», «Современная русская литература», «Шедевры мировой литературы»), а программы магистратуры «Преподавание русского языка как иностранного» готовят современных педагогов, ориентированных на духовно-нравственные ценности российской культуры и открытых к межкультурному диалогу [Латухина, Маринина, 2020], представляется, что без опоры на соответствующим образом разработанные УМК для преподавателей-иностранных подобная стратегия может оказаться намного более трудозатратной (постоянная актуализация имеющихся страноведческих знаний) и к тому же может нести в себе определённые риски, связанные, например, с недостаточно точным толкованием той или иной культуре, выбора в качестве актуальных заведомо устаревших культурой и т.п.

ситуации, аналогичные описанной Ю.Е. Прохоровым ситуации приехавших в Россию на учёбу албанских преподавателей, «которые были на долгие годы оторваны от русской действительности: полное незнание страноведческих реалий не только сегодняшнего дня, а почти 40-летнего периода ставило их в тупик – они понимали, *что* говорят, но не понимали, *о чём* говорят» [Прохоров, 2008, с. 188].

И наконец, в-пятых (и в-главных!), при подобном подходе очевидна разрозненность двух процессов – формирования лингвокультурологической компетенции и формирования коммуникативной компетенции, о чём косвенно свидетельствуют различные, подобные следующему авторские высказывания: «вспомогательными коммуникативными стратегиями преподавателя РКИ являются объясняющая, оценивающая, контролирующая, организующая и содействующая стратегии, которые направлены на организацию образовательного процесса без опоры на культурологический материал, например, в ситуациях при отработке базовой лексики, грамматических форм, и соответствуют интенциям преподавателя «объяснить», «оценивать», «контролировать», «содействовать» и «организовать» [Некрасова, 2022, с. 169].

Резюмируя вышесказанное, необходимо подчеркнуть, что не сама лингвокультурологическая коммуникативная стратегия, приводимая нами исключительно в качестве примера, но чрезмерное *полагание* на подобные стратегии, равно как и на фигуру преподавателя как главного (если не единственного, не беря во внимание культурологическое содержание учебных текстов) реального (и при том конгруэнтного) носителя и транслятора культуры, который с помощью *самостоятельно* моделируемых коммуникативных ситуаций должен «воссоздавать ценностную модель русского социума» и «транслировать культурные концепты и поведенческие стереотипы» [Некрасова, 2022, с. 186–187], методически несостоятельно¹ уже

¹ В свете понимания необходимости представлять культуру в виде соразмерной с ней самой модели [Пассов, 2000] возникает дополнительный вопрос о том, насколько правомерны призывы в адрес преподавателя о

хотя бы потому, что один человек не способен транслировать всю социокультурную систему иначе, как фрагментарно, дисперсно или, в лучшем случае, односторонне (что неизбежно обусловлено цельностью личности каждого отдельного преподавателя). Кроме того, невозможно не учитывать самоочевидное влияние на рассмотрение подобной стратегии цифровизации и, что важнее в данном случае, автоматизации образовательного процесса.

Тем не менее, несмотря на перечисленные осложняющие факторы и риски, сопряжённые со стратегией возложения воспитательной функции на преподавателя, авторы данного исследования вынуждены констатировать упрочившееся в методике преподавания РКИ представление о преподавателе как «главном мотивирующем факторе для изучения русского языка» и «трансляторе русского культурного кода» [Латухина, Маринина, 2020, с. 4]. Признание же сформулированного тезиса о том, что сверхполагание на фигуру преподавателя чревато риском снижения качества презентации культуры как системы, ставит перед методикой преподавания РКИ вопрос о такой разработке содержания учебных средств, которая позволит преподавателю осуществлять всё те же воспитательные задачи в рамках межкультурной компетенции, но уже с опорой на фундаментально (системно) разработанную учебно-воспитательную программу. Данное понимание диктует необходимость рассмотрения современного учебника РКИ как с теоретической, так и с практической точки зрения в аспекте качества реализации его воспитательного потенциала.

«воссоздании ценностной модели русского [целого!] социума с помощью [разрозненных] коммуникативных ситуаций» силами отдельно взятой личности преподавателя.

2.2. Воспитательность как атрибутивная характеристика учебного средства по РКИ: социальные вызовы и реалии

Говоря об учебнике РКИ мы прежде всего имеем в виду его двуединую природу¹ как источника знаний для учащихся и как важнейшее средство комплексного методического управления² (по-прежнему осуществляемого преподавателем) процессом обучения-воспитания или же учения-самовоспитания «как в плане познавательной, самостоятельной, творческой деятельности, так и в эмоционально-ценостном отношении» [Балыхина, 2011]). При этом критически важно методологическое представление об учебнике как о главном и непреложном (несмотря на трансформацию учебных средств в частности и образовательного процесса в целом, связанную прежде всего с цифровизацией образования) средстве **комплексной** реализации ключевых целей обучения РКИ – коммуникативной (учебной), общеобразовательной и воспитательной.

Известно, что с момента формирования образовательной модели с ориентацией на личностное освоение студентами РКИ и соответствующей ей актуализации вопроса о стратегии разработки учебника РКИ прошло уже более тридцати лет, и на сегодняшний день в методике многого удалось достичь. Однако вопросы, касающиеся целей и задач обучения, учебных единиц, принципов отбора содержания, коммуникативной последовательности введения содержания, соотношения коммуникативности и системности, взаимообусловленности страноведческого и языкового аспектов, видов коммуникативной деятельности, оптимальных приёмов и

¹ Разработке теории учебника РКИ посвящены работы А.Р. Арутюнова, Т.М. Балыхиной, С.Г. Бархударова, Б.Г. Беляева, А.Л. Бердичевского, В.П. Беспалько, И.Л. Бим, Г.А. Битехтиной, В.Н. Вагнер, В.Н. Ванеевой, Н.К. Венедиктовой, М.Н. Вятютнева, А.В. Голубевой, Г.Г. Городиловой, Л.С. Журавлёвой, Е.Б. Захавы-Некрасовой, В.Г. Костомарова, А.А. Леонтьева, Н.А. Лобановой, А.А. Миролюбова, Т.Н. Протасовой, И.М. Пулькиной, Г.И. Рожковой, Е.М. Степановой, Л.Б. Трушиной, С.А. Хаврониной, Н.В. Черемисиной, Т.В. Шустиковой, А.Н. Щукина и др.

² «Как модель процесса обучения, учебник отображает цели и содержание обучения, дидактические принципы и технологию, ориентируя пользователя на определённые организационные формы обучения» [Беспалько, 1997, с. 59].

способов обучения четырём видам речевой деятельности¹ [Вятютнев, 1984, с. 5–6] по-прежнему представляются панактуальными и требующими стратегической разработки.

Непосредственно в самой теории учебника на сегодняшний день хорошо известны правила организации содержания учебника и – что самое показательное – источники содержания: приказ Минобрнауки России от 3 октября 2014 г. № 1304 «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке», Образовательная программа, а также документы системы ТРКИ (программы, лексические минимумы и др.). Данные документы периодически обновляются, пополняются частотные словари, но при этом до сих пор не существует единого методического свода чётких критериев отбора и репрезентации культурологического и – что ещё более важно для обеспечения воспитательной цели – аксиологического материала [Куликова, 2017], как нет установленных источников этих видов материалов. В этом можно убедиться, проанализировав перечень требований к составлению и организации содержания учебника РКИ, ставших на сегодняшний день классическими [Панова, Харитонова, 2016, с. 3]:

– соблюдение принципов *системности, последовательности, новизны, концептуализма, достаточности, наглядности, естественной дискурсивности, от известного к неизвестному, от простого к сложному, от лёгкого к трудному* и некоторых других;

¹ Следует заметить, что степень взаимообусловленности во владении четырьмя видами речевой деятельности не позволяет говорить о коммуникативной компетенции иностранца (и не только) как об интегрированном механизме. Логичнее рассматривать её как комбинацию четырёх отдельных начальных, средних и продвинутых по степени сформированности коммуникативных компетенций в говорении, письме, слушании, чтении: а) начальные умения в говорении и слушании, средние – в чтении; б) средние умения в говорении, слушании и чтении; в) средние умения в говорении и слушании, продвинутые – в чтении, начальные – в письме; г) начальные умения в чтении (без озвучивания); д) продвинутые умения в чтении (без озвучивания) и т.д. При этом ценность, роль и место в жизни отдельной личности или контингента учащихся определяются спецификой сегмента [Вятютнев, 1984, с. 72–74].

- последующее должно повторять предыдущее, а предыдущее подкрепляться последующим;
- суть теоретического материала не должна заслоняться частотностями второстепенной значимости;
- материал должен порождать в большей степени вопросы и дискуссию, нежели быть направлен на простое заучивание;
- каждое правило должно сопровождаться достаточным количеством примеров, иллюстрирующих его разнообразное применение;
- примеры предпосылаются правилам, а правила сопровождаются примерами;
- чувственное предшествует умственному.

К данному списку следует добавить наиболее актуальные принципы, предписываемые учебникам с учётом относительно новой тенденции на формирование межсубъектного взаимодействия участников образовательного процесса – опора на новейшие данные исследований психокогнитивных возможностей и склонностей учащихся (в частности, индивидуальные особенности овладения языком как средством общения), учёт суммы многократных преобразований социального пространства и новейших технологических возможностей образования:

- 1) принцип жёсткости (теоретический каркас должен быть жёстким) и гибкости (авторы свободны в творческой композиции материала в учебнике);
- 2) принцип интегративности (базовый язык должен быть проводником в темы, где мы вводим то, что исконно русское и принципиально важное для россиян – к примеру, не Вторая мировая война, а Великая Отечественная война);
- 3) принцип интерактивности (все задания создаются для учащихся, даже контрольные задания);
- 4) принцип наглядности (иллюстрации – визуальные, механические, двигательные – должны быть многоразовыми);
- 5) принцип вариативности (возможность выполнения задания разными

вариантами, т.к. важен путь к решению задачи);

6) принцип смены форм деятельности (одно задание не должно занимать более 20 мин.);

7) принцип стадиальности формирования навыков и умений;

8) принцип функциональности (конкретные коммуникативные задачи);

9) принципа учёта индуктивного и дедуктивного мышления;

10) принцип учёта и использования современных технологий обучения (часть информации должна быть доступна в интернете по специальным кодам);

11) принцип геймификации (обязательными становятся коммуникативные игры);

12) принцип функционального разнообразия цветового оформления, иллюстраций и шрифтов.

Как видно, перечисленные принципы относятся (1) к отбору и организации языкового материала; (2) к способам экспликации учебного материала; (3) к организации языкового тренинга; (4) к технической стороне материальной реализации. Таким образом, в двух приведённых списках методологических требований и принципов нет ни одного прямого указания на то, каким должен быть учебник с точки зрения отбора и презентации воспитательного содержания, а потому данные требования не могут считаться исчерпывающими, поскольку не покрывают всех аспектов образовательного процесса.

С целью рассмотрения соответствия существующих учебников РКИ декларируемой комплексности и, в частности, выявления их реального воспитательного потенциала был произведён выборочный анализ современных учебников РКИ (Степаненко, В.А., Нахабина М.М., Кольовска Е.Г., Плотникова О.В. Привет, Россия! Русский язык как иностранный. Элементарный уровень. Учебник. – Москва : Изд-во «Кучково поле», 2020. – 272 с.; В добный час! Учебный курс для самостоятельной подготовки к комплексному экзамену по русскому языку, истории России и

основам законодательства РФ / Р.Х. Аганина, А.Л. Кузнецов, Н.Д. Литвинова, Н.А. Родионова, А.Б. Ручкин, Е.В. Скворцова. – Москва : ГРИНТ, 2015. – 209 с.; Катаева, И.В. Сюрприз. Русский язык как иностранный. Учебник. – Москва : Изд-во «Мози-хаус». 2022. – 248 с.; Коншина, С., Марынина, Е. Диалог. Русский язык для начинающих. Элементарный уровень. Учебник. – Москва : Cref Publishing. 2019. – 192 с.; Чернышев, С. Чернышева, А. Поехали! 1.2 Учебник. Русский язык для взрослых. Начальный курс. – Санкт-Петербург : Златоуст. 2021)¹, появившихся в период 2010–2023 гг. и ставших популярными среди преподавателей как с позиции их теоретической наполненности, так и путём их практической апробации.

В первую очередь важно отметить тот факт, что большая часть перечисленных выше принципов в рассматриваемых нами учебниках реализуется в той или иной мере полно и последовательно². В целом следует согласиться с мнением учёных-практиков в том, что современный учебник по РКИ отличается следующими характеристиками: **«выразительность, живость (разнообразные формы изложения), интеллектуальная насыщенность, «интересность», краткость, органичность (подчинение единой коммуникативной цели), оригинальность (в структуре информации, тематике), простота, ритмичность (членение повторяющихся, противопоставляемых элементов в плане как содержания, так и выражения на различных уровнях и в различных частях текста), увлекательность, экспрессивность, яркость и ясность»** [Панова, Харитонова, 2016, с. 4].

Яркость, насыщенность и другие подобные характеристики обеспечиваются обилием иллюстративного материала, который используется для иллюстрирования как грамматических и лексических явлений, так и для демонстрации страноведческого и культуроведческого материала. Несмотря на то что иллюстрации, безусловно, служат и семантизации, и более эффективной актуализации грамматических правил (вплоть до авторских

¹ Далее в тексте будут использоваться только названия учебников /учебных пособий.

² См. обзорную статью о проблемах современных учебников [Пашковская, 2019].

идеографических систем [Катаева, 2022]), и поддержанию «эффекта сюжетности» (за счёт последовательного введения группы одних и тех же персонажей в тематических диалогах на протяжении всего курса (Привет, Россия!), а также гомогенности условного пространства учебника в случае, если иллюстрирование выдержано в едином стиле (Привет, Россия!; Диалог; Сюрприз; В добный час!), представляется, что в большинстве рассмотренных случаев эти иллюстрации могут в том числе увеличивать внешнюю нагрузку (особенно в случае с иллюстрированием при помощи фотографий, когда проблематично соблюсти гомогенность в стиле и содержательных элементах разных иллюстраций)¹. Так, в учебнике «Поехали! А1» (2021) имеет место явление стилевого разнообразия (эклектичности) иллюстраций: здесь можно встретить довольно широкий спектр стилей иллюстраций².

Другая, неочевидная на первый взгляд – проблема разрозненности содержания. С ней ассоциируется кажущийся успешным технологический принцип фреймовой организации тематического содержания учебника, который делает удобным «погружение внимания» в каждую отдельную тему и способствует более сконцентрированной работе над развитием коммуникативной компетенции³ в рамках отдельной темы, однако тем же самым он и усугубляет смысло-содержательную дискретность содержания, что, в свою очередь, на наш взгляд, весьма повышает степень условности учебной коммуникации: всякий раз учащиеся погружаются в новую тему как в новую реальность, фактически ничем не связанную с «реальностью» предыдущего урока. Такой подход, где действует чаще всего грамматическая и обслуживающая её ситуативно-тематическая логика, приводит к тому, что два соседних урока никак не связаны между собой не только по смыслу, но

¹ См. Д. Свэллер «Теория когнитивной нагрузки. Почему в обучении больше не значит лучше», где, в частности, обосновано, что превалирование общеобразовательной функции приводит к избыточности когнитивной информации и увеличению когнитивной нагрузки на учащихся.

² Сравните стили иллюстраций на стр. 24, 53, 69, 84, 150, 151, 156, 157, 159, 160 [Чернышев, Чернышева, 2021].

³ Фреймовый подход предполагает, что архитектоника каждой отдельной темы (или одного урока) строится по принципу «капсулы», при котором на одном книжном развороте полностью размещается один шаг обучения [Чернышев, Чернышева, 2021].

даже и тематически: в них довлеет только логика преподавания языковой системы, но не логика учения. Это говорит о том, что на уровне создания учебников происходит нарушение установки на реализацию личностно ориентированного подхода.

В отдельных случаях, как, например, в учебнике «В добрый час!» ситуативно-тематическая логика очевидным образом подчиняет себе грамматическую в такой степени, что для обеспечения лексического материала привычная грамматическая последовательность введения языкового материала претерпевает достаточно серьёзные изменения (например, предложно-падежная система актуализируется уже во II уроке). Это можно было бы объяснить сугубо практическими целями учебника, а также установкой на коммуникативность (на первый взгляд, учебник выглядит коммуникативным: ситуативно-тематические диалоги; ситуативно-тематические списки слов для заучивания; грамматические конструкции, обслуживающие данные ситуации), однако коммуникативность предполагающая, на наш взгляд, кумулятивность, соблюдение смысловой последовательности в экспликации материала, в этом виде, безусловно, отсутствует¹. Вместо последовательности – уже описанная «разорванность» отдельных уроков, осложняющая последовательное усвоение теоретического материала и тем более его практическое освоение, что с учётом специфики целевого контингента имеет критическое значение. Воспитательный же потенциал данного учебника практически не прослеживается, за исключением наличия отдельных теоретических статей², что, безусловно, может объясняться нарочито практическими целями учебника. В учебнике красочно,

¹ Кроме того, значительная часть диалогов построена тематически, а не эвристически, что является проблемой большинства анализируемых учебников. См. никогда не имеющий быть в русскоязычной реальности диалог на стр. 60 и сравните его с диалогом на стр. 86, где сама ситуация эвристична по своей природе [В добрый час!, 2015].

² Пример крайне редко встречающихся статей культуроведческого характера: «В русском языке к незнакомому человеку, а также к старшему по возрасту и по званию, обращаются на «Вы» и по имени-отчеству. Отчество образуется от имени отца при помощи суффиксов -ович (-евич) для лиц мужского пола и с помощью суффиксов -овна (-евна) для лиц женского пола. Он – Антон Иванович Белов. Она – Анна Ивановна Белова» [В добрый час!, 2015, с. 9].

с оптимальным количеством иллюстраций представлен раздел подготовки к экзамену по истории РФ, что выполняет, тем не менее, функцию исключительно информирования, но не воспитания.

Попытка преодоления внутренней разрозненности в учебнике «Привет, Россия! А1» (2020) с учётом его синтетической природы (грамматической и коммуникативной направленности данного учебника), при которой наличие креолизированной структуры и сквозной¹ (однако же весьма формальной) сюжетной линии с системой постоянных персонажей, лишь «внешне» объединяющих собой диалоги, ситуации и учебные тексты, служат не более, чем средством контекстуализации структурных схем и семантических структур предложений. В свете рассуждений о важности персонализации культуры в национальной личности небезинтересным представляется тот факт, что в данном учебнике есть только один русский персонаж (не считая кота Фёдора) – преподаватель русского языка, который, как и реальный преподаватель, способен представить российскую культуру только односторонне в силу необходимой целостности персонажа.

Другая попытка – в учебнике «Поехали! А1» (2021) – соединить авторские тексты с культурологическим содержанием или подтекстом посредством фигуры автора этих текстов, от лица которого они излагаются², также не выглядит успешной: подобные тексты с явно выраженной фигурой автора, обращающегося к читателю от первого лица – «я», вступают в противоречие с другими текстами, где тоже есть некий «я», но фигура автора

¹ Согласно авторскому замыслу, в основе сквозного сюжета, объединяющего учебники «Привет, Россия!» уровней А1 и А2, лежит жизнь и общение преподавателя русского языка и группы студентов из разных стран мира, разного пола и возраста, изучающих русский язык. Начав обучение онлайн, студенты приезжают затем в Россию, посещают разные города и интересные места, знакомятся с разными людьми и продолжают изучение русского языка в России. Россия удивляет их разнообразием культурных традиций, особенностями жизни разных народов, природой и климатом.

² См. тексты на стр. 55 (рассказ от лица главы семьи Станислава); стр. 73 (в тексте есть такие фразы «Говорят, русские как дети: мы любим играть» и «Мы живём на севере...», которые также представляют автора текста как субъекта, входящего в коллективный субъект «русские»; стр. 81 (в тексте есть фразы «Например, я люблю кофе, люблю читать и не люблю смотреть футбол. Ещё я люблю вас, потому что вы изучаете русский язык», показывающие прямое обращение автора к читателю; стр. 138 (текст начинается так «Я думаю, когда вы читаете этот текст, у вас есть одежда», где очевидная авторская позиция) и сравните их с любыми другими текстами в этом учебнике.

однозначно уже не проявлена. Таким образом, общий корпус авторских текстов в данном учебнике распадается на тексты, которые никак не связаны между собой. Следует признать, однако, что наличие текстов с различными уникальными действующими лицами (которые от текста к тексту в рамках одного учебника не повторяются) – в русле современной традиции составления учебников иностранных языков (не только РКИ).

Продолжая тему разрозненности содержания, отдельно следует также заметить, что размещение в учебниках портретов исторических личностей, обладающих мировой известностью, по всей видимости, не всегда бывает оправданно. Опыт апробации выбранных учебников, где используются портреты Б. Гейтса, С. Дали, Леди Гаги, М. Стрип, Т. Хенкса, А. Меркель, И. Маска, М. Цукерберга, С. Сталлоне, А. Джоли и Б. Питта, М. Монро, М. Каллас, Ч. Чаплина, английских принцев и принцесс, а также многих других (Поехали!, Диалог), показывает, что отнюдь не всегда учащиеся, особенно более молодого поколения способны назвать имена этих персоналий. Потому, на наш взгляд, вопрос о целесообразности и необходимости такого, очевидно, успешного лингводидактического приёма¹ следует сопроводить вопросом о «легитимности» такого подхода с точки зрения лингвокультурологической: ведь в конечном счёте – ставится автором учебника такая цель или нет – но учебник является или должен транслировать *русское* культурное поле². Анализ выбранных учебников показывает, что в ущерб национальному учебники часто наполняются глобальным культурным

¹ Для сравнения в учебнике «Сюрприз» (2022) нет ни одной фотографии известных личностей.

² Для сравнения см. методическое руководство к учебнику «Русский язык для всех» Е.М. Степановой, где описывается страноведческая установка, при которой «впервые при создании начального общего курса русского языка для иностранцев авторы отказались от “учебной”, “классной” тематики, расширив возможности представления разных сторон жизни нашей страны, тем, интересных для взрослых учащихся. Текстовой материал учебника касается многих сторон жизни советского общества: общественно-политическое устройство нашего государства и советский интернационализм, многонациональный состав нашего государства, система народного образования и просвещения; советское здравоохранение и социальное обеспечение; развитие советской культуры и науки; массовость и доступность спорта; создание новых традиций и обычаев» [Степанова, 1989, с.4–5], а также анализ словацкого опыта создания цифрового учебника РКИ в статье Л.Л. Вахминой, где отмечается стремление «показать русскую культуру в её поступательном движении от “Слова о полку Игореве” до нобелевских лауреатов по литературе на фоне важнейших событий и фигур русской истории» [Вахмина, 2019, с. 7].

содержанием, что нарушает целостность и гомогенность российского социально-культурного содержания¹.

Наконец, описанные взаимосвязанные эффекты визуальной и содержательной разрозненности, «лоскутности» следует дополнить замечанием о том, что само по себе иллюстрирование культуроведческого материала является свидетельством реализации исключительно лишь **общеобразовательного** аспекта с его главной функцией – информирующей.

Таким образом, можно уверенно констатировать, что общеобразовательный аспект содержания учебника РКИ, являясь «открывающим» для всего процесса образования², получил должное место в современном учебнике РКИ, что, безусловно, очень важно, поскольку, как известно, содержание общеобразовательного аспекта должно определяться задачами «развивающего, воспитательного и учебного аспектов» [Пассов, 2000, с. 46], дабы обеспечить «сырьевой» материал для более качественного и взаимосвязанного последующего развития остальных аспектов. Представляется, однако, что технологии или даже отдельных приёмов «перевода» *общеобразовательного материала в воспитательный* на сегодняшний день не описано. Таковым, вероятно, ещё предстоит сформироваться (возможно, на базе существующих методических разработок общей лингвокультурологической направленности Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, В.В. Воробьёва, Е.И. Пассова, В.И. Карасика и др.), и не только в виде дополнительных требований, но в виде более усовершенствованных методов (которые «как системы и направления в обучении иностранным языкам в большей степени, чем требования и принципы, представляют теорию учебника, так как они одновременно определяют основные параметры учебных материалов и учебного процесса»

¹ Статистически получается, что из 10 персоналий только две – русские люди [Коншина, Марьина, 2019, с. 31].

² Без усвоенного знания невозможно понимание, а следовательно, воспитание (самовоспитание) [Пассов, 2000, с. 46].

[Вятютнев, 1984, с. 11]) в рамках комплексного подхода, предполагающего включение широкого методического спектра различных единиц¹.

Пока же мы находим отдельные методические указания, как, например, обоснование необходимости учёта, с одной стороны, «всех аспектов содержания иноязычного образования – культурологического, психологического, педагогического, социального – и важности формирования в высшем образовательном звене профессиональных, общекультурных и общенациональных компетенций, с другой же – значимости осмыслиения инофонами категориальной сущности процессов отражения в русском языке духовной культуры многонациональной России, её истоков и взаимосвязи с современным полифункциональным миром» [Боженкова, Боженкова, 2017, с. 54]. В другом примере исследователями выделяется необходимость «принципов учёта поликультурности мирового пространства, аутентичности текстов, включения в учебник культурно-специфических лексических единиц и визуальных источников информации, иллюстрирующих культуроведческий материал» [Боженкова, Боженкова, Романова, 2017, с. 71] что, в сущности, является указанием на необходимость соблюдения при создании учебников лингвокультурологической логики, что, однако, **не равно** реализации воспитательной цели образования, поскольку лингвокультурологический аспект содержания учебного средства как таковой является лишь *частью*, начальной ступенью воспитательного плана образования, поскольку экспликация культуроведческого материала служит в большей степени информированию, то есть **сообщению фактов культуры**, нежели **приобщению инофонов к российским ценностям**.

В результате проведённого анализа считаем правомерным сформулировать общий вывод, что в рассмотренных учебниках (Привет,

¹ Важным замечанием становится в свете данных рассуждений мнение М.Н. Вятютнева о том, что после череды «методических кризисов» в 1980-х гг. обозначилась тенденция обращения не к принципам какого-то одного метода, а к постепенно формирующемуся коммуникативно-индивидуализированному подходу [Вятютнев, 1984, с. 25], что опять же возвращает нас к размышлениям о необходимости обеспечения любой коммуникативно-индивидуализированной педагогической деятельности системно разработанным учебно-воспитательным средством.

Россия! А1; В добрый час! А1; Сюрприз А1; Диалог А1; Поехали! А1) теоретическое представление об учебнике как о модели комплексного образовательного процесса (с его коммуникативной, общеобразовательной и воспитательной целями) наталкивается на существующий на практике дисбаланс реализуемых целей, что говорит о нарушении декларируемой «комплексности»: в большинстве рассмотренных нами учебников реализуется прежде всего общеобразовательная и коммуникативная цели, т.е. *учебная* часть¹, тогда как воспитательная часть, представляющаяся своего рода «мета-составляющей» образовательного процесса, остается лишённой практической воплощенности в учебнике (и это актуально также для учебников довузовской подготовки [Рудая, 2021]), что логически соотносится с проблемой сверхполагания в вопросе воспитания на фигуру преподавателя².

2.3. Текст как основа реализации воспитательной функции учебных средств РКИ и модель пространственно-временного континуума коммуникации

Говоря о содержании учебника РКИ мы традиционно в первую очередь говорим о содержании учебных текстов³, поскольку с технологической точки зрения лингвокультурологический подход подразумевает формирование социокоммуникативной компетенции как обучение / учение, направленное на развитие коммуникативной компетенции в *сопряжении* со знакомством с

¹ Так, совершенно не случайно зачастую приходится слышать о «грамматическом», «лексическом» или «коммуникативном» учебнике, несмотря на то что вопрос о переходе «к построению интегрированной методики преподавания русского языка как иностранного, в которой лингвострановедение ни в чём не уступало бы ни методике фонетики, ни методике грамматики» [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 7] обозначен уже довольно давно.

² Анализ научных статей, посвящённых двум разным темам – учебнику РКИ и преподавательской деятельности в сфере РКИ, показывает, что такие слова, как «бесспорно, учебник является лишь инструментом, посредником в диалоге преподавателя и студента» [Кожевникова, Вязовская, Трубчанинова, 2019, с. 53] озвучиваются как аксиоматические.

³ Методические пособия по РКИ, ориентированные на формирование личности в процессе обучения языку на базе определённых текстов, конечно, не нов, см. работы Р.К. Боженковой, Т.А. Вишняковой, А.Д. Дейкиной, Н.А. Ипполитовой, В.Г. Костомарова, Н.В. Кулибиной, Т.А. Ладыженской, И.П. Лысаковой, О.Д. Митрофановой, Е.И. Никитиной, Т.М. Пахновой, В.Д. Черняк, А.Н. Щукина и др.

особенностями русской концептуально-языковой картины мира¹ [Лазарева, 2011, с. 82] и осуществляющееся через текст (в самом широком, в т.ч. мультимедийном его разрешении). А потому тексты, согласно теоретическому о них представлению, должны являться источником собственно языкового и *внеязыкового* знания, стимулом для учебной коммуникации, основой для интеллектуального, нравственного и духовного развития учащихся, что в совокупности в дальнейшем должно служить инофону фундаментом для адекватного восприятия современной российской действительности и успешной реальной коммуникации в различных сферах общения.

Обратившись же непосредственно к анализу характера и содержания учебных текстов как методического средоточия² и непреложного основания комплексного процесса обучения и воспитания (а потому здесь и далее мы будем использовать вводимое в методику уточнение ‘учебно-воспитательный текст’, где общеобразовательная часть в качествеprotoосновы входит в воспитательную) в рассмотренных нами учебниках, становится очевидным тот факт, что их лингвистические особенности «обусловлены особенностями дидактических принципов» [Семерджиди, 2007, с. 117], в то время как *de jure* они должны быть обусловлены дидактическими и воспитательными принципами³. И если как *образец функционирования языка* и с точки зрения

¹ «Процесс формирования ЯЛ [языковой личности] представляет собой развитие коммуникативной компетентности субъекта речи, который через включение в многообразные вербальные интеракции в определённом социальном пространстве осуществляет дискурсопорождающую деятельность, основанную на сформированном **ценностном** отношении к ней. Соответственно, ЯЛ есть совокупность создаваемых ею речевых продуктов, актуализирующих специфичность поведения конкретного субъекта речи и маркирующих тем самым уровень его языковой (в широком смысле) компетентности» [Боженкова, Катышев, Иванов, 2022, с. 84] (выделение авт.).

² Как, впрочем, уже не одно столетие, достаточно вспомнить хотя бы грамматико-переводной метод.

³ Таким образом, предполагается, что учебно-воспитательные тексты, претендующие на то, чтобы быть «основой для интеллектуального, нравственного и духовного развития учащихся», должны являться адекватным вместилищем композита “язык – культура – личность”, а потому “золотым стандартом” учебных текстов на сегодня считается включение в содержание не только фонетического, лексического и грамматического материала как *основы* для развития языковых, речевых и коммуникативных навыков и умений, но также и культурологического и аксиологического материалов с их общеобразовательной и воспитательной функциями, делающих учебный текст “средством ценностно-смысовой ориентации личности, информационно-аксиологическим источником познания мира и формирования толерантного сознания личности» [Дейкина, 2019, с. 225].

языкового обучения, текст¹ служит [Акишина, Каган, 2022, с. 40] (1) источником информации; (2) материалом для обучения чтению и письму; (3) материалом для обучения говорению и слушанию; (4) образцом речевых моделей (устных и письменных); (5) материалом для анализа и ввода лексико-грамматического материала, то с воспитательной точки зрения учебно-воспитательный текст должен содержать объективно значимую лингвокультурологическую и – что принципиальнее! – лингвоаксиологическую информацию: специфические национальные концепты, компоненты культурного кода этноса, компоненты актуальной ценностной парадигмы.

Однако, как и в случае с рассмотренной нами преподавательской лингвокультурологической коммуникативной стратегией, сама по себе типологическая каталогизация лингвокультурологических и лингвоаксиологических единиц не является основанием считать вопрос учебно-воспитательного текста методологически решённым даже наполовину², уже хотя бы потому что вопрос стратегии – шире – методологии включения и аккомодации в тексте лингвокультурологических и лингвоаксиологических единиц с целью наиболее эффективного последующего применения их в коммуникативном образовательном процессе (в том числе и в преподавательских речевых стратегиях) – вопрос, который впервые был обозначен ещё в начале 1970-х гг. [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 119], – и по сей день представляется панактуальным³ [Куликова, 2017]. Другими словами, в методике по-прежнему нет «устойчивой традиции анализа ни дозировки страноведческих сведений в тексте, ни их эффективной подачи,

¹ При обязательном условии соответствия таким, к примеру, актуальным методологическим требованиям, как доступность и соответствие языковым и фоновым знаниям студентов; профессиональная направленность; информативность; соответствие интересам учащихся и др.

² Уже постольку, поскольку лингвокультуре́ма, как следует из определения [Азимов, Щукин, 2021, с. 127], часто имеет несколько коннотативных смыслов, которые могут не всегда актуализироваться в сознании иноязычных реципиентов, в силу прежде всего того, что лингвокультуре́ма актуализируется исключительно в культурологическом, социологическом (идеологическом) контексте, «только пока жив породивший её идеологический контекст» [Азимов, Щукин, 2021, с. 127].

³ Лингвоаксиологические исследования естественным образом направлены преимущественно на описание и типологическую структуризацию единиц (Н.А. Боженкова, Л.М. Гончарова, А.Н. Матрусова, М.С. Милованова, В.И. Карасик, К.Я. Сигал, Г.Г. Слышкин, Б.И. Фоминых, Р.Р. Шамсутдинова), нежели на формирование методологии их практического применения в русскоязычном образовании.

ни привлечения внимания к ним, ни их запоминаемости и т.д.» [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 119], что дополнительно осложняется, по мнению некоторых учёных, тем, что в описательной лингвокультурологии имеет место расхождение между «объектом исследования и методом, с помощью которого объект изучается [и который] искажает реальные признаки и принципы русской ментальности» [Колесов, 2006, с. 44].

Так, несмотря на «презумпцию текстуальности» (термин Б.Ю. Гаспарова) в методике РКИ, ряд частных вопросов, поставленных полвека назад, по-прежнему требуют экспериментальных психолингвистических исследований и лингводидактического осмысления, среди них: «...если мы ввели определённое количество страноведческой информации, то что происходит с ней в сознании учащегося? Можем ли мы подсчитать, сколько информативных единиц текст содержит? Известно ли, сколько единиц информации адресат физически способен усвоить за одно прочтение текста (за два прочтения и т.д.)? Допустим, что в тексте существует обязательная для усвоения и факультативная страноведческая информация. Умеем ли мы её различать для самих себя?» [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 119–120].

Косвенным доказательством того, что решение перечисленных и других смежных вопросов пока остаётся в будущем, является устойчивая методологическая традиция использования *готовых* художественных текстов¹ в качестве не только лингвокультурологического, но и лингвоаксиологического компонента, т.е. главного средства воспитательной функции обучения РКИ. И если в качестве средства реализации общеобразовательной цели в преподавании РКИ традиционные попытки сближения языка и культуры² кажутся естественными, то применение художественных (и прежде всего

¹ Так, уже в хрестоматии «Россия и русские» В.Р. Циллиакуса и К.А. Богака, опубликованной в Финляндии ещё в XIX в., авторские тексты по истории, географии, экономике, культуре России дополняются фрагментами из *литературных* текстов, содержащих страноведческую информацию.

² Сегодня такие попытки ведутся на расширенном материале аутентичных текстов самых разных видов: книг, фильмов, песен, подкастов, живописи и даже компьютерных видеоигр.

литературных) текстов в качестве учебного и воспитательного средства¹ несёт в себе ограничительный характер для практики преподавания (и воспитания) РКИ по целому ряду причин.

Первая связана с тем, что для выявления и личностного принятия аксиологических компонентов необходима, как известно, базовая процедура компаративного анализа: «истолкование знака предполагает знание его соотношения с другими знаками в знаковой системе» [Карасик, 2012, с. 43], что, как и в случае с актуализацией лингвокультуре в преподавательском дискурсе, ведёт к тому, что из области потенциального применения данного решения по очевидным причинам выключаются начальный и, весьма вероятно, даже средние уровни овладения РКИ (см. [Дзюба, 2021]). Впрочем, и на завершающих этапах овладения языком, теоретически допускающих наличие необходимой компетенции, это положение осложняется тем, что в классических (в особенности литературных) текстах ценностные и социокультурные компоненты, как правило, довольно глубоко «закодированы» в текстовую ткань, поскольку их содержание изначально предназначалось авторами преимущественно для образованных слоёв носителей русской лингвокультуры XIX и XX веков, и для декодирования этих компонентов необходима уже в значительной степени сформированная концептуально-языковая картина мира прошедшей эпохи, что не соотносимо с реальным положением вещей в работе большей части профильных направлений в высшей школе. Кроме того, всегда связанные со своей эпохой², аксиологические и социокультурные знаки с течением времени неизбежно утрачивают свою актуальность, что ставит вопрос о целесообразности такой работы в контексте образования новейшего времени с его беспрецедентным,

¹ Существует традиция методологического разделения: за использование неадаптированных художественных текстов выступают М.И. Гореликова, Н.В. Кулибина, К.А. Рогова и др.; допустимость и методологическую ценность использования адаптированных художественных текстов отстаивают А.Н. Васильева, А.В. Коротышев, А.А. Дьякова и др.

² «Принципиальным, на наш взгляд, является признание того факта, что сами реалии, включаемые в совокупность страноведческих знаний, не могут рассматриваться с аксиологических позиций [потому что] в каждый конкретный момент они входят в речевое общение носителей данного языка, так как отражают реальные условия его жизни этого момента» [Прохоров, 2008, с. 187].

перманентно ускоряющимся разрывом с предшествующими даже не эпохами, но историческими периодами и в особенности при подготовке специалистов, которая априори нацелена даже не на актуальность, но на будущность.

Данные обстоятельства вынуждают нас говорить о том, что, предлагая студентам-иностранцам готовые художественные литературные тексты, авторы учебников и вслед за ними преподаватели РКИ «как бы приглашают их – иностранных гостей – *подслушать* или *подсмотреть* за “хозяевами дома” – носителями русской культуры» [Боженкова, Сёмке, 2023, с. 61], что не ведёт, как кажется, к полному или хоть сколько-то удовлетворительному осмыслинию студентами содержащихся в данных текстах ценностей и, в свою очередь, не позволяет нам говорить о высоком воспитательном потенциале подобной стратегии¹.

Вместе с тем тема художественности как качества учебно-воспитательных текстов для данного исследования принципиально важна. Так, известно мнение о том, что в учебно-воспитательных текстах должно быть всё то, «что есть в реальных – жанр, композиция, учёт читательских интересов, юмор и т.п.» [Акишина, Каган, 2022, с. 48]. Считается также, что такие тексты должны быть а) проблемными, т.е. *интересными* для обсуждения, и б) сюжетными, т.е. *удобными* для изложения в другой форме с заменой повествовательной формы диалогом, диалога повествованием в третьем лице или от лица одного из участников беседы, сокращения, расширения и т.д. [Акишина, Каган, 2022, с. 49]. Другими словами, можно утверждать, что учебно-воспитательный текст должен иметь частично *художественный характер*².

¹ Развёрнутый же лингвокультурологический комментарий, как правило, предлагаемый в качестве вспомогательного средства декодирования содержания, не может быть предъявляем студентам в рамках, к примеру, курса общего владения РКИ или студентам-нефилологам в силу времязатратности подобной стратегии.

² Данное положение любопытным образом перекликается с концепцией С. Крашена, утверждающего, что комплексное освоение любого иностранного языка наиболее эффективно за счёт прямого потребления (попросту любительского чтения) художественных текстов, которые для каждого отдельного учащегося по его личному свободному выбору будут в высшей степени увлекательны (*compelling*) – и потому эффективны [Крашэн, 2004, 2020].

Так, принципиально важно, что наряду с адаптированными и неадаптированными художественными текстами в методике преподавания РКИ всё более заметное место начинают занимать авторские, прагматически составленные или написанные литературные разножанровые тексты¹ – разновидность разработки текстов, которая, на наш взгляд, потенциально может стать решением проблемы создания учебно-воспитательного текста как основы для сопряжённой работы по обучению / изучению РКИ и воспитанию/самовоспитанию в русле российской ценностной культуры. Как уже было (вкратце) отмечено, главной проблемой здесь является *отсутствие методологии* написания таких полифункциональных текстов: авторы могут опираться только на теоретические предпосылки глобального характера, напрямую не касающиеся проблемы технологии разработки воспитательных текстов (например, важные рекомендации о том, что необходимо выстраивать обучение «с опорой на взаимосвязанную систему не только национально своеобразного, но и национально ценного», а расширение словарного запаса должно идти по пути не накопления языковых единиц, но «по пути постепенного погружения в семантическую составляющую – раскрытия основного смысла данных концептов / субконцептов и сопровождающих их коннотативных и ассоциативных созначений»² [Боженкова, Боженкова, 2017, с. 54]), что представляется справедливым, но всё же весьма общим вектором, недостаточным для полноценной и методически релевантной работы по созданию учебно-воспитательных текстов³.

¹ См. примеры авторских прагматически разработанных текстов (О.Э. Чубарова «Шкатулка: пособие по чтению для иностранцев, начинающих изучать русский язык»; Н.С. Новикова, О.М. Щербакова «Удивительные истории. 116 текстов для чтения, изучения и развлечения»; А.С. Александрова, И.П. Кузьмич, Т.И. Мелентьева «Непропавшие сюжеты»; И.Г. Губиева, В.А. Яцеленко «50 русских текстов»; Е.А. Предтеченская «Готовимся к тексту: пособие по чтению для изучающих русский язык»).

² И несмотря на то что в приведённом фрагменте рассуждений речь идёт о *завершающем этапе пролонгированного обучения*, а потому касается преимущественно расширения словарного запаса учащихся путём комплексной семантизации, нам представляется критически важным указать на реалистичность подобной стратегии и на *начальном уровне обучения РКИ* в применении ко всем аспектам языка.

³ Весьма вероятно, что известная неготовность авторов учебников РКИ писать собственные прагматические тексты отчасти объясняется их стремлением «избегания» методических ошибок и возможной критики со стороны научного сообщества.

Отсутствие методологии написания авторских учебно-воспитательных текстов с учётом общей (понимаемой как системная или сквозная) концепции учебника как средства воспитания, в частности, приводит к содержательной разрозненности (обусловленной предписанным государственными стандартами тематическим спектром) как авторских, так, впрочем, и готовых литературных текстов, используемых в одном учебном средстве. Это становится в особенности очевидно при анализе так называемых текстовых «культурологических вкраплений». Текст о жизни Л.Н. Толстого в Ясной Поляне (Привет, Россия! А1, урок 8), размещённый в тематическом блоке «Прошедшее время глагола “быть”», не будучи встроенным в единую воспитательную матрицу учебника (за отсутствием таковой), не может, по нашему наблюдению в процессе апробации данного учебника, иметь хоть сколько-то значимого воспитательного потенциала – точно так же, как отрывок из романа, к примеру, «Анна Каренина» не может дать читателю (ни инофону, ни носителю) никакого представления о нравственном потенциале всего романа или тем более возыметь воспитывающее воздействие на читателя. Необходимо признать, что это является в данном случае не более, чем фрагментарным информированием. Пользуясь выражением И.Р. Гальперина, который определял текст как отображение «кусочка действительности» [Гальперин, 1981, с. 5], следует заметить, что из множества дискретных, принципиально разрозненных (культурологические тексты на разные темы) «кусочков» учащимся довольно трудно или почти невозможно составить единую концептуально-языковую картину мира *a la russe*, которая к тому же ещё и имела бы воспитательное воздействие на учащихся.

Таким образом, не оспаривая существующего мнения о том, что в противовес общеизвестным и многочисленным отрицательным примерам, подобные рассмотренным нами учебники РКИ способны сформировать положительный образ России, истории и культуры её народа [Панова, Харитонова, 2016], мы считаем необходимым указать на тот факт, что образ является лишь *ориентиром* для воспитания (самовоспитания). Другими

словами, репрезентация в учебнике РКИ положительного образа всего русского есть только необходимое начало воспитания, т.е. обеспечение инофонов базовыми для духовного развития знаниями, фактами, что соответствует, как было доказано ранее, реализации общеобразовательной цели¹. И поскольку сама по себе такая первичная экспликация фактов культуры естественно ограничена лингвокультурологической рамкой, в силу чего не может выступать полноценным средством воспитания, следует говорить о сформировавшейся в современной практике создания учебных средств РКИ тенденции замещения воспитательной функции общеобразовательной [Сёмке, 2024]. Воспитание же есть «целенаправленное создание условий для развития личности и её соответствия ценностям и интересам общества. Воспитание направлено на формирование как поведения (например, на овладение своими эмоциями), так и мотивационно-смысовых компонентов психики» [Большая российская энциклопедия, эл. ресурс]. Всё вышесказанное напрямую подводит нас к выводу о том, что на сегодняшний день учебником РКИ обеспечиваются коммуникативная и лингвокультурологическая компетенции, тогда как социокоммуникативная – должна обеспечиваться преподавателем, опирающимся на разрозненные тематические тексты большей или меньшей воспитательной ценности (в лучшем случае представленные в одном учебнике). Тем самым, следует признать актуальность тезиса, выдвинутого Е.И. Пассовым ещё в 1970 г.: «Современный учебник РКИ реализует (или стремится реализовать) коммуникативную и общеобразовательную цели, но фактически не содержит средств воспитания (аксиологического содержания), не говоря уже о **системе воспитания**» [Пассов, 2000, с. 38–39].

¹ В этой связи любопытно мнение Е.Ю. Прохорова в отношении методической стороны лингвострановедения, в котором, по словам учёного, «отсутствует система включения необходимых, с учётом конкретных целей обучения, СКС (социокультурных стереотипов – доб. автором) в содержание языкового материала, что не может не сказываться на уровне подготовки иностранца к речевому общению с носителями языка. Исключение составляют элементы речевого этикета и некоторая совокупность реалий русской действительности, рассмотренных не как единицы культуры, а единицы организации речевого общения» [Прохоров, 2008, с. 180–181].

Описанная дискретность и даже дисперсность учебно-воспитательных текстов и, как следствие, всего содержания учебника РКИ наводит на размышления о некой «беспределности» и (отчасти) «беспредметности» языка как носителя информации в индивидуальном и общественном сознании, обоснованных в трудах И.А. Зимней. Предлагая способы «преодоления» этих свойств языка в прикладном аспекте преподавания, учёный говорит о необходимости «первоначального определения специфического, удовлетворяющего потребность обучающихся в овладении иностранным языком предмета учебной деятельности. В качестве такого предмета могут выступать, например, сведения об истории, о культуре, традициях народа, говорящего на этом языке, или социальные, житейские, научные проблемы, подлежащие решению» [Зимняя, Мазаева, Лаптева, 2020, с. 177]. Другими словами, необходимо ограничивать языковую беспределность, задавая пределы освоения языковых и речевых средств¹ [Зимняя, Мазаева, Лаптева, 2020, с. 178]. Представляется, что данный тезис может быть расширен и на преодоление «беспредметности» и решением проблемы учебника РКИ может стать некая модель предметно-коммуникативной действительности носителей русской культуры как способ или форма (номинативного, сигнifikативного) опредечивания языка (что косвенно возвращает нас к вопросу предметной составляющей социокультурной компетенции).

Исходя из данного предположения и с ориентацией на слова М.Н. Вятютнева о том, что учебник РКИ, опирающийся на сумму текстов, должен быть системно-целостным, научно-художественным произведением [Вятютнев, 1984, с. 3], равно как и на существующий в методике тезис о человеке, в процессе создания себя создающем *текст* [Караулов, 2010], представляется возможным говорить о реализации всех трёх – учебного, общеобразовательного и воспитательного – планов русскоязычного

¹ Поиски путей подобного «ограничения» см. в работах А. Артёмова, П.Б. Гурвич, В.Л. Скалкина и др. В частности, В.Л. Скалкиным было предложено деление языкового материала на сферы: социально-бытовая, семейная, профессионально-трудовая, социально-культурная, сфера общественной деятельности, административно-правовая, сфера увлечения и зрелищно-массовая.

образования путём комплексного изображения *российской ценностной картины* в научно-художественном тексте. Действующим лицом в таком тексте может быть «целый народ» – как некая сумма «создающих себя» национальных личностей в их *естественной* предметно-коммуникативной среде. А поскольку народ и его культура образуют непрерывный внутри себя континуальный универсум – национально-специфическую среду, так и текст, репрезентирующий ‘народ – язык – культуру’ (или в другом, более привычном для данного дискурса композите – ‘язык – культура – личность’), может быть неделимой внутри себя моделью такого универсума, т.е. *тотальным* текстом или – более точно – тотальной текстовой средой в соответствии с требованиями предъявления языка как системы и культуры как системы¹. Как «овладение системой языка – это не просто кумулятивная (накопительная) деятельность, а интегрирование, вписывание частей в целое», где «никакой единицей, дозой системы языка нельзя овладеть в полной мере, пока не усвоена система в целом» [Вятютнев, 1984, с. 34], так и духовное личностное развитие требует системности, поскольку его «путь лежит опять же через присвоение культуры как системы ценностей» [Пассов, 2000, с. 35]. При этом под предлагаемым следует понимать крайнюю допустимую (достижимую) степень художественной «аксиологизации» [Дейкина, Кулаева, Лёвшкина, Янченко, 2025] по аналогии с тотальной филологизацией учебного процесса [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 12].

В этой связи на ближайшее рассмотрение выносится ряд вопросов: может ли весь объём экспликативного учебно-воспитательного материала учебника (пособия / курса / УМК) быть *единым тотальным текстом*? Иначе говоря, можно ли создать учебник РКИ (пособие / курс / УМК и даже

¹ Следует подчеркнуть, что тезис о системности как об обязательном свойстве учебника подразумевает известную степень условности: какими бы совершенными ни были педагогические модели презентации систем языка (иерархической структуры, в которой все единицы, части находятся в сложных взаимосвязях на всех уровнях) и культуры, они всегда лишь частично отражают реально существующие. Так, Л.В. Щерба утверждал: «Существующие грамматики далеко не исчерпывают всех нужных для владения данным языком грамматических и лексических правил. Их по необходимости приходится дополнять языковым материалом в сыром виде, предоставляя стихийному процессу выявление этих недостающих правил» [Щерба, 1947, с. 75].

образовательную среду) на основе единого и непрерывного, развивающегося внутри себя художественного текста – тотальной художественной текстовой среды?

Здесь необходимо начать с того, что в филологическом понимании текст – это гомогенное, замкнутое художественное пространство или историко-культурный универсум, а потому, представляя учебник РКИ¹ как тотальный текст, а текст как художественное пространство, которое, в свою очередь, есть не что иное, как отражение пространства реального, его аналог / модель, следует задаться вопросом о том, какие функции может и должна выполнять такая гомогенная модель реальной действительности. Е.И. Пассов, утверждающий, что учебник РКИ должен стать вместилищем или *моделью культуры*², пишет о двух функциях такой модели: первая – «быть репрезентантом, заместителем культуры народа и своей структурой и функцией отражать структуру и функцию “системы-оригинала”» [Пассов, 2000, с. 41–42]; вторая – в том, чтобы «быть ретранслятором культуры, т.е. быть способной объективно познакомить учащихся со сведениями о стране в целом, о социальном устройстве, реалиях быта, культуре в форме искусства и о языковых средствах» [Пассов, 2000, с. 42], к чему добавляются сведения о национальной ментальности – со всем тем, что позволит комплексно сформировать декларативные, социокультурные и межкультурные знания³ учащихся как основу социокоммуникативной компетенции. Кроме того, в понятие ‘вторичной социализации’, т.е. приобщения личности к новой культуре, входит также и условие принятия и овладения общественной психологией данного общества (социальные эмоции, чувства, настроения,

¹ Здесь и далее внимание исследователя направлено на разработку именно учебника как основного средства обучения и воспитания, что не исключает понимания под этим в том числе и любого другого вида учебного средства.

² Учёный пишет о необходимости создания «модели культуры того или иного народа, модели, которая бы могла в функциональном плане замещать реальную систему культуры» [Пассов, 2000, с. 40].

³ «Декларативные знания – наличие исходных (общих, фундаментальных для всех) знаний и их референтная (предметная) соотнесённость; социокультурные знания – сумма (объём) новых знаний и способов их освоения, способность практического применения; Межкультурные знания – «распределение», раскрытие (раскодирование / интерпретация / моделирование) смыслов и сформированность когнитивных (познавательных) установок» [Лазарева, 2011, с. 80–81].

ориентации и установки): это означает, что инофон должен овладеть не только системой значений (фактами) этнического сознания, но также и овладеть тем, что Л.Н. Гумилёв называл ‘этническим ритмом’ народа. Следовательно, согласно тезису о необходимости репрезентации такой многомерной русской картины мира через репрезентацию *действующей* в ней русской национальной личности (не способной быть отделённой от своей национальной среды, с которой она связана амбивалентно – формирует её и формируется ею)¹, то следует уточнить предыдущее положение: учебник РКИ должен содержать целостную модель не просто культурного, но *социокультурного* исторического² пространства, в котором учащийся будет иметь «возможность проникнуть в ментальное пространство народа» [Пассов, 2000, с. 40] со всеми его общечеловеческими и национально-типическими чертами и доминирующими ценностями [Пассов, 2000, с. 41–42]. Другими словами, в целях обеспечения комплексности педагогического процесса необходимо, чтобы ментальность, дух, культура и язык народа были персонифицированы в идеальной национально-языковой личности³, которая выделяется на основании существования некой постоянной «доминанты, определяемой национально-культурными традициями и господствующей в обществе идеологией, существующей [и обуславливающей] возможность выделения в общеязыковой картине мира её ядерной, общезначимой, инвариантной части» [Караулов, 2010, с. 37] и существует в ценностно обусловленном социокультурном пространстве, аналоге реальности⁴.

¹ Язык обладает способностью воздействовать на формирование и развитие народной культуры, которая, в свою очередь, персонализируется как личность, в то же время «специфика культуры определяется особенностями национальной личности» [Воробьев, 2006, с. 93–94].

² «...национальное всегда диахронно. Поэтому естественно, что все претендующие на научность рассуждения о национальном характере могут опираться только на историю. Историческое же в структуре языковой личности совпадает с инвариантной её часть “национальное” по отношению к языковой личности» [Караулов, 2010, с. 40].

³ Здесь и далее вводится уточняющее понятие ‘национально-языковая личность’ для отграничения его от существующих лингвокультурологических понятий ‘национальная личность’ и ‘языковая личность’ на основании более широкого содержательного состава нового определения: это личность, действующая ценностно обусловленно в рамках своей национальной среды.

⁴ Изображение такой личности, действующей и коммуницирующей – существующей – в российском социокультурном пространстве, и есть средство опредмечивания русского духа, ментальности, средство, обеспечивающее конкретность выражения, удобство репрезентации, а следовательно, и восприятия и деятельностного освоения данных абстракций.

С лингводидактической точки зрения это еще более обоснованно, так как «актуализация категорий и функций языка, его семантического содержания требует среды. Без нее обучение языку и пользование языком абстрагированы от действительности и недостаточно успешны» [Дейкина, 2018, с. 55], поскольку «стабильные языковые объекты» или «конечные продукты» языковой деятельности как элементы коммуникации не существуют для говорящего «иначе как в среде ассоциаций, интеллектуальных и эмоциональных реакций, непроизвольных воспоминаний, интуитивных и сознательных оценок ситуации и партнера и вытекающих из этого антиципаций того, как ситуация общения с ним будет развертываться в дальнейшем и какие новые коммуникативные задачи из этого вытекают. Свойства такого продукта (реплики диалога, устного высказывания, письменного текста), то, каким он является данному говорящему в данной ситуации, – неотделимы от бесконечно текущей среды многонаправленных мыслительных языковых действий» [Гаспаров, 1996, с. 8].

Иными словами, такая многомерная, соразмерная реальной, модель российской социокультурной действительности в динамике её исторического развития¹ выглядит как единственная адекватная форма организации содержания учебника, которая позволит «не только обеспечить инофонов формальным образованием (научить их коммуницировать на русском языке), но и предоставить им широкие возможности для получения опыта эмоционального и рационального знакомства с культурой русского мира с первых же дней обучения в рамках курсов начальных уровней» [Боженкова, Сёмке, 2024, с. 507].

Развивая, таким образом, тезис о разработке экспликативного содержания учебника как среды с действующей в ней национально-языковой

¹ «Ведь не готовая предметность находится в центре нашего внимания – а движение, развитие, деятельность. Ведь не застывшая формула рассудочного понимания привлекает нас в национальном типе, а многослойный символ и красочный образ, постоянно изменяющийся во времени. Не мысль, а – мир» [Колесов, 2006, с. 20].

личностью с учётом вновь обозначившегося в методике РКИ запроса на отражение реалистичной, подлинной (не идеализированной или идеологизированной) российской социокультурной среды, диктующего «установку на избежание тенденциозности, сусальности, гротескности» [Караулов, 2010, с. 40], а также и ‘монизма’, о котором предостерегал Г.П. Федотов, удовлетворительным решением данной проблемы представляется «изображение коллективной души как единства противоположностей», которое «чтобы не утонуть в многообразии, можно свести <...> к полярности двух несводимых далее типов. Схемой личности будет тогда не круг, а эллипс. Его двоцентрие образует то напряжение, которое только и делает возможным жизнь и движение непрерывно изменяющегося соборного организма» [Федотов, Письма о русской культуре, эл. ресурс]. Так, общепризнанное представление о полярности или – лучше – диалектичности (Ю.Н. Караулов, Ю.Н. Филиппович, В.В. Воробьёв, В.И. Карасик, В.В. Колесов, А. Вежбицкая) русской национальной ментальности может быть реализовано в учебнике РКИ посредством «эллипса», каковым должна, по нашему мнению, стать **система персонажей**, наполняющих модель социокультурного пространства, мыслящих, действующих и взаимодействующих (коммуницирующих) – со-существующих диалектически, что способно обеспечить релевантное изображение российской действительности в динамике её исторического развития и обязательном внутреннем противоречии¹.

Для наглядности данного тезиса достаточно привести лишь несколько фрагментов разработки «параметров» русской национальной личности, потенциально соотносящихся с предлагаемой нами стратегией. В.В. Воробьёв [Воробьёв, 2006] определяет центральную часть лингвокультурологического поля ‘русская национальная личность’ такими лингвокультурерами, как

¹«Диалектика развития культуры как общественного явления – это не только показ положительных явлений, но и раскрытие тех противоречий, которые неизбежно существуют во всяком развивающемся явлении. Анализ определённых негативных процессов, без которых трудно понять подлинное развитие культуры, раскрытие истинного содержания надо рассматривать как некоторый шаг вперёд» [Воробьёв, 2006, с. 33].

‘русский’, ‘российский’, ‘великорусский’, ‘славянский’, ‘советский’. В центральной части этого поля находятся группы лингвокультуре, объединённых основными семантическими признаками, главные из которых: ‘религиозность’¹, ‘соборность’², ‘стремление к высшим формам опыта’³, ‘всемирная отзывчивость’⁴, ‘широта натуры’ и ‘поляризованность’. Поляризованность, или диалектичность русского характера выражается, например, в таких парах полюсов, как стремление к высшему познанию и труду, которая совмещается в русском человеке с ленью, обломовщиною, иррационализмом; добро со злом и жестокостью; альтруизм с эгоизмом; самоуничижение с национальной гордыней и шовинизмом; святость с разнужданностью; стремление к свободе с покорностью; решительность и целенаправленность со случаем и “авосем”» [Воробьёв, 2006, с. 102].

Наряду с работами отечественных учёных, в которых лингвокультуремы получают метакогнитивную актуализацию, т.е. оказываются представленными глазами носителей, небесполезным будет процитировать также и работы, в которых мы находим «сторонний» взгляд на русскую национальную личность, что служит залогом построения заведомо более объективного образа российского социума. Так, например, у А. Вежбицкой, которая очевидным образом описывает русскую ментальность путём её сравнительного анализа с ментальностью английской, находим следующее: русским свойственны эмоциональность, «иррациональность» (или «нерациональность»), неагентивность – ощущение того, что людям

¹ Подтверждение мы находим в самых разных источниках: к примеру, вспомним слова А. Белого о том, что «мы можем казаться себе не религиозными, но это только в сознании; в бессознательной, в жизненной стихии своей мы религиозны, если народны; и народны, если религиозны» [Белый, 1994, с. 357]. Религиозность как свойство русской национальной личности подтверждается лингвокультурологически в устойчивых единицах: «Бог дал (даст)», «даи Бог», «Бог миловал», «Бог не обидел», «Бог судья (кому-либо)», «нет Бога (в ком-то)», «побойся Бога», «сам Бог велел» и др.

² «Дух соборности понимается как черта русской национальной личности расширительно как «чувство локтя», «картельности», коллективной близости, соединения личного и общего в преодолении трудности, взаимной помощи (ср. у В.И. Даля: «Доброе братство милее богатства»; «Больше той любви не бывает, как друг за друга умереть»; «Жить заодно, делиться пополам»; «Свои люди, сочтёмся» и т.п.» [Воробьёв, 2006, с. 101].

³ «Русский народ весьма одарён способностью к высоким формам опыта, более значительным, чем чувственный опыт» [Лосский, 1990, с. 24].

⁴ «В русской душе всегда жила скорбь за всех, печалование о судьбах всего мира, вселенское самосознание» [Булгаков, эл. ресурс].

неподвластна их собственная жизнь, что их способность контролировать жизненные события ограничена; склонность к фатализму, смирению и покорности; недостаточная выделенность индивида как автономного агента, как лица, стремящегося к своей цели и пытающегося её достичь, как контролёра событий; любовь к морали – абсолютизация моральных измерений человеческой жизни, акцент на борьбе добра и зла (и в других и в себе), любовь к крайним и категоричным моральным суждениям [Вежбицкая, 1996, с. 33–34]. Далее, цитируя Ф. Клакхона и Ф. Стродтбека, А. Вежбицкая пишет, что «русские по сравнению с американцами и другими группами выделяются своим страстным желанием стать членами некоторого коллектива, их отличает чувство коллективизма, принадлежности к определённому сообществу, а также теплота и экспрессивная эмоциональность человеческих взаимоотношений» [Вежбицкая, 1996, с. 34].

Резюмируя разработку тезиса о национально-языковой личности как действующего субъекта социокультурной модели действительности, можно сказать, что приведённые (и подобные им) работы по описанию русской национальной личности могут стать методическим пособием и фактологическим источником формирования образа такой коллективной русской исторической национально-языковой личности как центрального элемента учебно-воспитательного содержания учебника РКИ и его (отметим особо!) аксиологического потенциала¹.

Традиционно в методике преподавания РКИ триада ‘язык – культура – личность’ понимается как «проникновение» языка в формах культуры в личность, а следовательно, культуры средствами языка в личность, равно как и наоборот – «вхождение» личности в поле культуры через посредство языка и присвоение языка путём постижения и приобщения к культурному полю

¹ Как показал анализ учебников РКИ, проведённый в рамках данного исследования, весьма трудно назвать учебник РКИ, в котором действовал бы главный персонаж, а тем более система персонажей, носящих типичные русские черты и которых можно было бы назвать «представителями от России», с которыми, в конечном счёте, учащиеся могли бы ассоциировать русский народ и русский менталитет.

изучаемого языка¹. А потому в свете главной цели русскоязычного образования, состоящей в формировании *новой, транскультурной личности*, необходимым представляется наряду с разработкой национально-языковой личности, «населяющей» данную среду и персонифицирующей национальную ценностную культуру, говорить и о личности, которая, «вступая в общение» в заданных условиях среды с коллективной личностью-носителем, эту культуру воспринимает – об идеальной проекции личности инофона. Такая проекция, разработанная прагматически, по нашему мнению, потенциально может служить изображением «альтер этого учащихся» и повышать тем самым фасцинативность учебно-воспитательной среды учебника², вовлекая учащихся в первую очередь в эмоциональное восприятие материала³. А поскольку процесс коммуникативного образования должен строиться реверсивным путём, при котором «сначала намечается конечный продукт (цель), а затем определяются [пути], которые могут привести к данному результату» [Пассов, 2000, с. 99], то при разработке учебника РКИ такая идеальная проекция личности может «подразумеваться», оставаясь чистой, теоретической, идеей, однако может и персонифицироваться по аналогии с национально-языковой личностью, что как стратегия кажется наиболее удобозримой на примере создания этноориентированных учебников и учебников делового (профессионального) общения.

Так, согласно логике данного рассуждения, в триаде ‘язык – культура – личность’ методологически оправданным будет иметь в виду *две* личности (как, впрочем, и два языка, и две культуры). При этом как коллективная

¹ Следует указать на мнение Ю.Е. Прохорова о необходимости признания «нереальной постановки задачи овладения иностранцем новой культурой как собственной или, по крайней мере, как второй на уровне первой собственной – этнические стереотипы родной культуры объективно будут определять и восприятие культуры новой» [Прохоров, 2008, с. 17].

² Под прагматически разработанной средой нами понимается, в частности, такая среда, в которой предполагается «вхождение» личности инофона вместе с его проявленной необязательно специфической, но принципиально отличной от российской культуры. Это представляется важным, поскольку «развивающий потенциал речевой среды может стать оптимальным, если она будет для учащегося естественной средой» [Львов, 1999, с. 171].

³ Представители научной школы А.Д. Дейкиной указывают на то, что «вне эмоций, чувств, переживаний не может сложиться эстетическое отношение людей к миру, поскольку без эмоциональных переживаний объект изучения или рассмотрения просто не будет интересен человеку (субъекту)» [Соколова, 2025, с. 195].

национально-языковая личность, так и идеальная проекция духовной / культурной / коммуникативной / профессиональной – транскультурной (как конечной цели образования) личности являются по своей природе идеальными категориями, в то время как в непосредственном образовательном процессе участвуют реальные субъекты – учащийся инофон и преподаватель. Очевидно, что речь идёт здесь о **нескольких** ‘личностях’ – участницах межкультурного полилога, что возвращает нас к вопросу разработки собственно среды и такой её функции, как служить пространством, в которое могут «войти» *и учащиеся*.

Первая ‘личность’, для удобства изложения называемая ‘личность А’, которая выступает репрезентантом культуры, ментальности, народа изучаемого языка, являясь в полном смысле коммуникантом, не является при этом живым человеком, но является той самой идеальной коллективной исторической национально-языковой личностью, стоящей в центре современных лингвистических и лингвокультурологических исследований.

Вторая, или ‘личность Б’ – это идеальная проекция транскультурной личности инофона (личность-цель), которая в зависимости от образовательного вектора может дополнительно определяться как духовная, культурная, коммуникативная, профессиональная и др. Это идеал личности, к которому необходимо максимально приблизить третью – ‘личность В’, которая как раз есть живой человек-инофон, субъект учения. Положение ‘личности В’ характеризуется «проблемой т.н. лиминального периода (перехода от одной культуры к другой), в котором с психолингвистической точки зрения инофон оказывается ‘без прошлого’, так как осознаёт, что имеющиеся у него знания родной культуры не могут быть в полной мере приложимы к новой; ‘без будущего’, так как это будущее, новая культура, ему в настоящий момент незнакома и она не может рассматриваться им как основа будущей коммуникации» [Прохоров, 2008, с. 27].

Наконец, четвёртая – ‘личность Г’ – входит в данный «полилог личностей» в лице преподавателя-носителя как представителя народа, ментальности, культуры, который как раз именно в таких условиях будет

способен реализовывать воспитывающее обучение в рамках учебного общения (подразумевается, что затем ‘личностью Г’ в данной схеме становится любой носитель-участник реального общения).

И поскольку «передать другому свои ценности можно лишь в процессе духовного общения, которое в случае с иноязычным образованием “всегда меж-этно-культурно”» [Прохоров, 2008, с. 103], представляется, что в отличие от традиционного учебного (включая коммуникативные преподавательские стратегии), а также живого общения в «интегративном коммуникативном пространстве, включающем в себя реальную и виртуальную языковые среды» [Боженкова, Боженкова, Шульгина, 2019, с. 336–337], которое, на наш взгляд, и является бес предметным, бес предельным и неоднородным, наиболее адекватным местом для осуществления ценностно маркированной коммуникации, раз вёртывание которой Б.М. Гаспаров сравнивает с «перемещением человека в окружающей его среде» [Гаспаров, 1996, с. 84] и «по законам повседневного совместного существования, а не в виде производства, совершающего по единому плану и едиными средствами» [Гаспаров, 1996, с. 14], обозначенных нами личностей – две из которых (В и Г) являются реальными людьми, субъектами межкультурной коммуникации, а две другие (А и Б) являются идеальными категориями – может быть именно *ценостно маркированная предметно-коммуникативная лингвосоциокультурная среда*. Представляется, что именно в такой – «взаимной» [Дейкина, 2018] – среде учащиеся, существуя непрерывно, субъектно и предельно непосредственно, смогут пребывать в ценностно маркированном меж-этно-культурном общении¹, в известной степени гарантирующим «сохранение» национальной идентичности личности инофона. С точки зрения учебной цели или лингводидактического потенциала

¹ Чрезвычайно важным представляется тот факт, что принципы общения как межсубъектного взаимодействия распространяются на связь человека с природой, с животными, с вещами [Каган, 1996], из чего следует, что ‘личность А’ может дополняться квазисубъектами, позволяющими подлинному субъекту, т.е. ‘личности В’ вступать с ними в такое же ценностно (методически программируемое) квазиобщение, как и межсубъектное общение ‘личностей В и Г’. Это очевидно коррелирует с идеей преодоления беспредметности языка путём «опредмечивания» окружающей социокультурной среды.

следует указать на то, что подобная описанной среда способна обеспечить творческое общение, «а не речевую активность, речевую практику, которые создают иллюзию владения языком, поскольку они всего лишь упражнения, методический приём для манипулирования средствами и способами формирования и формулирования мыслей» [Вятютнев, 1984, с. 79–80] и соблюдение принципа речемыслительной активности, предполагающего такую организацию учебного процесса, при котором учащийся постоянно вовлечён в процесс общения на языке, т.е. в процесс практического пользования языком на основе речемышления, в процесс, который Б.В. Беляев называл «непосредственным переживанием языка» [Беляев, 1965], и обеспечивающего пребывание учащегося в коммуникативном пространстве как «мысленно представляемой среде, в которой говорящий субъект ощущает себя всякий раз в процессе языковой деятельности и в которой для него укоренён продукт этой деятельности» [Гаспаров, 1996, с. 223], что способствует проявлению признаков понятий ‘личность’, ‘индивидуальность’, ‘субъект’ [Дейкина, 2018].

Резюмируем: представляется, что дальнейшее развитие концепции воспитывающего обучения (предполагающего качественное развитие социокоммуникативной компетенции и принятие ценностной картины, соответствующей реалиям этноса) в современной методике преподавания РКИ состоит не столько в осуществлении знакомства инофона с выявленной и описанной спецификой российского социокультурного опыта, и не в представлении его как «чужого», т.е. с pragматическим учётом его внешнекультурной перцепции, но в обеспечении *среды*¹ для приобщения инофонов к этому опыту как к нейтрально существующему. В противовес описанной практической тенденции на формирование «образа России» или только «ориентира» для личностного развития, подобная форма способна будет обеспечить инофонов «логической системой координат для ориентации

¹ А.Д. Дейкина указывает на отсутствие «многомерности в методическом осмыслиении роли и ресурсов среды через средовый подход к обучению РКИ» [Дейкина, 2018, с. 56].

в русскоязычном социокультурном поле» [Боженкова, Сёмке, 2023, с. 60]. Данный методологический подход представляется тем более релевантным, что в условиях активно продолжающегося с начала XXI века¹ поиска новых методических стратегий и инструментов повышения качества подготовки иностранных специалистов в высшей российской школе, реализующей личностно-деятельностный подход², в рамках актуальной «установки» на создание *проблемно ориентированной образовательной среды*³ [Сафонова, 2024, с. 10–11] в качестве самостоятельного методического вектора выделились интерактивные, или имитационные формы (игровое, проектное, проектно-исследовательское, информационно-коммуникативное и т.п. обучение (см., например [Балакина, 2020; Батраева, 2016; Гладчук, 2024; Даниелян, Никитина, 2022; Евтушенко, 2016; Старченко, 2014; Турко, 2023; Чернышева, Рубцова, 2017]) и как их подвид – *сценарные* формы работы (см. также [Цотова, 2017]), которые, на наш взгляд, указывают на готовность в том числе и профессиональной лингводидактики к разработке принципиально нового типа *учебника (курса)* РКИ, «в котором «разрозненные» проблемно ориентированные и интерактивные технологии были бы собраны в единый *сценарный конструкт*, и в таком – системном и взаимосвязанном – виде могли бы представлять модель той самой реальной среды общения (в том числе и профессиональной) в её относительной целостности» [Боженкова,

¹ См. работы А.Н. Богомолова о «виртуальной языковой среде обучения русскому языку как иностранному» [Богомолов, 2008 диссертация], [Богомолов, 2008], Л.А. Дунаевой о «дидактической интегрированной информационной среде» [Дунаева, 2006] и «электронном учебно-методическом комплексе» О.И. Руденко-Моргун [Руденко-Моргун, 2006].

² Личностно-деятельностный подход определяется как «целеположенная организация учебно-коммуникативной деятельности обучающихся в процессе решения ими коммуникативно-познавательных задач во всех видах речевой деятельности, направленная на развитие их личности. Личностно-деятельностный подход предполагает S↔S-схему уважительно партнёрского педагогического взаимодействия его субъектов (педагог – обучающийся)» [Зимняя, Мазаева, Лаптева, 2020, с. 8]. См. работы С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева, И.А. Зимней и др. о деятельностином подходе в изучении иностранных языков.

³ Отметим, что сама идея проблемного обучения ИЯ отнюдь не нова, и разные аспекты реализации проблемного подхода получили освещение в работах В.Ф. Аитова, Дж. Брунера, А.В. Брушлинского, О.С. Виноградовой, Г.И. Гонтарь, Дж. Дьюи, И.А. Зимней, Т.А. Ильиной, Е.В. Ковалевской, Л.И. Колесник, В.А. Кругецкого, Т.В. Кудрявцева, И.Я. Лернера, А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной, М.И. Махмутова, И.И. Меркуловой, С.П. Микитченко, В. Окоя, Н.Н. Осиповой, Д. Пойа, С.Л. Рубинштейна, Н.В. Самсоновой, В.В. Сафоновой, Т.С. Серовой, Е.А. Хохловой, Л.А. Чубаровой, Н. Barrows, R. Foshay, J. Kirkley, J. Murray, A. Summerlee, R. Tamblyn и др., где и обосновывается главное отличие проблемного обучения (учения) от традиционного: в поисках решения «учебных проблем» активно действующий субъект учения овладевает не только знаниями, умениями и навыками, но и способами их приобретения.

Сёмке, 2024], и – что критически важно для подготовки будущих специалистов – это относится и к вопросу учебников для **начального этапа** языковой подготовки¹.

2.4. Метод казуального иллюстрированного нарратива как стратегия разработки учебно-воспитательной среды по РКИ: категориальные характеристики

Вышеизложенные рассуждения позволяют говорить о том, что «ядром» коммуникативного подхода должна стать организация среды или «пространства существования», напрямую эксплицирующего социокультурную ценностную парадигму современной России в её относительной (предельно достижимой) целостности. Технологическим решением данной задачи может стать прагматическая разработка научно-художественной тотальной текстовой среды, позволяющей возводить триединый конструкт, состоящий из языковой, ценностной и (страно-)культуроцентрической систем², организованных во взаимосвязанном и системно-структурированном виде не только внутри своего класса, но и по отношению друг к другу, в которой инофоны смогут, осваивая русский язык, проходить путь эмоционального и сознательного постижения культурных ценностей русского мира, а также *речедеятельностного* к ним приобщения³. Другими

¹ Такая погружённость образовательного процесса в интегративную коммуникативную среду наряду с гипермотивацией является фактором успешности педагогической деятельности на этапе речевой адаптации (начальный этап обучения) [Боженкова, Боженкова, Шульгина, 2019, с. 332], а также способствует осуществлению «на качественно новом уровне системную реализацию идеи непрерывного образования» [Кожевникова, Вязовская, Трубчанинова, 2019, с. 53].

² Существуют различные мнения о составе такой среды, одно из которых гласит, что она должна представлять собой десятичастную структуру: основной учебник, словник, книга для преподавателя, лексико-грамматическое пособие, пособие по чтению, пособие по аудированию и развитию устной речи, КИМ, пособие по НСР, электронные средства [Кожевникова, Вязовская, Трубчанинова, 2019], что представляется перспективным и обоснованным именно при условии научно-художественной связности.

³ Так, в научных работах представителей научной школы А.Д. Дейкиной ценностное отношение представлено как трёхчастная структура, в которой выделяются когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты, где «когнитивный компонент представляет понимание и осознание той или иной стороны жизни, эмоционально-оценочный компонент отражает чувства, эмоции, переживания, как событие и его оценивание, а поведенческий компонент определяет имеющийся у субъекта опыт действий, поведения, жизненные привычки, умения и навыки» [Соколова, 2025, с. 194–195].

словами, речь идёт о разработке такой (синтезирующей учебную, воспитательную и общеобразовательную цели) форму учебных средств, в которой лингвистическая, лингводидактическая, страноведческая, культурологическая, лингвокультурологическая, аксиологическая и, наконец, лингвоаксиологическая грани выступали бы в конвергентной научно-художественной связи друг с другом. Данное положение, в сущности, означает необходимость введения в методику принципа **シンкетического единства** экспликации языка и культуры.

Представляется, что поставленным задачам потенциально отвечает вводимый нами в методику преподавания РКИ метод казуального иллюстрированного нарратива (далее – КИН) или method of casual illustrated narrative (CIN). Метод КИН – это универсальный метод создания учебных средств различной pragматической направленности, разработанный автором в 2022 г.¹, который ориентирован на развитие у потенциальных участников межкультурного диалога способности к качественному ценностно-языковому взаимопониманию и эффективной коммуникации посредством создания предпосылок для синергетического процесса овладения инофонами коммуникативной компетенцией и приобщения к ценностной парадигме жителей страны изучаемого языка, предполагающего обретение достаточно глубокого, обширного и – главное – системного знания о культуре данной страны, для чего коммуникативная компетенция служит не столько целью, сколько средством достижения.

Средством реализации целевой установки в методе КИН является создание модели *пространственно-временного континуума* ценностно обусловленной коммуникации и – шире – существования типологизированных представителей одновременно современного российского общества и целевого контингента (в используемой нами в рамках данного исследования терминологии – личностей А и Б) в

¹ О практической реализации метода КИН см. подробнее в Главе 3.

стереотипизированной¹ актуальной российской социокультурной действительности в динамике её исторического развития и с присущим ей особым ментальным этническим ритмом. Модель пространственно-временного континуума создаётся посредством написания *оригинальной истории* по законам художественного жанра казуального нарратива и её двойной (в случае создания компьютерных учебных средств мультимедийного характера – тройной) экспликации в виде системы последовательно разработанных иллюстраций с речевыми образцами в текстовом (в отдельных случаях также и аудиальном) формате. Такая оригинальная история, являющаяся основой учебно-воспитательного содержания учебного средства, получает содержательное и методическое развитие путем включения в неё дополнительных оригинальных, а также и готовых текстов культурологического / страноведческого / профессионального содержания, уточняющих и дополняющих основную историю с точки зрения как культурной, страноведческой, профессиональной, так и собственного языковой (лингводидактической) составляющих.

Названные, специфические для метода КИН элементы дополняются системой языковых и коммуникативных заданий и упражнений разнообразной методической направленности и сложности; при этом все задания – что является новшеством и безусловным, на наш взгляд, методическим достижением – также вписаны в контекст основной истории путём соотнесённости языкового и культурологического (или же делового / профессионального) компонентов содержания и формулировок заданий с содержанием оригинальной истории. Так, тотальной текстовой средой, гомогенным контекстом обеспечиваются, в частности, оречевлённость

¹ Известно мнение Ю.Е. Прохорова о том, что «проблема использования стереотипов как явлений, упрощающих социальные контакты, имеет самое непосредственное отношение к процессу овладения новым языком/новой культурой с целью общения с представителями другой этносоциальной общности. Социально-психологические стандарты и стереотипы облегчают, упрощают отношения, общение и поведение» [Прохоров, 2008, с. 70].

упражнений, речемыслительная творческая¹ активность, речевая ценность материала и соблюдение принципа речевой направленности, принципа ситуативности [Пассов, 2010, с. 144] – одним словом, условия для перманентного личностного «непосредственного переживания языка»². Далее следует подробнее рассмотреть впервые вводимый в понятийный аппарат педагогики и иноязычного образования в частности термин ‘**модель пространственно-временного континуума коммуникации**’ (или существования – далее ПВК), который следует определить как создаваемую на базе учебного средства максимально реалистичную модель *пространства* ценностно маркированного существования русской коллективной исторической национально-языковой личности³ и представителей целевого контингента (идеальной проекции формируемой транскультурной личности инофона), действующих и коммуницирующих в актуальной стереотипизированной российской социокультурной действительности в динамике её исторического развития.

Такая многомерная⁴ модель специфического социокультурного пространства является, на наш взгляд, гарантом формирования у инофонов системного или – иначе – целостного концептуального знания [Лазарева, 2011, с. 79] как способности понятийного восприятия и отражения принципиально новой действительности, предполагающей наличие развитой системы взаимосвязанных понятий, концептов, идей и фактов, которые, обретая в рамках ПВК логическую, в том числе и хронологическую (смысловую) и

¹ О важности обеспечения условий для личностного, т.е. *творческого* осмысления в решении когнитивных и коммуникативных задач при изучении РКИ, а в дальнейшем – в профессионально-коммуникативном общении с использованием русского языка см. [Никитенко, Янченко, Никитенко, Дейкина, 2017].

² «Приобретением теоретических знаний не может быть обеспечено практическое владение языком. (...) не навыки приводят к речи, а речевая деятельность приводит к навыкам, и что на образование навыков в условиях речевой деятельности положительное влияние оказывают теоретические знания» [Беляев, 1965, с. 32].

³ Данный русскоязычный «лингвокультурный универсум» одновременно стимулирующий развитие языковой компетентности субъекта речи (носителя языка) и ограничивающий его «определенными институциональными рамками, детерминированными кодифицированностью / некодифицированностью различных языковых вариантов и соответствием / несоответствием параметрам конкретной коммуникативной интеракции» [Боженкова, Катышев, Иванов, 2022, с. 76].

⁴ В противовес устоявшейся практике наглядного или текстового – плоскостного – иллюстрирования культурологических фактов посредством фотографий или литературных текстовых вкраплений.

известную художественную взаимосвязанность, предстают перед инофонами *концептуально*, в виде системно структурированного концептуального конструкта¹. Другими словами, модель ПВК есть *условное пространство учебного средства*, в котором каждая отдельная когнема (лингвокультуре ма, концепт, константа, логоэпистема) обретает своё место в многомерном концептуальном конструкте языка и культуры, который, в свою очередь, является *условным аналогом реального исторического универсума национальных языка и культуры и в то же время – смысловым и содержательно-ассоциативным полем для каждой единицы содержания*, что обеспечивает учащимся возможность освоения языка с опорой на некоторый (заданный) «реминисцентный отклик» [Гаспаров, 1996, с. 82].

Основным средством реализации целевой установки в методе КИН является **квазихудожественная² оригинальная история**, которая создаётся в максимально гибкой и ёмкой форме жанра казуального нарратива путём синкретического научно-художественного сопряжения pragматически отобранного материала лингвистического, лингвоаксиологического, аксиологического, лингвокультурологического, культурологического, лингвострановедческого, страноведческого, а также (при наличии соответствующих целей) делового (профессионального) содержания – процесса, направленного на конвергентную реализацию основных целей языкового обучения³. И поскольку синтезирование всех – учебного, воспитательного и общеобразовательного – планов содержания

¹ О.А. Лазарева обращает внимание на то, что в концепции Ю.Н. Кацаулова имеет место проблема отсутствия взаимосвязанности отдельных единиц знания, должны сформировать языковое сознание индивида: «К сожалению, описанная методика не содержит объяснения, как отдельные когнемы, разрозненные элементарные единицы знания, соединены в структуре языкового сознания конкретного индивидуума, что важно понимать при формировании концептуального знания» [Лазарева, 2011, с. 82].

² Поскольку наличие и реализация лингводидактических целей посредством использования стереотипизации и типизации компонентов содержания создаваемой (хотя и по законам художественного жанра) оригинальной истории не позволяет говорить о художественности в чистом виде, в методе КИН принят термин «квазихудожественной оригинальной истории».

³ Такое синтезирование позволяет соблюсти установку на соблюдение цельности и гомогенности учебно-воспитательного процесса, в котором по мысли Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова «страноведческая информация подлежит извлечению из естественных форм языка и из учебных текстов и не должна привноситься извне, искусственным, внешним по отношению к языку путём» [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 11].

осуществляется на основе pragматического моделирования квазихудожественной истории в жанре казуального нарратива, то в рамках метода КИН можно говорить об учебном, воспитательном и общеобразовательном планах создаваемого нарратива¹ (которые, впрочем, существуют в нём конвергентно и актуализируются синергетически).

Далее представлена параметрическая рамка создания квазихудожественной оригинальной истории как основы ПВК и учебно-воспитательного содержания учебника РКИ. Обязательными элементами являются: (1) сюжетная линия (выбор популярной сюжетной фабулы, предполагающей конфликт, завязку, развитие и развязку); (2) ценностно маркированное содержание; (3) система персонажей; (4) система последовательного иллюстрирования; (5) хронотоп; (6) система заданий и упражнений.

Сюжетная линия

Сквозная сюжетная линия в методе КИН является, прежде всего, инструментом для логически организованной и конвергентно сопряжённой репрезентации учебно-воспитательного содержания истории (следует понимать – учебника). В силу данного назначения и поскольку реальное общение отнюдь не тематично, но содержательно и всегда эвристично² [Пассов, 2010, с. 146–147], сюжетная линия предписывает осуществление не привычной грамматической или ситуативно-тематической логики изложения и организации содержания учебника, но *нарративной* логики, при которой лексико-грамматические темы «встраиваются» в казуальный нарратив прежде

¹ Именно *сингретичность* (а не только аффективность) принципиально отличают данный нарратив от метода сторителлинга, предложенного С. Крашеном.

² Мы исходим из того, что «взаимоотношения с языком строятся по принципу повседневного существования, а не в виде реализации какой-либо изначально заданной идеи или работы изначально организованного определённым образом механизма» [Гаспаров, 1996, с. 10], речепроизводственные процессы «не имеют твёрдых, раз навсегда установленных правил: каждое новое соположение знакомых нам языковых фрагментов, которые мы пытаемся составить вместе, выдвигает новые проблемы и новые возможности их варьирования и контаминации; каждое изменение предмета мысли, эмоционального тона, жанровой и стилевой атмосферы меняет представления о том, какие из этих контаминаций и сращений являются приемлемыми, какие ведут к удовлетворительным или неудовлетворительным результатам» [Гаспаров, 1996, с. 12].

всего с позиции их соответствия логике сюжетного развития (что отнюдь не нарушает при этом классических принципов «от простого к сложному», «от лёгкого к трудному», принципа концентризма и др. в силу того, что аксиологический подход, как известно, предполагает открытие «ценостного потенциала для изучения лексики, грамматики, культуры речи, стилистики и т.д.» [Дейкина, 2019, с. 13–14]). Данная особенность, безусловно, сопряжена с рядом методических трудностей. Так отсутствие «опоры» на такую основу содержания учебника, как хорошо описанная грамматическая система или привычные авторам типичные ситуации общения, весьма облегчающей задачу группировки и расположения всего материала учебника, а также то обстоятельство, что даже коммуникация как основная цель обучения РКИ по-прежнему не описана достаточно полно с точки зрения правил её функционирования, то осуществление нарративной логики потребует от методистов и авторов известной смелости.

Во избежание риска усложнения для восприятия учащимися самой презентации материала следует отдавать предпочтение расхожим, популярным, тем самым с высокой долей вероятности заведомо знакомым учащимся того профильного сегмента и национального, возрастного, а в отдельных случаях и гендерного контингента, которому адресуется конкретное учебное средство. Сюжет может быть взят как из глобального, так и из национального (в особенности при создании этноориентированных учебников) культурного поля¹ и при этом должен быть «начинён» российским языковым, ценностным и фактологическим содержанием, составленным равно из материальной и нематериальной частей национальной культуры, объединяемых единым «духом» и несущих на себе отпечаток общего «культурного стиля»². Важность использования расхожего сюжета для

¹ Голливуд успешно популяризовал многие сюжеты.

² Как известно, «личность, опирающаяся в своём определении на понятие “духовности” и тесно связанная с духовной национальной культурой, не мыслима также вне материальной культуры: её характерное “окружение”, тот или иной аспект духовной культуры или предмет материальной культуры получает символическое значение русскости. Идеальные ценности (научные и культурные концепты, характер

трансляции специфического российского содержания обосновывается известным положением о взаимопроникновении общего и особенного в мировом культурном процессе, описанного двумя формулами: «сходный смысл – разные знаки», «разный смысл – сходные знаки» [Мыльников, 1989, с. 20]. Известно, что инофон для начала опознаёт в новой культуре знакомые ему «свои» элементы, имеющиеся в его родной культуре или знакомые ему из иных культур или глобального культурного поля, зачастую обнаруживая при этом, что в новой общности эти элементы организованы иначе, на основании чего и происходит выделение «чужого» (несмотря на то, что его составляющие могут быть «своими»).

Именно поэтому, а также в силу того, что наиболее релевантной формой экспликации и познания аксиологической картины мира является комбинация, или особая «аранжировка» ценностных элементов [Боженкова, Сёмке, 2023], содержательное «начинение» сюжетной линии осуществляется посредством кумулятивной последовательности взаимосвязанных «аксиогенных», или ценностнорождающих, событий [Карасик, 2014], которые в силу своей природы являются центрами для группировки входящих в их поле больших (концептов) и малых (квантов) ценностных компонентов таким способом, что последние «образуют вокруг исходного события (относительно) полную ценностную парадигму»¹ [Боженкова, Сёмке, 2023, с. 62]. Подобное «аранжирование» возможно благодаря тому, что аксиогенные события имеют двухчастную природу – инициальную и финальную части, последняя из которых содержит разрешение интриги, заявленной в начальной части [Карасик, 2014]. В силу такой двухчастности аксиогенные события,

общественных отношений, поведения, обычай и т.п.) выражаются в предметах культуры или «соседствуют» с ними, оказываются в их среде» [Воробьёв, 2006, с. 103].

¹ «<...> социокультурные знания хранятся в сознании носителей культуры не бессистемно, а в виде разнообразных когнитивных структур, и могут быть описаны при помощи различных моделей, которые усваиваются всеми членами сообщества, независимо от наличия у каждого конкретного человека собственного опыта взаимодействия с соответствующими ситуациями. Одним из способов структурирования, сохранения, передачи и описания знаний являются культурные модели, которые в свою очередь укладываются в модели более высокого уровня абстракции – культурные схемы, отражающие в максимально обобщённом виде мировоззрение некоторого этноса» [Косиченко, 2022, с. 129].

наполняющие собой сюжет, позволяют объединить отдельные ценностные концепты и кванты в микропарадигмы, для которых характерно наличие ценностнорождающей ситуации, содержащей ключевую ценность, напрямую определяющую поведение героев, равно как и оценку этого поведения со стороны других героев, т.е. персонажей, действующих в ПВК. Такая комбинаторика предполагает дальнейшее декодирование при работе со студентами как самой ведущей ценности в каждой отдельно взятой микропарадигме, так и всех больших и малых компонентов, входящих в поле данной ценности, путём последовательного выявления, критического анализа и обсуждения «жизненных» ситуаций героев повествования, на что направлены комплексы наводящих и уточняющих вопросов в рамках пред- и послетекстовой работы. Кроме того, метод КИН предполагает возможность лейтмотивного разрешения ведущих ценностей, которые могут повторяться на протяжении всего сюжета, получая развитие в разных микропарадигмах в результате новых «аранжировок».

Говоря же об учебном плане нарратива, т.е. об аранжировании как способе репрезентации языкового материала, то следует помнить о том, что языковая память говорящего субъекта «заключает в себе в полусплавленном, ассоциативно подвижном, текучем состоянии гигантский запас коммуникативно заряженных частиц языковой ткани разного объёма, фактуры, разной степени отчётиности и законченности: отдельные словоформы, каждая в окружении целого поля более или менее очевидных сочетательных возможностей» [Гаспаров, 1996, с. 79], потому мы отдаём себе отчёт, что имеем дело с ассоциативной, релятивной индукцией, которая может быть учтена именно при такой контаминации различных фрагментов, которая позволяет произвести запас множественных (и разнообразных) ассоциативных связей, актуализирующих всё новые соположения, с новыми акцентами на различных аспектах и свойствах и со всевозможными модификациями и перефокусировками [Гаспаров, 1996, с. 12] как основы для дальнейших

выборов возможных ходов выражения мысли¹. Другими словами, ПВК является вместилищем для наиболее нативной, естественной экспликации как функциональной, так и психологической грамматики (как эксплицитных (анализируемых), так и имплицитных (неанализируемых) знаний), но также и местом аккумуляции, последовательного пополнения состава и «хранения» промежуточного языка («межъязык», «аппроксимальная система», «идеосинкretический диалект») учащихся, что позволяет говорить последовательном приращении объёма знаний, навыков и умений посредством устранения обозначенной нами как одной из главных проблем современных учебников РКИ дискретности содержания.

В качестве аргумента в подтверждение успешности использования сюжетного приёма в разработке учебных средств для вузов приведём данные международных исследований, проводимых в области эффективности особого приёма освоения ИЯ – Free Voluntary Reading / ‘Чтение для удовольствия’ [Krashen, 2004]², который, согласно заключению учёных, напрямую коррелирует с высокими результатами прохождения различных видов тестирования по английскому языку как иностранному [Krashen, 2018]. В отличие от методов, ориентированных на обучение только одному виду речевой деятельности – чтению, в случае с Free Voluntary Reading учёные делают вывод о том, что чтение художественных текстов (Free voluntary reading) напрямую влияет на более эффективное и комплексное формирование речевой компетенции (аудирование, чтение, говорение, письмо и грамотность в целом) [Kyung-Sook, Krashen, 2019], в том числе и при обучении по

¹ Следует обратить внимание на то, что отсылки к взглядам Б.М. Гаспарова о языковом существовании в среде, которая нами мыслится как синоним системы, как репрезентант системы, очевидным образом входят в некое противоречие с представлениями учёного о принципиальной несводимости языка к системе и об иллюзорности, крайней условности «экзистенциального процесса, столь же всеобъемлющего, но и столь же лишённого какой-либо твёрдой формы и единого направления, как сама повседневная жизнь» [Гаспаров, 1996, с. 8], этого «гигантского мнемонического конгломерата, не имеющего единого строения, неопределённого по своим очертаниям, которые к тому же находятся в состоянии постоянного движения и изменения [Гаспаров, 1996, с. 11].

² Синонимичные понятия ‘Free Voluntary Reading’, ‘Pleasure Reading’, ‘Self-selected Reading’, ‘Aesthetic Reading’ входят в концепцию Comprehension Hypothesis [Krashen, 2017] и понимаются в широком смысле, т.е. включают в себя все способы (аудиальные и визуальные) восприятия и извлечения информации на изучаемом языке при условии понимания (*comprehension*) содержания без словаря.

программе «English for specific purposes» / «Английский язык для специальных целей»: сообщается, что для освоения ИЯ *даже в специальных целях* будущему специалисту «вполне достаточно (*efficient enough*) потребления специальной информации из текстов художественного жанра (*fiction*), нежели из научной литературы в чистом виде [Krashen, 2020; Krashen, 2020].

Так, с обозначенным выше проблемно ориентированным подходом в подготовке специалистов коррелирует обязательный элемент казуального нарратива – наличие ключевого конфликта (в профессионально-деловом дискурсе – проблемы), обеспечивающего сквозное развитие сюжетной линии. И поскольку конфликт всегда пролегает в зоне столкновения действующих лиц, то следует рассматривать его в контексте разработки ценностного содержания и системы персонажей, взаимодействие которых ценностно маркировано и потому – конфликтно.

Ценностно маркированное содержание

Говоря о формировании воспитательного плана нарратива, следует помнить о метапринципе метода КИН – конвергентности, который действует как на уровне изложения, так и на уровне организации содержания. Другими словами, все планы – учебный, воспитательный и общеобразовательный – взаимосвязаны, а зачастую и взаимопроникающи. Так, к примеру, тексты (от одного слова до текста в несколько абзацев) культуроцентрического (страноведческого / профессионального) содержания (сами по себе составляющие общеобразовательный план) подвергаются художественному (в рамках наполнения ими сюжета) сопряжению с элементами воспитательного и экспликации в учебном плане нарратива, становясь далее *невычленимой* частью единого сложносоставленного содержательного плана нарратива¹.

Далее предлагается рассмотреть критерии отбора ценностных компонентов, которые, как уже было описано, комбинируются в парадигмы,

¹ Другими словами, готовые художественные, публицистические, научные, специальные тексты становятся в методе КИН органической частью пространственно-временного континуума или – речевой среды (по Львову, 1999). В этом очевидное принципиальное отличие метода КИН от стратегии культурологических «вкраплений».

вписанные в сюжетную линию и образующие целостную, последовательно развивающуюся внутри себя систему. Отбор ключевых и дополняющих (развивающих) их компонентов ценностных парадигм осуществляется по следующим ключевым параметрам.

Во-первых, необходимо соблюдение баланса между разными классами и видами ценностей: между общеэтическими и личностными; традиционными (любовь, семья, соборность, патриотизм и др.) и современными (индивидуализм, капитал, неограниченная свобода личности и проч.); духовными и материальными; политическими, экономическими, профессиональными и др. Кроме того, предписывается отбор ценностных компонентов, находящихся «на стыке» этнокультурного и социокультурного представления о них.

Во-вторых, при отборе культурологического и аксиологического материала необходимо соблюдать установку на а) духовность и нравственность; б) аутентичность и релевантность; в) позитивность и гуманистичность; г) стереотипичность и типологичность; д) символичность при построении ПВК. Стереотипизация и типологизация элементов учебно-воспитательного содержания необходима, как известно, в силу того, что речевые и языковые, а также экстралингвистические стереотипы выступают «как стабилизирующий фактор, позволяющий, с одной стороны, хранить и транслировать некоторые доминантные составляющие данной культуры, а с другой – проявлять себя личности “как своего” для данной культуры и опознавать “своих”» [Прохоров, 2008, с. 7], в том числе становиться новыми «своими» инофонам через присвоение культурных «ключей». Это, в свою очередь, напрямую коррелирует с установкой на аутентичность (реалистичность), которая, как важно заметить, не должна «вытеснить» собой сугубо педагогических установок: нравственное воспитание духовной

личности по-прежнему может осуществляться исключительно на высоких идеалах и ценностях¹.

Представляется, что в условиях отсутствия методически разработанных каталогов аксиологического материала, но в обозначившемся русле современной как внешней, так и внутренней политики РФ [Указ Президента Российской Федерации № 809, 2022] логичным будет использование в качестве источников аксиологического материала, такие ресурсы, как созданный в августе 2023 г. государственный реестр объектов нематериального этнокультурного достояния Российской Федерации [Реестр объектов нематериального культурного наследия народов России, эл. ресурс], а также коллективные монографии, такие как «Общая и русская лингвоаксиология» (2022), «Ключевые идеи русской языковой картины мира» (2005), ассоциативные словари, такие как «Русский ассоциативный словарь» (2002), аксиологические словари, такие как «Аксиологический словарь ценностей и антиценостей» (2011).

Источниками культурологического же материала, наряду с культуроведческими пособиями, которые могут послужить методически «препарированным», выверенным материалом для включения в квазицелостный текст, традиционно являются:

- 1) народное творчество, которое является существенной частью русской национальной культуры, важным источником исторического знания, отражением ментальности нации;
- 2) памятники истории и общественной мысли, а в случае с профильной подготовкой специалистов – специальные профильные исследования (исторические, социологические, философские, литературоведческие, лингвистические, эстетические и др.);

¹ Другими словами, следует различать «высокую культуру» и «массовую культуру» с её «выхолащающимся национальным содержанием и обесцененными “ценностями”», а также игнорированием «особенностей региональных, религиозных или классовых субкультур» [Воробьёв, 2006].

3) высказывания выдающихся деятелей науки, искусства, политики, военного дела, бизнеса, спорта;

4) литературные произведения, в которых отражена русская национальная личность (типы и образы) и публицистика (отражение этапов и факторов развития общества);

5) выдающиеся личности прошлого и современности (С.П. Королёв, Ю.А. Гагарин, З. Космодемьянская, М.М. Плисецкая, атлет А. Немов, А.С. Пушкин, Ф.М. Достоевский, св. Ксения Петербургская, св. Серафим Саровский, св. Сергий Радонежский, Степан Разин, Пётр Первый и др.);

6) прецедентные ситуации;

7) социокультурные стереотипы речевого общения.

К источникам лингвокультурологического содержания относятся:

– фонемы и интонемы, отражающие специфику фонетического строя русского языка;

– морфемы, позволяющие понимать формально-семантические связи слов;

– лексические единицы, содержащие этнокультурную семантику;

– прецедентные тексты.

Кроме того, поскольку метод КИН опирается на убеждение, что «каждая личность выступает носителем как общечеловеческих, так и национальных интересов в их диалектическом единстве и взаимопроникновении» [Воробьёв, 2006, с. 35], отдельного внимания заслуживает разработка этноориентированных учебников. Специфика этноориентированности в методе КИН заключается, в первую очередь, в том, что ориентация на мононациональный, монокультурный контингент обеспечивает метод КИН уточняющим обоснованием для отбора ценностных компонентов – с тем, чтобы они с наибольшей долей вероятности были актуальны, интересны учащимся. В этом случае метод КИН предписывает проведение обширного контрастивного культурологического и этноаксиологического анализа с целью выявления доминирующих ценностей для данной социальной группы,

поскольку, как известно, упомянутая выше особая комбинаторика, позволяющая актуализировать стереотипные для российского национального сознания комбинации известных, а не собственно новых элементов, порождая определённые проблемы межэтнического общения с одной стороны, с другой – служит средством закрепления в сознании инофонов стереотипов восприятия российской культуры: «иная комбинация знакомых элементов вызывает гипертрофированное преувеличение тех из них, которые с позиции носителя иной культуры занимают наиболее отличное от их положения в родной культуре место» [Прохоров, 2008, с. 18]. Следовательно, такой анализ служит более эффективному отбору тех больших и малых ценностных компонентов, которые потенциально могут являться эмоциональными и рациональными «триггерами» для учащихся, обеспечивая тем самым возникновение первичного эмоционального отклика, столь необходимого для погружения в образовательный процесс. Если к тому же авторы выбирают для нарратива «расхожий» сюжет из национальной культуры (это может быть полезно для обеспечения удобства и упрощения восприятия содержания учебного средства), то использование контрастирующих с национальными доминантами российских ценностей на фоне заведомо знакомого, а значит, предсказуемого сюжета такое «нарушение» будет служить «остранению» расхожего в том числе и ценностного сценария развития событий, а значит, критическому, сознательному¹, а не автоматическому восприятию его содержания и установлению дискуссионного характера учебной коммуникации². Таким образом, уже рациональный отклик становится

¹ Напомним, что в современной образовательной парадигме различные исследования в методике и психологии убедительно доказывают, что «опора на интеллект учащихся, сознательность играет важнейшую роль при овладении иностранным языком» [Вятютнев, 1984, с. 24].

² Развивая тезис о необходимой стереотипичности и символичности создаваемого ПВК, напомним, что в рамках диалога культур необходимы «с одной стороны, целенаправленный выбор и включение в учебный процесс тех стереотипных явлений, которые совпадают в двух культурах и могут служить опорой для учащегося на этом этапе; с другой – целенаправленное включение в учебный процесс прежде всего тех элементов, которые определяют системы предписаний и запретов (общественных и индивидуальных – сакральных и профанических, по концепции Э. Дюркгейма, см. Eliade 1965), так как “негативная часть программы оказывается универсальным средством обучения культуре – в механизмах воспитания, социализации и инкультурации прежде всего актуализируется система запретов и предписаний” (Байбурин 91, 25; см. также: Шрейдер 79)» [Прохоров, 2008, с. 27].

инструментом для знакомства и анализа учащимися культурологического и аксиологического материала учебника.

Другими словами, работая над этноориентированным нарративом, авторы имеют широкий спектр приёмов для регулирования уровня фасцинативности (эмоциональной привлекательности) и дискуссионности создаваемой истории, первым приёмом которой будет являться комбинаторика национальных ценностей, «поскольку и в случае уклона в фасцинативность, и в случае преобладания дискуссионного характера готовой истории комбинаторный приём репрезентации ценностных компонентов способствует установлению коммуникативного характера обучения» [Боженкова, Сёмке, 2023, с. 62].

Система персонажей

Написание квазихудожественной оригинальной истории в методе КИН предполагает известную степень авторской свободы в развитии системы персонажей, которая служит, во-первых, комплексной и целостной персонификации культуры, ментальности, духа и языка в коллективной русской исторической национально-языковой личности с её противоречивой природой, которая мыслит, чувствует и действует в рамках динамической актуальной ценностной парадигмы. А во-вторых, система главных и второстепенных персонажей служит адекватному (реалистичному) наполнению модели ПВК: создаются типажи и персонажи-функции, своего рода «средние» люди (Л. Карсавин), присутствующие в каждом реальном представителе своей группы, т.е. которые с высокой долей вероятности существуют в реальном ПВК, в силу чего и являются национальными социокультурными символами¹.

Как было сказано ранее, в условиях реверсивного построения нарратива сначала выбирается специфическая цель обучения (и воспитания!), затем

¹ «“Средний человек” Карсавина – это вид нашей иерархии, но одновременно и род её же, т.е. сразу и понятие, и символ, вернее сказать так: понятый (ухваченный сознанием) символ» [Колесов, 2006, с. 29].

отбирается соответствующее цели ценностное содержание и только после этого формируется система персонажей, способная представить данное содержание наиболее адекватным образом. Принцип стереотипизации и типологизации в построении системы персонажей играет довлеющую роль, что позволяет авторам избежать неприемлемого для целей обучения РКИ «бытописательства»: во-первых, в силу того, что сама эта система имеет сугубо утилитарный смысл, а во-вторых, потому что обращение к художественному имеет методический смысл лишь только при условии, что через малое показывается большее, через частное – общее¹. Наибольшую же важность система персонажей обнаруживает в реализации обязательного по методу КИИ сюжетного конфликта, имеющего ценностный характер и пролегающего в поле столкновения ценностных приоритетов главных персонажей-антагонистов, что уже на начальном этапе работы с учебником позволяет акцентировать внимание учащихся на ценностном содержании и вовлечь их в его эмоционально-рациональное восприятие. Так разные персонажи могут быть носителями как «незначительно» различающихся, так и принципиально противоположных, конфликтующих:

- ценностей,
- культурных традиций (как в плане многонациональности России, так и в плане противопоставления культур персонажа-россиянина и персонажа-инофона),
- национальностей,
- субкультур,
- религий,
- полов,
- поколений и возрастов,

¹ Что соотносится с теоретическим представлением о назначении лингвокультурологии: она «должна действительно делать акценты не на проходных политических событиях, на относительно мелких свершениях, не уделять внимание малосущественному, а показывать жизнеопределяющие потоки, ирригационные культуры, например, коллективные судьбы и общие движения, политику и людей, то, что относится к проблемной, глобальной, а не событийной истории» [Воробьев, 2006, с. 33].

- стилей языка (литературный, разговорный, официально-деловой и др.),
- уровня образования,
- уровня достатка,
- политических взглядов,
- региональной принадлежности и т.д.

Как и в случае отбора ценностных компонентов, принципиально важным для метода КИН является соблюдение авторами установки на а) духовность и нравственность; б) аутентичность и релевантность; в) позитивность и гуманистичность (в широком смысле) при разработке как самой системы, так и конфликта (конфликтов) персонажей. Принцип позитивной установки помогает «нейтрализовать» другой принцип – установки на аутентичность и реалистичность, а значит, позволяет избежать изображения заведомо острых (трудноразрешимых) конфликтов.

С учётом прагматической установки, означающей, что система персонажей должна частично отражать целевую аудиторию учебного средства, в систему персонажей обязательно должны входить персонажи обоих полов той возрастной группы, для которой создаётся учебное средство, а также (хотя бы) один главный персонаж-инофон, с которым учащиеся будут иметь возможность ассоциировать самих себя, что повышает вероятность эмпатического восприятия материала¹ и обеспечивает актуализацию как внутрикультурной, так и внешнекультурной оценки элементов, входящих в ПВК. Второстепенные же персонажи должны быть из числа россиян по причине, описанной выше: комплексное изображение русской национально-языковой личности. По этой же причине в число второстепенных персонажей могут входить такие, прототипами которых являются реальные люди, как жившие в прошлом, так и современники (что соотносится с перечисленными источниками культурологической информации).

¹ При этом при построении системы персонажей следует избегать такого положения, при котором антагонистами являлись бы главные персонаж-россиянин и персонаж-инофон.

Помимо ценностно обусловленного взаимодействия, содержание речемыслительной деятельности и коммуникация персонажей в целом также ценностно маркированы. В этой связи отдельного внимания заслуживает характер речевого поведения героев, которое само по себе служит (1) демонстрации примера «принятого» и «допустимого» в российском обществе и нацелена на реализацию воспитательного обучения РКИ через речедействование учащихся¹; (2) экспликации собственно лингвистического материала и (3) обеспечению учебной ситуативно обусловленной коммуникации (включая все виды речевой деятельности). Именно поэтому в рамках вышеописанных сюжетных микропарадигм персонажи взаимодействуют и коммуницируют методически *регламентированно*.

В вопросе регламентации организации взаимодействия персонажей (вслед за Е.И. Пассовым) в методе КИН выделяется 4 типа ролевых ситуаций регламентированного (формального и неформального) взаимодействия персонажей², которые затем становятся «платформой» для проведения учебно-воспитательного процесса, так что программирование взаимодействия персонажей позволяет программировать далее и учебную коммуникацию, и даже (отчасти) конечный результат. Итак, персонажи могут взаимодействовать в ситуациях:

- социально-статусных взаимоотношений³;
- ситуациях ролевых взаимоотношений⁴;

¹ Вербальное общение, выступая в качестве конечного результата иноязычного образования, в то же время в самом образовательном процессе является условием, основой формирования как самой речевой деятельности, так и коммуникативной компетентности. Это положение выступает в качестве определяющего постулата для коммуникативного подхода, являющегося естественной формой организации иноязычного образования [Зимняя, Мазаева, Лаптева, 2020, с.10].

² При этом очевидно, что содержание общения не имеет границ – число ситуаций общения бесконечно, в то время как количество речевых действий (умений) не столь уж велико, а потому поддаётся систематизации и инвентаризации.

³ К этому типу можно отнести взаимоотношения, возникающие при исполнении а) внутригрупповых ролей: лидер – ведомый, «старожил» – новичок и т.д.; б) ролей складывающихся в процессе формального и неформального общения: организатор, шеф, передовик, мастер, эрудит, критик, генератор идей, заводила, высокочка, фантазёр и т.д. (возможны любые их сочетания) [Пассов, 2010, с. 223].

⁴ Взаимоотношения родственников, друзей, соседей, одноклассников и т.д.

- ситуациях взаимоотношений совместной деятельности
- (деятельностные)¹;
- ситуациях нравственных взаимоотношений².

При этом такое взаимодействие всегда не произвольно, но «“отягощено” ситуативной позицией» [Пассов, 2010, с. 227], которая представляет собой «интеграцию объективных и субъективных компонентов общения, выступающих в качестве факторов порождения и актуализации взаимоотношений субъектов общения» [Пассов, 2010, с. 227] и «питает» общение в рамках вышеописанных ситуаций сначала персонажей, затем учащихся³. А потому компонентами, которыми автор по методу КИН должен пользоваться как инструментами программирования ситуаций коммуникативного взаимодействия персонажей («проваоцирующими» совершенно определённое дальнейшее речевое взаимодействие учащихся) с целью организации учебного процесса как процесса реального общения, являются «вид, сфера и форма деятельности, предмет обсуждения; социальный статус субъектов общения; их речевой статус; событие; место и время общения; наличие третьих лиц; объекты-знаки; пол, возраст и внешний вид субъектов общения; мировоззрение субъектов общения; моральные качества субъектов общения; интересы объекта общения; чувства субъектов общения; интеракционная роль субъекта общения; межличностная роль субъекта общения; пресуппозиция субъекта общения (знания о партнёре, предмете, форме деятельности и т.д., непосредственный и опосредованный опыт деятельности, состояние); коммуникативная задача» [Пассов, 2010, с. 227].

¹ «Отношения субъектов, органически вплетённые в какую-либо деятельность, могут иметь характер зависимости, координации, субординации, взаимопомощи, взаимостимулирования, поддержки, обмена опытом, солидарности, кооперации, доверия, требовательности, сотрудничества, сопротивления, создания помех, открытого противодействия, игнорирования и т.д., они могут протекать в форме товарищеского соревнования, здорового соперничества, но могут и обостряться до враждебной конкуренции и конфронтации» [Пассов, 2010, с. 225].

² Нравственные проблемы обладают наибольшей «ситуатенностью», т.е. вызывают субъективный отклик участников общения [Пассов, 2010, с. 226].

³ Пассов обращает внимание на идею А.А. Леонтьева о том, что, изменяя те или иные факторы ситуации, можно управлять высказываниями учащихся и направлять их [Пассов, 2010].

Продолжая тему организации речевой деятельности персонажей (и это, прежде всего, место *диалогов*), следует подчеркнуть, что, помимо установки на содержательность и эвристичность общения больше, чем на его тематичность, а также установки на аутентичность и релевантность (в частности, включение наиболее частотных единиц разговорного стиля¹), с целью стереотипизации ПВК наилучшей дополнительной стратегией для авторов, реализующих метод КИН, станет, на наш взгляд, ориентация на специфические для русской культуры «культурно обусловленные сценарии»² [Вежбицкая, 1996, с. 393]. Подобные сценарии бывают представлены и в кратких предложениях, и в небольших или даже относительно больших последовательностях предложений, в которых «выражаются такие негласные правила, которые говорят нам, как быть личностью среди других личностей, т.е. как думать, как чувствовать, как хотеть (и как действовать согласно своему хотению), как добывать или передавать знания и, что важнее всего, как говорить с другими людьми» [Вежбицкая, 1996, с. 393]. Примером такого сценария может быть следующее: «*Мне не гордиться надо и прошедшем, да и настоящим, а смириться, стыдиться, спрятаться – просить прощение у людей*» (Л.Н. Толстой) [Вежбицкая, 1996, с. 43], отражающее активную эмоциональность и усиленное чувство вины и самоукорения, т.е. пример сценария того, «как чувствовать по-русски». Подобные сценарии или – иначе – упорядоченные, схематичные «картинки мира» в голове человека, которые экономят его усилия при восприятии сложных социальных явлений и защищают его ценностные позиции и права³, ориентированные на

¹ В частности потому, что «существуют различные способы языковой репрезентации аксиологических значений в рамках национального языка и реальной речевой деятельности говорящего» [Дейкина, 2019, с. 17].

² Другое название стереотипизированной реализации культурного поведения – «ритуал» (без привязки к религиозному значению), структура которого может рассматриваться с нескольких точек зрения (см. [Тэрнер, 1983]): а) символическая – собрание символов, как мельчайших единиц ритуала, сохраняющих специфические особенности ритуального поведения; б) ценностная – передача информации о важнейших ценностях и их иерархии; в) телическая – взгляд на ритуал как систему целей и средств; г) ролевая – продукт взаимодействия различных социальных статусов и положений.

³ См. [Lippmann, 1922], [Васильева, 1988]. Источником социокультурных стереотипов речевого общения могут стать разнообразные ассоциативные словари русского языка, как, например, «Русский ассоциативный словарь» (2002).

речедеятельностное приобщение инофонов к российской ценностной системе координат, будут ценным инструментом в рамках работы по «выводу в речь», который в методе КИН предусмотрен на каждом этапе работы (подробнее в блоке описания комплекса заданий). И если, по мысли А. Вежбицкой, «культурно обусловленные сценарии могут рассматриваться в качестве места, где встречаются “культура” и “дух”» народа [Вежбицкая, 1996, с. 398], то сценарии, использованные в построении казуального нарратива в методе КИН, также могут служить местом встречи, в нашей терминологии, личностей А, Б, В и Г, что представляется возможным в силу того, что «они [сценарии] сопоставимы и доступны пониманию в контекстах разных культур» [Вежбицкая, 1996, с. 394], а потому приобщение личности инофона, его «я-образа» к российскому «мы-образу» потенциально может происходить с наименьшим психоэмоциональным сопротивлением «я» инофона [Прохоров, 2008, с. 70].

Таким образом, как было показано, реализация системы персонажей посредством культурно обусловленных сценариев регламентированной коммуникации в рамках pragmatically аранжированных ценностных микропарадигм служит «методически обоснованному представлению в учебных материалах национально-специфических моделей и лингвистических фреймов, отражающих русскую языковую и речевую ментальность» [Прохоров, 2008, с. 191] и в аспекте организации учебно-воспитательного процесса является местом эмоционального, рационального и речедеятельностного постижения учащимися взаимосвязанных языка и ценностной культуры.

Система последовательного иллюстрирования

Метод КИН строится на понимании того, что с точки зрения психологии развития речи основой языковой и речевой компетенций являются не столько правила, с помощью которых говорящие создают различные построения, сколько *сам языковой материал* как первичная данность, усваиваемый всегда в конкретной форме и в конкретных условиях употребления. Известно, что

человеческой памяти не свойственно накапливать собственно теоретических сведений о языке как системе, тем более в отрыве от условий употребления языковых средств, т.е. абстрагированно от реальных или потенциальных тематических, жанровых, стилевых, эмоциональных областей, иными словами – вне коммуникативных ситуаций. И те метаязыковые знания об абстрактных системных отношениях, которые традиционно составляют учебное содержание учебников РКИ (как и многих других иностранных языков), задерживаются и существуют в *долгосрочной* памяти не отвлечённо, но применительно к определённому типу коммуникации [Гаспаров, 1996].

В свою очередь, воспитание, как известно, опирается на *символическое*¹, поскольку, как отмечал М.Ю. Лотман, «культура всегда, с одной стороны, – определённое количество унаследованных текстов, а с другой – унаследованных символов» [Лотман, 2008, с. 8], а потому и моделируемый ПВК не может не быть символичным по своей природе (отсюда установка на символичность), ведь «символ заключает в себе обобщённый принцип дальнейшего развертывания свёрнутого в нём смыслового содержания» [Лосев, 1970, с. 10], а значит символ может рассматриваться как специфическое средство социокультурного кодирования информации и (одновременно) как механизм передачи этой информации.

В этой связи – в противовес ставшему привычным использованию многофункциональных, но всё же по-прежнему разрозненных иллюстраций – «отрезков действительности» [Вятютнев, 1984, с. 29] для семантизации лексики и грамматики, метод КИН предписывает разработку именно *системы последовательного иллюстрирования* по типу комиксов², графического романа, визуальной новеллы или в любом ином формате последовательного иллюстрирования (в зависимости от выбранной автором стратегии

¹ Известно, что итог многочисленных философских работ культурологической направленности (Л. Уайт, Дж. Стюард, К. Леви-Стросс, Э. Кассирер, Х.Э. Керлот, А.Ф. Лосев и др.) в обобщённом виде сводится к представлению социокультурного мира как мира символических отношений.

² С примером применения системы иллюстраций по типу комиксов можно ознакомиться в учебном пособии «Просто посмотри! Русские падежи в комиксах и упражнениях» (2022).

организации и технической реализации учебного материала внутри художественной формы).

В методе КИН система последовательного иллюстрирования обоснована самоочевидной диалектикой чувственного восприятия и абстрактного мышления [Азимов, Щукин, 2021] и выступает в качестве основного средства экспликации и семантизации лексических (семантизация слов) и грамматических (семантизация значений и функций грамматических форм и формул¹) явлений. Система **точных** визуальных символов рассчитана на обеспечение педагогического процесса (по типу трансформационной грамматики) в части демонстрации явления «преобразования глубинных синтаксических структур в поверхностные (в актах порождения речи) и поверхностных синтаксических структур в глубинные (в актах восприятия речи)» [Кацнельсон, 1972, с. 115]. Глубинные структуры грамматики, содержащие семасиологическую информацию о соответствующих им речевых образцах, получают наглядное воплощение, что позволяет добиться предельно точной семантизации как лексических, так и грамматических компонентов. Эти же символы служат основой для трансформационных преобразований речевых образцов (по аналогии с ядерными предложениями в учебниках ТТГ 1960-х гг.). Соответственно, последующий тренинг, строящийся также на основе предварительно усвоенных визуальных символов, позволяет учащимся сознательно «навыкнуть» к стратегии выражения глубинных, семантических структур в поверхностные (т.е. в речевые) в конкретных ситуациях общения – равно как и наоборот. Так, система последовательного иллюстрирования служит более совершенной «ситуативной паспортизации» грамматического,

¹ Визуальная экспликация синтаксических форм на основе их коммуникативного назначения, целью которой является понимание учащимися языковых ситуаций не на уровне субъекта и предиката, существительного и сказуемого, но на уровне конкретно-типовых форм структурных компонентов со значением (1) действия и его оценки (*Обманывать грехино, Курить вредно*); (2) субъекта и его состояния (*Ему весело, Ему взгрустнулось*); (3) предмета в его количественной характеристики (*Рыбы – бездна, Мальчиков четверо*); (4) предмета и оценки его количества (*Хлеба вдоволь, Времени не хватает*); (5) субъекта владения и характеризующего его объекта владения (*У неё диплом, У него бас*); (6) предмета и его местонахождения (*Школа в лесу, Дуб – у лукоморья*) и т.д. [Золотова, 1982, с. 27] значительно упростит, на наш взгляд, процесс овладения системой средств выражения.

лексического, общеобразовательного и воспитательного материала, что, на наш взгляд, служит систематизации всего процесса, обеспечивая учащихся большим количеством реперных опор для самоконтроля в процессе творческой коммуникации¹.

Важно акцентировать внимание на точности специально создаваемых (а не взятых из фотостоков) иллюстраций: поскольку «любое сообщение занимает некоторое место в более широкой мысленной картине, и эта его укоренённость в определённом мысленном пространстве в значительной степени определяет его смысловой облик» [Гаспаров, 1996, с. 223], то в методе КИН это означает необходимость обеспечения максимально точных единообразно разработанных (в едином стиле) образов вводимых вербальных и невербальных сообщений, что в том числе имеет стабилизирующее воздействие на ПВК с его по природе динамическим характером.

Такой подчёркнуто системный характер иллюстрирования направлен:

- 1) на формирование учебника как реалистичной среды, как трехмерного пространства;
- 2) на формирование целостного представления о масштабе, границах и характере пространственно-временного континуума будущей реальной коммуникации²;
- 3) на формирование образного представления о коммуникативных ситуациях;
- 4) на формирование устойчивого навыка определения характера ситуации и выбора речевой стратегии по алгоритму ‘от значения к форме’;
- 5) на семантизацию лингвистического и лингвоаксиологического содержания;

¹ Известно, что при условии коммуникативного овладения учащимися системой языка в реальных отрезках коммуникации (высказываниях, ситуативно обусловленных диалогах, монологах), учащиеся склонны использовать полученные языковые формулы для реализации спонтанно возникающих собственных коммуникативных задач, что свидетельствует о прогрессе процесса систематизации, сопряжённом, однако, с большим количеством ошибок, которые необходимо контролировать и корректировать.

² То, что Б.М. Гаспаров называет «ландшафтным единством» языкового существования говорящего [Гаспаров, 1996, с. 233].

6) на более прочное запоминание коммуникативного единства (языковое средство запоминается внутри образа общения, действия, положения или движения);

7) на непосредственную (вписанную в сюжет) экспликацию единиц фонового знания и страноведческого материала в целом;

8) на снижение уровня беспокойства учащихся;

9) на повышение интереса учащихся к учебному средству и образовательному процессу.

Как видно из перечня функций системы последовательного иллюстрирования, в методе КИН «иллюстрирование становится элементом текстообразования» [Семерджиди, 2007, с. 121] (при широком понимании слова ‘текст’), которое – с учётом «двойной», а иногда и тройной (в случае создания мультимедийных курсов добавляется аудиальная экспликация нарратива) презентации одних и тех же ценностных компонентов в тексте истории (в том числе в звуковом формате) и в системе последовательно разработанных иллюстраций в виде высокоточных образов (а по сути – символических знаков с их семиотико-педагогической функцией) – призвано увеличить аксиогенный потенциал данных символов и обеспечить более устойчивое, комплексное и взаимосвязанное формирование лингвистико-культурологической базы у учащихся на основе системно-структурированной экспликации и прагматического аранжирования (по аналогии с ценностными компонентами) символических знаков или смыслообразов¹.

Хронотоп

Хронотоп, как известно, уже присущ учебнику РКИ и в его классической разработке². В методе же КИН данная категория есть конкретное выражение

¹ Данное положение опирается на представление о том, что «языковые факты получают более глубокое осмысливание только в теснейшей связи с паралингвистическими феноменами. Это происходит благодаря тому, что вербальные и невербальные связи вступают в когерентные связи для построения интегративного смыслового целого – смыслообраза» [Семерджиди, 2007, с. 121].

² «Время отражает способы историко-хронологического освоения (охвата) социальной информации как содержания книги; пространство – определяет способы территориально-географического освоения (охвата) социальной информации как содержания книги» [Балыхина, 2011, с. 124] (выделение авт.).

пространства и времени того ПВК, модель которого создаётся в данном учебном средстве, а потому хронотоп казуального нарратива во многом определяется спецификой ПВК. Основным его назначением является то, что Б.М. Гаспаров называл «фокусирующим эффектом коммуникативного пространства» [Гаспаров, 1996, с. 230], который позволяет обеспечить учащихся неким смысловым и языковым «прошлым опытом»¹, позволяющим осуществляться, в частности, *механизму догадки*, которая всегда должна быть на чём-то основана². Другими словами, в отличие от обусловленной модулярностью дисконтинальности существующих учебников, делающей пребывание учащихся похожим на пребывание в учебном вакууме³, хронотоп в методе КИН позволяет учащимся всякий раз опираться на некое «прошлое», поскольку, как известно, «языковая память каждого говорящего формируется бесконечным множеством коммуникативных актов, реально пережитых и потенциально представимых» [Гаспаров, 1996, с. 80].

Кроме того, хронотоп в методе КИН является также и подформой (формой внутри нарратива), наиболее удобной для включения и организации страноведческой информации. Так, например, *время* может быть представлено в рабочих часах, в графике работы, в сезоне отпусков, в праздничных днях, школьных каникулах, в сезонности с её различными климатическими особенностями и т.п., фигурирующих в нарративе. Составляющая же *пространства* может быть детализирована, нюансирована включением единиц т.н. фонового знания: названий архитектурных объектов, памятников, знаковых исторических мест, достопримечательностей, названий улиц,

¹ «Конечный образ, в котором полученное высказывание воплощается в сознании говорящего в качестве его интерпретации этого высказывания, не может быть предсказан на основе постоянно действующих правил “десифровки” языкового материала. Этот образ возникает из взаимодействия многонаправленных ассоциативных полей, в окружении которых – и через посредство которых – данное высказывание и различные его компоненты находят свое свое место в конгломерате языкового сознания говорящего» [Гаспаров, 1996, с. 82].

² См. работы представителей британской школы, в частности, М.А.К. Холлидея, К. Маттиссена, Дж.Л. Лемке о влиянии «контекста ситуации» на смысловое и ценностное понимание входящих сообщений.

³ Несмотря на общеизвестность формулы, что «стремимся мы к этому сознательно или не стремимся, хотим того или не хотим, мы “видим” каждое языковое действие помещённым в коммуникативное пространство и судим о нём по тому впечатлению, которое оно производит именно в этом пространстве» [Гаспаров, 1996, с. 226].

табличек о выдающихся деятелях и т.д. Другими словами, как и в случае с персонажами, стремление воссоздать доподлинный, аутентичный фрагмент реального мира предполагает опору на использование реальной топонимики пространства и времени.

В случае разработки учебников делового и профессионального общения по данному методу, следует отметить возможность, к примеру, выбора прошлого в качестве временного плана содержания нарратива, что может быть актуально для исторического или военного профиля, где особую ценность представляет знакомство с реальными историческими событиями, персоналиями и хронотопом. В целом, оценить потенциал применения метода КИН в области создания учебников (курсов) РКИ делового (профессионального) общения можно исходя из того, что сама область функционирования русского языка в деловой (профессиональной) сфере очерчивается как нельзя более конкретно: это деловая (профессиональная) среда, характеризующаяся постоянными специфическими чертами, ограниченная известными временными и пространственными рамками [Боженкова, Сёмке, 2024].

Система заданий и упражнений

Поскольку компоненты, относящиеся к воспитательному и общеобразовательному планам метода КИН, получили уже подробное описание и обоснование, необходимо теперь ознакомиться с требованиями, касающимися в большей степени учебного плана нарратива, а также системы коммуникативных заданий и языковых упражнений.

Так, построение учебного плана происходит путём, в первую очередь, отбора фонетического и лексико-грамматического материала, который производится на основании требований к уровню владения РКИ и одновременно с учётом специфики моделируемого ПВК, что довлеющим образом определяет лексико-грамматический состав курса вследствие установки на моделирование учебника как максимально реалистичной

социокультурной среды¹. Этим же обусловлено обязательное включение наиболее частотных единиц разговорного стиля, не предусмотренных государственными документами. Далее предполагается творческая работа авторов по квазихудожественному сопряжению учебного с воспитательным и образовательным планами, требующая значительной методической гибкости, поскольку противоречит привычной логике подобной работы: нарративная (а не грамматическая, лексическая или коммуникативная) логика становится ведущей, хотя и не нарушает основных общедидактических принципов, в том числе и принципов отбора материала.

Следует признать, что к остающейся по сей день актуальной проблеме «равновесия между градуированным языковым материалом и ситуациями, в которых общаются носители языка» [Вятютнев, 1984, с. 31] с необходимостью сочетания «грамматического (ориентированного на средства выражения, на инвентарь языковых единиц и правил их функционирования для построения грамматически правильных предложений) и коммуникативного (ориентированного на использование языка как средства общения) принципов отбора и расположения учебного материала» [Вятютнев, 1984, с. 31] добавляется установка на ещё большее усложнение методической задачи – вплетение в этот грамматико-коммуникативный композит социокультурно-аксиологического компонента².

Единицы деления (эпизоды, главы) основополагающей составляющей учебного средства – оригинальной истории, или казуального иллюстрированного нарратива – по своему содержанию соответствующие шагам обучения, выступают в качестве самого первого элемента, открывающего каждый новый шаг (этап, урок) учебного средства. Это означает, что в непосредственной работе с учебным средством, созданным по методу КИН, первоочередным шагом является знакомство и эмоциональное

¹ Ярким примером этого может служить разработка учебника РКИ профессионального общения.

² Опыт апробации метода КИН показывает, что вкупе с необходимым отступлением от методически обоснованного и проверенного формально-логического развёртывания системы языка данная задача представляется для авторов самым главным методическим вызовом.

восприятие казуального иллюстрированного нарратива – этап, который сопровождается системой разнообразных коммуникативных заданий и упражнений различной методической направленности и различной степени сложности.

Ключевая, специфическая для метода КИН особенность системы заданий и упражнений языкового тренинга, следующего непосредственно за этапом работы с эпизодом истории, заключается в её вписанности в общий сюжетный контекст, что обусловлено установкой на «тотальную филологизацию» учебного средства и реализуется путём опоры на содержание сюжетных ситуаций: поэтому содержание заданий и упражнений составляется таким образом, что вся лингводидактическая часть учебного средства становится *тематическим и содержательным продолжением* языкового, воспитательного и образовательного планов нарратива, представленного на первом этапе работы. Помимо «оправдания» многократного повторения, необходимого для формирования гибких речевых навыков¹, такая сюжетная «вписанность» абсолютно всех заданий (равно как и формулировок заданий) естественным образом обеспечивает коммуникативный (ситуативный) характер языкового / речевого тренинга², что вкупе с проблемным характером заданий и отсутствием единственно правильного ответа выступает предпосылкой для более сознательного и более устойчивого³ личностного формирования социокоммуникативных знаний, навыков и умений. Так, каждый шаг нарратива, соотнесённый с одним тематическим шагом в учебной программе, имеет комплекс заданий и упражнений, направленных на:

¹ Как известно, «условием формирования ситуативной гибкости речевого навыка являются речевые ситуации. Они создают все предпосылки для того, чтобы какая-то речевая единица, речевой образец использовались в специальных, пригодных для автоматизации условиях (регулярность употребления, образцовость), не лишаясь при этом ситуативности (как это обычно свойственно “тренировочным” упражнениям)» [Пассов, 2010, с. 231].

² Такая предварительно обеспеченная сюжетно-ситуативная обусловленность языковых заданий и упражнений позволяет учащимся «не имитировать, конструировать, репродуцировать и т.п., а совершать речевой поступок» [Пассов, 2010, с. 144], совершаемый учащимися эмоционально-ценственно, а значит, личностно.

³ См. работу В.Д. Янченко о психологическом эффекте Зейгарник, связанном с открытым типом заданий, потенциально незавершённых и тем самым обеспечивающих необходимое ментальное напряжение со стороны учащихся [Янченко, 2015].

- 1) понимание и запоминание эпизода на уровне сюжета (смысла);
- 2) декодирование компонентов ценностной парадигмы, содержащейся в конкретном эпизоде;
- 3) критическое осмысление ценностных компонентов;
- 4) выявление культуро- (страноведческих) элементов;
- 5) сознательное запоминание языковых средств;
- 6) сознательное индуктивное декодирование грамматических правил;
- 7) автоматизацию языковых навыков;
- 8) развитие репродуктивных речевых умений по аналогии;
- 9) развитие продуктивных речевых умений.

Данные принципы организации учебной части нарратива будут продемонстрированы на конкретных примерах заданий и упражнений при детальном разборе учебного пособия [Сёмке, 2022] в третьей главе настоящего исследования. Тем не менее, в качестве резюме разработки учебного (лингводидактического) плана нарратива обратим внимание на то, что финальный этап вывода в творческую коммуникацию содержит задания с установкой на реализацию речедеятельностного подхода, осуществляемого путем «вживания» учащихся в уже знакомые и понятные им по предшествующей работе роли, ситуации и речевые сценарии, а потому можно утверждать, что процесс формирования транскультурной личности последовательно обеспечивается на всех этапах: как было показано, даже «классические» языковые упражнения служат, в конечном счёте, подготовкой к укреплению социокоммуникативной компетентности¹ учащихся.

На данном этапе, завершив рассмотрение основополагающих составляющих метода КИН – его целевой установки, основных и вспомогательных средств её реализации – следует привести его финальное определение.

¹ Компетентность понимается как состояние владения различными компетенциями. См. работы А.П. Сковородникова.

Метод казуального иллюстрированного нарратива, КИН или method of casual illustrated narrative, CIN – это метод создания учебных средств по иностранным языкам, целевой установкой которого является создание (посредством квазихудожественной конвергенции на базе жанра казуального нарратива лингвистического, лингвоаксиологического и лингвокультурологического материала) модели пространственно-временного континуума ценностно обусловленной иноязычной коммуникации, обеспечивающей формирование транскультурной личности инофона путём его эмоционального, рационального и деятельностного приобщения к национальной культуре изучаемого языка, сопряжённого с развитием социокоммуникативной компетенции в рамках коммуникативно- деятельностного подхода начиная с элементарного уровня освоения иностранного языка.

Систематизируем **категориальные характеристики** метода КИН:

- 1) создание модели пространственно-временного континуума ценностно маркированной (в т.ч. деловой / профессиональной) коммуникации;
- 2) прагматическое создание квазихудожественной оригинальной истории в жанре казуального нарратива с популярной сюжетной фабулой;
- 3) конвергентное сопряжение в квазихудожественной форме учебного, воспитательного и образовательного компонентов русскоязычного образования;
- 4) актуализация системы ценностных микропарадигм (с учётом возраста и социокультурных национальных доминант учащихся);
- 5) прагматическое комбинирование ценностных компонентов;
- 6) тройная – текстовая, наглядная, аудиальная – экспликация нарратива;
- 7) система последовательного иллюстрирования;
- 8) эмоциональное и рациональное постижение аксиологических доминант студентами через речедействование;
- 9) сюжетная обусловленность системы заданий и упражнений;
- 10) проблемное содержание коммуникативных заданий.

В качестве **ведущих принципов** реализации метода КИН отметим:

- 1) принцип конвергентности – синкетического единства экспликации языка и культуры;
- 2) принцип социокоммуникативной направленности;
- 3) принцип соблюдения баланса между разными классами и видами ценностей при отборе культурологического и аксиологического материала;
- 4) принцип сознательности;
- 5) принцип стереотипизации, типологизации и концентризма;
- 6) принцип ситуативности, реализации «от простого к сложному» и «от частного к общему»;
- 7) установка на духовность и нравственность; аутентичность и релевантность; позитивность и гуманистичность и т.п.

Выводы по главе 2

Подводя итоги проведённого исследования проблемы отсутствия в учебных средствах РКИ уровня А1 необходимой предпосылки для декларируемого комплексного формирования социокоммуникативной компетенции и, в частности, проблемы воспитательности как атрибутивной характеристики содержания учебных средств, делается вывод о существовании тенденции подмены воспитательной функции общеобразовательной с её лингвокультурологическими приёмами и средствами, являющейся лишь «открывающим» этапом для реализации личностного воспитания, которое требует, прежде всего, не лингвокультурологического, но лингвоаксиологического содержания. Ориентируясь на слова В. Франкла о том, что «ценностям мы не можем научиться – ценности мы должны пережить» [Франкл, 1990], мы можем утверждать, что методика преподавания РКИ нуждается не столько в наполнении содержания учебных средств большим количеством априори разрозненных фактов культуры и даже не в том, чтобы создавать

оригинальные истории культурологической направленности для чтения и обсуждения, сколько в том, чтобы переориентироваться на задачу моделирования предельно реалистичной и вместе с тем концентрированной «жизненной» среды, пространства существования или – как это определено в качестве целевой установки в методе казуального иллюстрированного нарратива, КИН – пространственно-временного континуума ценностно маркированной языковой коммуникации.

Представленный метод казуального иллюстрированного нарратива предписывает моделирование специфического для каждого отдельно взятого целевого контингента пространственно-временного континуума посредством прагматически создаваемой оригинальной истории в жанре казуального нарратива, в которой актуализируются ценностные парадигмы и культурно обусловленные речеповеденческие сценарии, эксплицирующие учебный, воспитательный и общеобразовательный планы содержания учебного средства и регламентирующие посредством сюжетно обусловленных заданий учебную коммуникацию, что в совокупности позволяет говорить о высоком потенциале данного метода в вопросе программирования конечного результата образования – транскультурной личности инофона, то есть личности, приблизившейся к *оптимально* глубокому и широкому пониманию культуры изучаемого языка, позволяющему ей творчески осуществлять коммуникацию в современном российском обществе и корректно взаимодействовать с носителями русской культуры на основании интериоризированной ценностно-языковой картины мира россиян, сохраняя и развивая при этом собственную национальную идентичность.

Новаторской «технологической» особенностью метода КИН является обеспечение условий (гомогенной среды со специфическими «контрастным запахом» и «этническими ритмами» российской культуры) для личностного (методически и методологически заданного эмпатичного, сознательного и деятельностного) пребывания студентов в непрерывном и неразрывном внутри себя процессе «проживания» и осмысления предлагаемого

лингвистического, лингвокультурологического и лингвоаксиологического материала – процесса, при котором преподаватель получает возможность реализации своей лингвоаксиологической стратегии с опорой на фундаментально разработанную программу, что может послужить залогом предельно взаимосвязанной, а значит, более эффективной работы по комплексному коммуникативно-деятельностному обучению иноязычных студентов русскому языку и воспитанию их в ценностном поле русской культуры уже на начальных уровнях языковой подготовки, что представляется критически важным для решения актуальных задач подготовки специалистов в высшей школе.

ГЛАВА 3. ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ АВТОРСКОГО МЕТОДА КАЗУАЛЬНОГО ИЛЛЮСТРИРОВАННОГО НARRATIVA (КИН): ЭМПИРИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ

3.1. Онлайн-курс для трудовых мигрантов «Русский для жизни и работы» (А1)

Примером реализации метода КИН в сфере делового (профессионального) общения может служить онлайн-курс «Русский для жизни и работы» для трудовых мигрантов из стран СНГ и Юго-Восточной Азии, разработанный в 2024 г. в нескольких национальных версиях¹ (в открытом доступе по регистрации: <https://migrant.spbu.ru/>). По результатам апробации первой национальной версии на узбекском языке правительством РФ в адрес российских вузов было дано поручение о создании нескольких национальных версий: курс для иностранных граждан, владеющих таджикским языком (СПбГУ); курс для иностранных граждан, владеющих английским языком (СПбГУ); курс для иностранных граждан, владеющих китайским языком (ДВФУ); курс для иностранных граждан, владеющих турецким языком (КФУ); курс для иностранных граждан, владеющих вьетнамским языком (ПсковГУ)².

Данный курс направлен на подготовку трудовых мигрантов к прохождению модуля «Русский язык» в Комплексном экзамене по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации с целью получения разрешения на осуществление трудовой деятельности на территории РФ (далее – КЭ). Курс предполагает

¹ Учебный онлайн-курс по русскому языку «Русский для жизни и работы» для трудовых мигрантов создан на основе требований к разработке образовательных курсов по русскому языку иностранных граждан, утверждённых Рабочей группой по вопросам совершенствования систем тестирования по русскому языку как иностранному при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации (создана приказом Минобрнауки России № 452 «О рабочей группе по вопросам совершенствования систем тестирования по русскому языку как иностранному» от 25.04.2023).

² Все версии курса размещены в бесплатном доступе на единой, специально разработанной для данного курса специалистами ЦЯТ СПбГУ платформе <https://migrant.spbu.ru/>.

компьютерное самообучение на интерактивной платформе, состоит из 64 ак.ч. и строится как экспресс-тренинг в видеоформате с практическими заданиями, повторяющими типовые задания КЭ, и консультативной автопроверкой. Таким образом, данный курс является звеном в цепочке «стандарт – программа (включая лексический минимум) – учебное средство – тест».

В свете реализации метода КИН данный курс представляет собой экспериментальную попытку гармоничного – прежде всего, с точки зрения лингводидактики – «размещения» комплексного учебного, образовательного и воспитательного содержания целого уровневого курса внутри единой сюжетной формы, где при соблюдении общедидактических принципов каждый фрагмент учебного содержания *функционально и ценностно* связан с фрагментами воспитательного (и общеобразовательного как открывающего для него) содержания, образуя тем самым единый *учебно-воспитательный* конструкт. Такой сюжетной формой учебно-воспитательного содержания курса «Русский для жизни и работы» является история о жизни в современной России «идеального мигранта», развивающаяся в рамках модели релевантного для данного контингента пространственно-временного континуума. Так, согласно одному из основополагающих принципов метода КИН, сюжетная линия является не декоративным, но главным функциональным – системообразующим – элементом курса, а ведущим принципом в предъявлении языкового материала является не традиционная грамматическая или ситуативно-тематическая, но *нarrативная* логика. Данным положением обеспечивается тот факт, что *весь* комплекс конвергентно сопряжённого языкового (фонетические и лексико-грамматические темы), аксиологического (ценности, нормы), культурологического (традиции, правила) и страноведческого (факты истории, географии и культуры) материала, будучи вписанным в единую сюжетную форму, оказывается представленным в прямой функциональной связи с типичными ситуациями, характерными для данной сферы общения, а следовательно, заведомо имеет коммуникативную природу.

Языковой материал для данного курса отобран на основании методических требований [Андрюшина, Козлова, 2020], требований к уровням владения РКИ [Приказ Минобрнауки РФ от 01.04.2014 № 255, эл. ресурс], [Спецификация контрольных измерительных материалов..., 2021, эл. ресурс] с использованием заимствованных слов из родного языка учащихся, а также некоторых эквивалентов национальных культурами в качестве опорной лексики для актуализации фонетики и грамматики (в узбекской версии: ‘лагман’, ‘шурпа’, ‘самса’, ‘айран’, ‘намаз’, узбекские имена и фамилии, а также, например, культурэма ‘мечеть’ вместо традиционного для грамматических таблиц слова ‘площадь’ для введения правила падежного словоизменения для слов жен. р., оканчивающихся на -ь). Критериями отбора лексического материала стали функциональность и частотность, а также обязательная ориентация на региональный компонент формируемой модели пространственно-временного континуума¹ (Санкт-Петербург, Москва, Ташкент и другие города Узбекистана: ‘каналы’, ‘мосты’, ‘Дворцовая набережная’, ‘Дворцовая площадь’, ‘Зимний дворец’, ‘Музей Эрмитаж’, ‘Исаакиевский собор’, ‘Невский проспект’, ‘Аэропорт Пулково’, ‘Метро Беговая’, ‘Красная площадь’, ‘Кремль’, ‘Старый Арбат’, ‘Площадь Мустакиллик’ в Ташкенте и некоторые другие).

Аксиологический материал прагматически отобран с установкой на создание эмоционально и рационально привлекательного для учащихся нарратива с определённым набором эмоциональных триггеров, социокультурных паттернов, сознательных сближений российской и узбекской ценностных культур, а также в обязательном соответствии с

¹ Рассматривая аккультурацию временных мигрантов в Санкт-Петербурге, некоторые исследователи исходят из того, «что проблемы порождает не только разница этнических или национальных культур участников взаимодействия, но и специфика социального пространства такого крупного города, как Петербург, выступающего центром притяжения самых разнообразных материальных, символьских и человеческих ресурсов». Немаловажно замечание исследователей о том, что «материалом, из которого традиционно складывается образ Петербурга, является его культура (а не промышленность или, тем более, некий промысел). Культуру Санкт-Петербурга можно трактовать как тему, можно – как реальность регионального характера, как особый текст с его специфическим языком» [Тангалычева, 2011, с. 45].

актуальными задачами построения гармоничного многонационального российского общества¹.

Реализованный в видеоформате, весь курс представлен как нарративное повествование на родном языке учащихся со вписаным в это повествование комплексом преподавательских функций по обучению РКИ: предъявление, объяснение, семантизация, повтор, в том числе и готовые «продукты» языковой рефлексии; мотивирование, личностная актуализация; информирование, удержание внимания, направление внимания и действий учащихся; воспитывающее воздействие. «Фигура» преподавателя соединяется с фигурой повествователя и реализуется в формате «закадрового голоса» так, что повествование осуществляется преимущественно в звуковом (и частично в визуальном) ряде, тогда как учебно-воспитательная часть реализуется комплексно в звуковом, текстовом (верbalном) и визуальном форматах.

В качестве примера предлагается рассмотреть фрагмент узбекской национальной версии курса с главным героем Жасуром Алимовым, приехавшим в Россию из Узбекистана. Жасур Алимов – тридцатилетний узбек, вся семья которого (родители, старший брат, жена и двое детей) живёт в Узбекистане. Он приехал в Россию для того, чтобы работать и обеспечивать жизнь своей жены и двоих детей. Жасур уже 3 года успешно работает водителем в «Яндекс-такси» в Санкт-Петербурге, где снимает квартиру вместе с другими трудовыми мигрантами из Узбекистана. Жасур хорошо зарабатывает и имеет возможность не только отправлять деньги семье, но и достойно жить в России. У него есть русский друг Андрей Петров, который учится в институте и работает в той же компании курьером.

¹См. в этой связи: «Целью миграционной политики является создание миграционной ситуации, которая способствует решению задач в сфере социально-экономического, пространственного и демографического развития страны, повышения качества жизни её населения, обеспечения безопасности государства, защиты национального рынка труда, поддержания межнационального и межрелигиозного мира и согласия в российском обществе, а также в сфере защиты и сохранения русской культуры, русского языка и историко-культурного наследия народов России, составляющих основу её культурного (цивилизационного) кода» [Указ президента Российской Федерации № 809, 2022, эл. ресурс]. А также «Основные показатели по миграционной ситуации в Российской Федерации за январь-декабрь 2019 года» [эл. ресурс].

Курс (история) начинается со знакомства с главным героем, благополучно живущем в Санкт-Петербурге, а завершается успешной сдачей им КЭ. Поскольку именно цели обучения определяют специфику пространственно-временного континуума курса, то здесь представлена преимущественно деловая (но также и бытовая, что обусловлено уровнем владения) коммуникация на русском языке. Так, например, грамматическая тема «Предложно-падежная система» последовательно предъявляется на наиболее частотном и эмоционально значимом для главного героя (в его лице для всего контингента) лексическом материале: «Узбекистан», «брать», «жена», «мечеть», «посольство», который всегда сюжетно (функционально и ситуативно) обусловлен. В качестве примера приведём сюжетно обусловленную актуализацию двух падежей.

Предложный падеж:

1) значение места связывается с родной страной, родным городом и местами работы членов семьи и близких друзей главного героя: «в Узбекистане, в Москве, в посольстве». Словоформы, передающие данное значение, на протяжении всего курса неоднократно повторяются в новых ситуациях общения и новых темах;

2) значение объекта ментальной деятельности (*думать, вспоминать, говорить, спрашивать, рассказывать о...*) связывается с родными местами и конкретными персонажами – женой, детьми, братом и родителями главного героя¹, что, будучи частью единого сюжета, предстаёт перед учащимися как нечто реалистичное, т.е. рационально и эмоционально обусловленное (см. рис. 1, 2 приложения 1);

¹ В противовес тому, как в рамках (по-прежнему) структурно-грамматической логики изложения учебного материала в учебниках РКИ грамматические правила в отсутствии необходимого с точки зрения КИН не только *максимального, глобального* контекста и личностного смысла, но и *минимального* контекста предъявляются на абстрактных примерах, в которых некий *я* думает о некой *Маше*. Очевидно, что работа с такими сугубо структурными значениями, как и в случае с типичными структуралистскими предложениями «Машина стоит на крыше» и «Машина сидит на крыше» не способствует ни формированию коммуникативной компетенции, ни систематизации знаний о языке.

3) значение объекта повествования – напротив – вводится в связке с новым социокультурным содержанием: главный герой и его друзья из Узбекистана в выходной день смотрят ‘фильм о Санкт-Петербурге’.

Винительный падеж:

1) значение прямого объекта действия вводится через тему кулинарных предпочтений с опорой на лексические единицы, преимущественно заимствованные из узбекского языка (‘шурпа’, ‘лагман’, ‘манты’), что обусловлено учётом национальной особенности контингента: еда как социокультурная ценность;

2) Вин. п. с глаголами ‘знатъ’, ‘изучать’, ‘учить’ вводится на материале таких словосочетаний, как ‘учить русский язык’, ‘изучать историю России’, ‘изучать законодательство РФ’, которые входят в содержание КЭ;

3) Вин. п. с переходными глаголами без предлога ‘смотреть’, ‘слушать’, ‘читать’ вводятся в следующих сочетаниях: ‘слушать русское радио’, ‘слушать радио «Восток»’, ‘слушать музыку’, ‘смотреть новости’, ‘слушать президента России’, ‘читать новости в Телеграмме’, ‘слушать пассажиров’ (см. рис. 3, 4 приложения 1).

Так, ситуация ‘Жасур смотрит новости и слушает президента’, в которой актуализируется соответствующая грамматика, служит в то же время введению общеобразовательного (обусловленного спецификой КЭ) и воспитательного содержания, т.к. данная ситуация показана как положительно характеризующая главного персонажа: он смотрит не низкопробные развлекательные шоу, а *российские* новости и выступления *российского* президента, олицетворяющего в данном ПВК государственную власть – следовательно, недидактически актуализируется ценностный компонент ‘уважение к России как государству’ (см. рис. 3 приложения 1);

4) Вин. п. с переходными глаголами без предлога ‘встречать / встретить’, ‘видеть / увидеть’, ‘приглашать / пригласить’, ‘ждать’. Данные глаголы вводятся в ситуациях: ‘Жасур встретил брата Саида в аэропорту Пулково’,

‘Жасур пригласил Андрея и Катю на ужин’, ‘Жасур встречает в Петербурге разных людей’.

Другая традиционно трудная для экспликации и усвоения тема – «Глаголы движения» – последовательно связывается с ситуациями работы и поездок главного героя в родную страну (см. рис. 5, 6 приложения 1), а также посещения им мечети, первое из которых является одним из триггеров для эмоционального восприятия учащимися учебно-воспитательного материала курса, а последнее – поведенческим паттерном, социокультурной особенностью данного контингента учащихся (см. рис. 7 приложения 1).

Таким образом, как показано на примерах, все лексико-грамматические темы в данном курсе не только функционально, но и аксиологически оправданы, что соответствует главному принципу метода КИН – принципу *конвергентного сопряжения* учебного, образовательного и воспитательного компонентов содержания.

Следующим базисным принципом метода КИН, который был успешно реализован в курсе «Русский для жизни и работы», является система ценностных компонентов, связанных между собой логическими связями и образующих ценностно обусловленное «пространство существования» [Боженкова, Сёмке, 2023]. В основание данного курса были положены такие значимые для современного российского общества (следовательно – значимые для актуализации в среде будущих трудовых мигрантов) ценностные конструкты, как ‘семья’, ‘работа’, ‘религия’, ‘дружба’, ‘дружелюбие’, ‘образование’, ‘успех’, ‘уважение законов’, ‘терпимость к инаковости’, ‘свобода вероисповедания’, ‘многонациональность’, которые не только являются результатом многовекового культурного опыта страны, но и закреплены в ряде государственных документов [Основы государственной политики, 2024, эл. ресурс], [Указ Президента Российской Федерации от 31.10.2018 № 622, эл. ресурс].

В модели созданного из названных выше взаимосвязанных, взаимообусловливающихprotoценностей социокультурного российского

пространства главный персонаж – «идеальный мигрант» – Жасур Алимов выступает одновременно «накопителем», носителем, а также (в чём заключается наибольший воспитательный потенциал) ретранслятором личностно усвоенных им российских ценностей, а потому является положительным примером действования и – шире – существования в аксиологической парадигме современных россиян (хотя и в рамках определённого круга ситуаций общения, обусловленных спецификой ПВК).

Принципиально важно, что линия главного героя обогащается и развивается *через систему других действующих персонажей*. Каждый «второстепенный» персонаж в отдельности и во взаимодействии с главным персонажем также служит конкретным учебно-воспитательным целям. Система персонажей истории включает в себя родителей Жасура; его жену и двоих детей; его четверых друзей-узбеков, живущих и работающих в России; молодую семью русских друзей Жасура; его давнего друга из Киргизии; его случайных пассажиров и незнакомых людей в общественных местах. Путём вовлечения учащихся в историю о жизни их альтер это в курсе снимается «демонстративный» дидактизм (чрезвычайно малоэффективный, в особенности когда речь идёт об андрагогике). Кроме того, в нарративе непрерывно производится сближение российских ценностей с узбекскими (‘работа’, ‘семья’, ‘дружба’, ‘религия’), делается акцент на общности базовых культурных ценностей. Рассмотрим все перечисленные ценности с точки зрения их реализации в содержании курса – казуальном нарративе в таблице 1 ниже.

Таблица 1 – Сюжетная реализация аксиологических компонентов в курсе «Русский для жизни и работы»

Название ценностного компонента	Сюжетная реализация данного компонента
Уважение российских законов и правил	Главный герой хорошо говорит по-русски, как его старший брат и их родители. Однако он продолжает развивать свой

	<p>русский язык через общение с русскими людьми, чтение новостей и просмотр фильмов на русском языке.</p> <p>Главный герой несколько раз с подчёркнутым уважением высказывает о России как о государстве и о важности изучения её истории и культуры.</p> <p>Главный герой часто интересуется географией России.</p> <p>Главный герой хорошо знает город, в котором он живёт и работает (Санкт-Петербург), что является признаком уважения и интереса к месту.</p> <p>Главный герой во всех ситуациях ведёт себя вежливо согласно базовым поведенческим нормам: соблюдает правила верbalного и неверbalного этикета.</p> <p>Главный герой озвучивает свои мысли о важности соблюдения российских законов и прежде всего – миграционных, а также связанных с его трудовой деятельностью.</p> <p>Главный герой ответственно готовится к Комплексному экзамену, подчёркивая важность успешной сдачи экзамена для продления разрешения на работу.</p>
<p>Семья</p>	<p>Основной мотив приезда главного героя в Россию – забота о финансовом положении своих жены-домохозяйки и маленьких детей.</p> <p>Главный герой часто звонит жене и детям.</p> <p>Главный герой однажды отказывается идти на футбол, по причине необходимости обсудить с женой семейные вопросы.</p> <p>Главный герой часто вспоминает и рассказывает о родине, обе всей своей семье.</p> <p>Главный герой ежемесячно отправляет деньги своей жене.</p> <p>Брат главного героя навещает его в России и в подробностях старается понять положение, в котором живёт его младший брат.</p> <p>Брат главного героя покупает в Санкт-Петербурге подарки для своей семьи.</p> <p>Русский друг главного героя молодой, но уже женатый человек.</p> <p>Жена русского друга главного героя навещает своих родителей. Изображение семейственности на примере молодой русской семьи служит актуализации темы общих для русских и узбеков базовых ценностей, главная из которых – это семья как система родственных связей нескольких поколений.</p>
<p>Дружба и дружелюбие</p>	<p>Главный герой состоит в дружеских отношениях с молодой русской семьёй Петровых.</p> <p>Главный герой и его русский друг часто вместе обедают,</p>

	<p>обсуждают свои дела, играют в футбол.</p> <p>Русский друг главного героя навещает его и привозит лекарства, когда тот болеет.</p> <p>Сообщается, что родители научили главного героя и его брата говорить по-русски и играть в шашки (которые были популярны в СССР), путём чего вводится небольшой экскурс в общее прошлое России и Узбекистана – рассказывается о существовании Узбекистана в составе СССР с позитивной точки зрения на этот период.</p>
<p><i>Работа</i></p>	<p>Работа – главный мотив приезда в Россию для главного героя и его друзей-узбеков.</p> <p>В разговорах персонажей неоднократно подчёркивается важность наличия работы.</p> <p>Главный герой и все персонажи истории много работают.</p> <p>В контексте жизни в России работа описывается как главная ценность персонажей мигрантов, но при этом не «заслоняет» других ценностей: например, образования или дружбы.</p>
<p><i>Образование</i></p>	<p>Русский язык выступает как обязательное условие успеха на рынке труда.</p> <p>Главный герой всё время работает над улучшением своего русского языка, чтобы читать русскую литературу и историю.</p> <p>Родители и старший брат героя хорошо говорят по-русски.</p> <p>У родителей и старшего брата главного героя классическое высшее образование.</p> <p>Русский друг главного героя работает курьером и параллельно с этим учится в вузе, для чего и переехал в Санкт-Петербург из Красноярска.</p> <p>Друзья главного героя из Узбекистана хуже знают русский язык, что косвенно объясняет их менее «престижную» работу, так, что они служат как бы анти-примером для учащихся в особенности на фоне главного героя.</p>
<p><i>Успех</i></p>	<p>Положение главного героя описывается как успешное: хорошая зарплата, хорошие условия работы и жизни.</p> <p>Главный герой достиг своей основной цели – работая в России, он обеспечивает жизнь своей семьи в Узбекистане.</p> <p>В конце истории (курса) он после ответственной подготовки успешно сдал КЭ на продление для легального продолжения работы.</p> <p>Один из друзей главного героя смог со временем получить более интересную работу: в начале он был дворником, затем стал строителем.</p>

Терпимость к инаковости	Русский друг главного героя – православный христианин, так, что их дружба и практика вероисповедания позволяет ввести важную информацию о православии как самой многочисленной религии в России в числе всех других, мирно сосуществующих конфессий.
Свобода вероисповедания	<p>Главный герой работает все дни, кроме пятницы: по пятницам он всегда посещает мечеть в Санкт-Петербурге.</p> <p>В распорядок дня главного героя входит намаз (он также изображается с ковриков для совершения намаза в общественных местах).</p> <p>Главный герой и его православный русский друг обсуждают религиозные правила (правила поста и обязательные дни посещения храма / мечети).</p>
Многонациональность	Главный герой видит в Санкт-Петербурге мирно сосуществующих представителей разных национальностей: русских, узбеков, таджиков, армян, грузин и др. Все они при этом говорят по-русски.

Посредством нарративной формы все названные ценности в образуемых ими ценностных парадигмах взаимосвязаны и составляют комплексную систему воспитания, что постулируется в методе КИН как основополагающий принцип. Часть названных ценностей получила лейтмотивное разрешение, в то время как другая часть оказывается «встроена» в эти пересекающиеся, тесно и разнообразно переплетающиеся лейтмотивные сюжетные линии. К примеру, ценностный лейтмотив ‘работы’ актуализирует такие ценности, как ‘образование’ и ‘успех’. В то же время русский язык, будучи частью концепта ‘образование’, вместе с тем является частью концепта ‘успех’, т.к. владение русским языком описывается как обязательное условие достойной работы и полноценной (прежде всего в согласии с законодательством) жизни в российском обществе (см. рис. 8 приложения 1).

Точно так же лейтмотив ‘работы’ связывается с концептом ‘семья’: основная причина приезда в Россию для главного героя состоит в его долге заботиться о финансовом благополучии своей семьи. Это, в свою очередь, связывается с концептом ‘успеха’, т.к. благодаря своему трудолюбию, знанию русского языка и уважительному отношению к законам и порядкам России

главный герой добивается своей цели и может ежемесячно обеспечивать семью.

Ценностный лейтмотив ‘уважения законов и правил’ – с воспитательной точки зрения – является приоритетным и поэтому получает подробную разработанность за счёт введения самых разных тематических ситуаций, как показано в таблице 1. Данный лейтмотив частично связан с концептом ‘образование’, т.к. уважение может основываться только на знании. Концепт ‘уважение законов’ не связан логически ни с каким другим и не предполагает никакого обоснования, но вводится лейтмотивно как *норма существования* главного героя, что в условиях нарратива само по себе несёт в себе воспитательный заряд.

Наконец, лейтмотив дружбы главного героя с молодой *русской семьёй* позволяет недидактически актуализировать сразу несколько *последовательно взаимосвязанных* традиционных российских ценностей – ‘дружба и дружелюбие’, ‘терпимость к инаковости’, ‘свобода вероисповедания’ и ‘многонациональность’. Каждая из этих ценностей обуславливает другую: без терпимости к инаковости невозможна свобода вероисповедания, без которой, в свою очередь, невозможна была бы многонациональность России. ‘Свобода вероисповедания’ как компонент является важной составляющей ценностного содержания курса для будущих трудовых мигрантов не только, потому что это потенциально повышает фасцинативность создаваемого нарратива, но также и в силу того, что постепенное раскрытие данного концепта позволяет деликатно раскрыть тему православия как самой многочисленной религии в России, сыгравшей особую роль в формировании системы ценностей России¹. С учётом повсеместно распространённого представления о высокой степени пассионарности мусульман представляется важным в обучении, а следовательно в подготовке к первичной культурной ассимиляции временных мигрантов из исламских государств русскому языку как иностранному

¹ См. в этой связи: «В формировании системы ценностей России особую роль сыграло православие» [Основы государственной культурной политики, 2024, эл. ресурс].

информировать учащихся о том, что православные не менее, но *иначе* пассионарны¹. Из этого концепта декодируется (и это вписано в нарратив) важное, если не самое главное для всей системы ценностных координат, создаваемых в курсе, следствие – в России мирно сосуществуют представители всех религий, а одной из государствообразующих ценностей является именно *терпимость к иному вероисповеданию и инаковости* в широком смысле. Декодирование данной ценности естественно подводит учащихся к теме ‘многонациональности России’ (см. рис. 9 приложения 1).

Следует обратить внимание на то, что в силу специфики формата реализации курса – компьютерный курс для самостоятельного освоения – процесс дешифровки, понимания и связывания ценностных компонентов является вписаным в само повествование, которое имеет интерактивный характер (строится как прямое обращение к учащимся). Вот некоторые коммуникативные фразы, предваряющие основной текст:

- 1) повествования истории о Жасуре («*Давайте посмотрим...*», «*Что же было дальше?*», «*Как вы уже знаете...*», «*Как вы помните...*» и т.п.);
- 2) объяснения языковых явлений («*Постарайтесь запомнить данные формы, потому что это очень важно...*», «*Очень важно уметь говорить о времени...*», «*В новой стране очень важно знать, как говорить о том, что мы умеем делать, верно?*» и т.п.);
- 3) актуализации и дешифровки ценностей («*Для русских, как и для узбеков, семья – на первом месте*», «*Согласитесь, что живя в новой стране, важно знать и уважать её законы*» и т.п.);
- 4) информирования («*Это Жасур в Москве, а это Мавзолей Ленина на Красной площади. Владимир Ильич Ленин – это русский революционер, который в 1917 г. ...*» и т.п.).

¹ “Однако влияние русской церкви на формирование, становление и прогресс русской культуры на протяжении многих столетий было, очевидно, весьма значительным. Не преувеличивая «религиозность русского народа, надо тем не менее признать немалое влияние нравственных установок христианства на жизнь многих поколений русских. Эти установки тесно связаны с бытом, семейными отношениями и высокими ценностями общеноционального характера, такими как патриотизм, любовь к Родине, самоотверженность в борьбе за её свободу» [Воробьёв, 2006, с. 270].

Таким образом, посредством указания на наличие общих ценностей, изображения связи с родной культурой, языком, религией и постоянного общения с семьёй на родине, по мнению автора данной работы и описываемого курса, у учащихся формируется представление о принципиальном со стороны русского мира *непосягательстве* на их собственную ценностную матрицу. Так достигается реализация установки на формирование *транскультурной личности*, способной «к гибкому восприятию культуры неродного языка и принятию её аксиологических компонентов с сохранением принадлежности к родной культуре».

В отношении учебно-тренировочной части следует сказать, что содержание практических заданий сюжетно обусловлены и являются своеобразным продолжением истории, представленной в видеоуроках. Учебно-тренировочный комплекс включает в себя все типы и виды заданий, которые включены в КЭ (Письмо, Лексико-грамматический тест с множественным выбором, Аудирование, Чтение), а все разделы практической части имеют тренинговый характер (по аналогии с речевыми образцами в рамках изученных лексико-грамматических формул предлагается произвести подстановку или замену слова). На момент 20 мая 2025 г. на курс «Русский для жизни и работы» зарегистрировались 2417 пользователей на узбекской версии; 2756 человек – на английской версии; 513 человек – на таджикской версии; 458 человек – на турецкой; 455 человек – на вьетнамской, 202 человека – на китайской версии. Суммарно – около 7000 уникальных пользователей.

3.2. Учебное пособие по грамматике «Просто посмотри! Русские падежи в комиксах и упражнениях» (A2)

В качестве иллюстрации применения метода КИН в разработке учебного пособия представлено вышедшее в 2022 г. учебное пособие по грамматике русского языка для иностранцев «Просто посмотри! Русские падежи в комиксах и упражнениях», позволяющее иностранным учащимся комплексно

изучить и систематизировать¹ предложно-падежную систему в объёме уровней А1 и А2 [Сёмке, 2022].

В данном учебном пособии все шесть падежей представлены в сюжетном единстве казуального нарратива о жизни молодой современной российской семьи. Фабула популярного сюжета о «создании семьи», охватывающая всё учебно-воспитательное содержание пособия, нарочито проста: современные молодые люди, живущие в большом городе, встречаются в студенчестве, влюбляются, создают семью, вместе добиваются успеха в карьере и в финале истории получают заслуженную награду – крепкое семейное счастье. Содержание всего пособия в его целостности, равно как и содержание каждого отдельно взятого раздела, представляет собой конвергентное квазихудожественное соединение лингвистического, аксиологического и культурологического материала. Иными словами, каждый раздел пособия содержит в себе очередной эпизод единой истории, в котором предложно-падежная система представлена в синкретическом единстве с ценностным содержанием.

Вся история разделена на семь эпизодов (а пособие – на семь разделов): по одному на каждый падеж и финальный обобщающий эпизод – для актуализации всех падежей в одном. Каждый «падежный» эпизод (в следующей последовательности: именительный, винительный, предложный, родительный, дательный, творительный) содержит только те ситуации, которые типичны для использования данного падежа, т.е. представляют значения и функции данного падежа. С точки зрения аксиологического содержания, каждый эпизод развивается как отдельная ценностная микропарадигма, центром которой является определённая ценностнорождающая ситуация:

¹ О проблемах практического освоения и систематизации предложно-падежной системы инофонами на различных уровнях овладения РКИ см. исследования Н.А. Слюссарь, Н. Череповской и др. [Cherepovskaya, Slioussar, Denissenko, 2022; Slioussar, Shilin, 2020; Slioussar, Kireev, Medvedev, 2018; Slioussar, Stetsenko, Matyushkina, 2017; Slioussar, Cherepovskaia, 2014].

- эпизод, актуализирующий функции именительного падежа, называется «Иван – студент» (см. рис. 1 приложения 2) и содержит историю знакомства главных героев в студенчестве;
- эпизод «Иван любит Свету» актуализирующий функции винительного падежа (см. рис. 2 приложения 2), посвящён истории о «любовном треугольнике», который разрешается в пользу главного героя Ивана;
- эпизод, актуализирующий функции предложного падежа, который называется «Иван в Москве» (см. рис. 3 приложения 2), раскрывает историю достижения главным героем финансового успеха;
- эпизод «У Ивана и Светы теперь есть сын», актуализирующий функции родительного падежа (см. рис. 4 приложения 2), содержит историю рождения первенца в семье главных героев;
- эпизод «Ивану 35 лет», актуализирующий функции дательного падежа (см. рис. 5 приложения 2), показывает социальную среду главных героев через рассказ о праздновании дня рождения Ивана;
- эпизод же «Ужин с семьёй» (см. рис. 6 приложения 2), актуализирующий функции творительного падежа, демонстрирует тихий дачный отдых семьи главных героев, у которых уже есть второй ребёнок и домашние животные;
- обобщающий значение всех падежей эпизод, названный «Свидание на кухне» (см. рис. 7 приложения 2), ретроспективно охватывает всю историю семьи и «подсвечивает» ценностные компоненты, актуализированные в предыдущих эпизодах.

В качестве примера единообразно организованных разделов можно рассмотреть эпизод истории, посвящённый значениям родительного падежа «У Ивана и Светы теперь есть сын» и развивающийся вокруг такого аксиогенного

события, как «Рождение первенца» в семье главных героев: см. рис. 4 приложения 2, где представлена визуальная и вербальная экспликация содержания. В аспекте ценностного наполнения эпизод с рождением первенца позволяет продемонстрировать сочетанность преимущественно традиционных и относительно современных российских ценностных норм. Ценностнорождающая ситуация здесь аккумулирует вокруг себя такие ценности и ценностные компоненты, как ‘семья’, ‘дети’, ‘архетипические гендерные роли’, ‘материнство’, ‘отцовство’, ‘родительство’, ‘связь поколений’, ‘любовь’, ‘дружба’, ‘важная дата’. Логика связывания данных ценностных компонентов в рамках микропарадигмы представлена в таблице 2.

Таблица 2 – Лингвистическая репрезентация аксиологических компонентов

Название ценностного компонента	Визуальная и вербальная репрезентация	Логика связывания ценностных компонентов в рамках микропарадигмы
<i>Важная дата</i>	Бирка на запястье новорождённого с датой: «Тридцатого декабря две тысячи шестнадцатого года». (кадр № 1)	Это обозначается в самом начале эпизода, что позволяет учащимся сделать вывод о том, что дата рождения имеет важное (или даже сакральное) значение для современного российского общества.
<i>Семья</i> <i>Родительство</i> <i>Дети</i>	Первые часы после рождения ребёнка в родильной палате и счастливые лица обоих родителей: «Жена Ивана Света родила!» (кадр № 2)	Выражает российское традиционное представление о семье. Появление ребёнка в семье демонстрируется через позитивные образы: улыбки, радостные лица, празднование в кругу близких.
<i>Материнство</i>	Молодая мать держит свёрток с новорождённым на руках: «Жена Ивана Света родила!» (кадр № 2) Показана счастливая молодая мать в ожидании ребёнка, с ребёнком на руках: «После рождения ребёнка». (кадр № 11) Молодая мать показана всецело погруженной в заботу о ребёнке: «Света с утра до вечера / около	Счастливое лицо молодой матери транслирует позитивное отношение к деторождению. Демонстрируется современная тенденция социальных сетей фотографирования себя «до и после» родов, что говорит о современности этой семьи. Именно сама мать (а не няня!) круглосуточно заботится о ребёнке, что на фоне

	сына». (кадры № 12, 13)	повышенной занятости молодого отца транслируется как атрибутивная характеристика и норма материнства как роли женщины.
Отцовство	Молодой отец показан в круговороте разнообразных дел и забот: «У Ивана теперь тоже / нет свободного времени». (кадры № 14, 15)	Все дела изображённого при этом счастливого молодого отца направлены (судя по иллюстрациям и списку дел в блокноте) на обеспечение благополучия всей семьи. Искренняя улыбка на его лице сообщает о готовности и энтузиазме в отношении этой роли.
Связь поколений	Счастливая родственница прилетела из-за границы: «Даже тётя прилетела из солнечной Калифорнии». (кадр № 10)	Показана сила семейных связей, для которых дальние расстояния не преграда. Этим фактом дополнительно подчёркивается важность появления ребёнка как продолжателя всего рода и обосновывается связь поколений, которая традиционно имеет в русской культуре большое значение.
Любовь	Муж и молодой отец дарят жене цветы: «Конечно, Иван купил букет цветов / для любимой жены». (кадры № 6, 7)	Муж совершает романтический жест, поскольку покупает цветы прямо в пробке на заснеженной улице, чем приятно удивляет свою жену. Это подчёркивает принятое в российской культуре проявление романтического отношения в адрес любимой женщины и демонстрирует любовь между супругами как таковую.
Дружба	В доме молодой семьи показаны счастливые взрослые, сгрудившиеся вокруг новорождённого: «У Ивана / собралось много друзей и родственников». (кадры № 8, 9)	Показана традиция празднования рождения ребёнка в кругу близких друзей и родственников, что говорит о важности как семейных отношений, так и дружеских.
Забота о здоровье	Ребёнок показан в роддоме, его рост и вес измеряют: «Вес ребёнка 3 килограмма, рост 55 сантиметров». (кадр № 3)	Деторождение показано в обстановке медицинского родильного центра, что вводит тему ценности здоровья, медицинского наблюдения и

		участия в жизни человека с самого её начала как средства его поддержания.
--	--	---

Отметим, что поколению, родившемуся в России в начале XX века, не свойственно было праздновать свой день рождения и даже помнить дату своего рождения: многие в пожилом возрасте не знали точно, сколько им лет. Иными словами, ещё сто лет назад в России отношение ко времени и внимание к датам было куда менее пристальным, чем в современной России, где под влиянием одновременно как западной, так и восточной культур *дате рождения* уделяется большое внимание с первых дней жизни человека. По этой причине эпизод о рождении ребёнка начинается с введения концепта ‘важная дата’. Данный концепт, как и все прочие концепты, представлен визуально и текстуально в виде бирки на запястье новорождённого. Примечательно, что сама бирка является предметом из другого изменяющегося социокультурного концепта, связанного с ценностью здоровья и связанного с ним концепта «безопасного» деторождения в специальных роддомах (что не всегда является обязательным в других странах и совсем недавно не считалось обязательным в России). В рамках этого концепта естественным изображается измерение нового человека в сантиметрах и граммах, что опять же свойственно сегодня далеко не всем обществам.

Далее, поскольку сегодня ребёнок в России в силу актуализации традиционной ценостной парадигмы воспринимается не только как отдельная личность, но и как продолжатель всего рода, в эпизоде фиксируется культурная традиция обязательного проявления внимания со стороны широкого круга родных. Наглядное выражение данного концепта – кадр со скоплением вокруг новорождённого счастливых взрослых. Вместе с тем это кадр, который текстуально выражен как «собралось много друзей и родственников», что автоматически подключает концепт ‘дружба’ как важной ценности в жизни молодой семьи, что отражает относительно современное

положение вещей, закрепившееся в российском обществе, с большой долей вероятности, в советскую эпоху, когда ‘товарищество’ было столь же значимым, как родство.

Далее обращается внимание на сочетанность исконно русских и современных ценностей в динамике их сосуществования: внешне весьма современные молодые родители сохраняют верность традиционным семейным ценностям и порядкам. Поведение молодых родителей транслирует архетипические представления о распределении ролей в семье: молодая мать изображается в домашней обстановке (‘хранительница очага’) и постоянной заботе о ребёнке, тогда как отец (‘добытчик’) пребывает в состоянии заботы о благополучии всей семьи. Этим обусловлена мысль о том, что отец является главой семьи – уже в силу абсолютной ответственности за благополучие всех её членов. Появление тёти, которая специально прилетела издалека, позволяет актуализировать и такую важную общегосударственную российскую ценность, как ‘преемственность поколений’, которая в 2022 г. была объявлена приоритетом внутригосударственной политики России. Из этого концепта также декодируется (и это подтверждается многочисленным опытом апробации данного пособия в различных группах инофонов и презентации на научно-практических мастер-классах) такой концепт, как ‘близость матери и ребёнка’ или – шире – такая ценность, как ‘материнство’, т.к. мы видим, что с ребёнком находится не няня и даже не бабушка, но его мать. Наконец, поскольку ‘любовь’ как ценность была достаточно подробно актуализирована в предыдущих эпизодах (именительного и винительного падежей), то в эпизоде родительского падежа о любви свидетельствуют счастливые лица главных героев и романтический жест преподношения цветов в совсем неромантической обстановке.

По мнению автора, репрезентация описанной и других подобных ценностных микропарадигм, взаимоуточняющих и взаиморазвивающих друг друга в рамках одного учебного средства, создаёт условия для ценностно-эмоционального личностного восприятия современной российской

социокультурной парадигмы, способной в такой сюжетной репрезентации и в условиях фундаментальной трансформации западной цивилизации, с которой российская система ценностей обнаруживает критическое расхождение¹, несёт в себе непременный дискуссионный заряд, необходимый для организации коммуникативно-направленного воспитательного процесса.

С точки зрения содержания языкового обучения, согласно общедидактическим принципам объём лексико-грамматического материала пособия определяется преимущественно требованиями к уровням владения РКИ [Приказ Минобрнауки РФ от 01.04.2014 № 255, эл. ресурс], лексическими минимумами [Андрюшина, 2020], [Андрюшина, Козлова, 2020], [Андрюшина, Козлова, 2022] и дополняется наиболее частотной лексикой общего владения, соответствующей тематике нарратива и специфике моделируемого ПВК. Например, в эпизоде учебного пособия «У Ивана и Светы теперь есть сын» (см. рис. 4 приложения 2) представлены следующие функции родительного падежа, представленные в таблице 3.

Таблица 3 – Лингвистическая репрезентация функций родительного падежа

Функция (значение) родительного падежа	Реализация данной функции
1) Выражение точного количества	«вес ребёнка был 3 килограмма, рост 55 сантиметров»; «они ехали 2 часа 40 минут»; «Иван купил букет цветов»; «нет свободного времени»
2) Выражение неточного количества	«собралось много друзей и родственников»
3) Выражение субъекта обладания	«жена Ивана»
4) Выражение точной даты при ответе на вопрос «когда?»	«30 декабря две тысячи шестнадцатого года»
5) Выражение цели и адресата со словом «для»	«для любимой жены»
6) Выражение пространственных	«от клиники до дома»;

¹ Об этом свидетельствует появление Указа Президента Российской Федерации от 19 августа 2024 г. № 702 «Об оказании гуманитарной поддержки лицам, разделяющим традиционные российские духовно-нравственные ценности».

отношений	«У Ивана»; «около маленького сына»; «Даже тётя прилетела из солнечной Калифорнии»
7) Выражение временных отношений	«после рождения ребёнка»; «с утра до вечера»
8) Выражение субъекта обладания с конструкцией «у кого есть / нет»	«У Ивана теперь тоже / нет свободного времени»

Таким образом, все перечисленные значения родительного падежа представлены в виде ситуаций, которые взаимосвязаны за счёт вписанности в единый сюжет. Это позволяет сгруппировать теоретические кванты языкового знания и представить их в виде удобного для запоминания «набора» типичных ситуаций или – иначе – *шаблонов* использования родительного падежа.

Обучение грамматике происходит в несколько последовательных этапов – их 4.

Первый этап является собой *ключевое* отличие подхода к обучению грамматике, реализуемого в данном пособии, при котором преподаватель апеллирует сначала к эмоциональному в учениках и только затем, на более поздних этапах, к рациональному, т.е. ведущим оказывается индуктивный метод. На первом этапе учащиеся знакомятся с очередным эпизодом истории, предыдущие эпизоды которой они предварительно повторяют, так что введение каждого нового падежа происходит путём кумулятивного выстраивания единой сюжетной линии и актуализации модели пространственно-временного континуума в качестве системной альтернативы разрозненным тематическим коммуникативным ситуациям. Исходя из того что (1) в реальной жизни коммуникативные цели определяют способ выражения (а не наоборот!), (2) а для речевой деятельности характерен принцип экономии усилий¹, метод КИН – что хорошо видно именно на примере данного пособия – опирается на принцип визуального опережения,

¹ «Зачем человеку просеивать через социальный фильтр (ситуацию общения) весь набор языковых средств, хранящихся в его компетенции?» [Вятотнев, 1984, с. 70]

позволяющий учащимся сначала определить коммуникативную программу поведения в заданных обстоятельствах и только после этого приступить к оптимизированному (визуализацией) поиску нужных единиц выражения. Итак, на первом этапе происходит знакомство с визуальной составляющей истории. Это обусловлено тем, что в реальной жизни учащиеся видят не слова-маркеры того или иного падежа, но некоторое «положение», «действие» или «движение» людей относительно предметов, людей относительно друг друга и т.д. Иными словами, в реальном общении они сначала видят реализацию (или должны осознать необходимость реализации) определённой падежной функции и только на основании этого могут самостоятельно выбрать адекватное речевое средство.

В этой связи разработка системы последовательного иллюстрирования в методе КИН – и в данном пособии, соответственно – направлена на формирование у учащихся устойчивых автоматических грамматических навыков «от функции к форме», для чего необходимым оказывается для начала «приучить» учащихся «видеть» прежде всего сами ситуации (субъект-субъектные и субъект-объектные соположения, соотношения, движения, действия), распознавать их мотивированность, в соответствии с этим определять интенцию собственного высказывания и только после этого применять к ним «нужный» грамматический навык – реализовывать высказывание соответствующими языковыми, речевыми (и даже невербальными) средствами¹. Данный вектор естественным образом определяет некие «шаги» первого этапа обучения:

1.1. Коммуникативное повторение предыдущей истории с наводящими и уточняющими вопросами преподавателя (направлено на эмоциональное и рациональное погружение учащихся в пространственно-временной

¹ Очевидно, что на этом этапе «система языковых средств рассматривается как инструмент, используемый в межличностном общении для кодирования и декодирования содержания сообщений в зависимости от контекста и консультации, т.е. от того, кем именно являются участники речевого акта, какие дискурсивные рамки характеризуют интеракцию, какие интенции выражают говорящие и др.» [Боженкова, Катышев, Иванов, 2022, с. 77].

континуум жизни главных героев и установлению коммуникативной связности учебного процесса). По типу речевого действия: продукция с опорой на визуальный материал предыдущих эпизодов.

1.2. Введение преподавателем только названия следующего эпизода, в данном случае эпизода родительного падежа «У Ивана и Светы есть сын!» и коммуникативное обсуждение возможных вариантов содержания данного эпизода (направлено на развитие аналитического мышления, на развитие догадки и прогнозирования). По типу речевого действия: продукция с опорой на оперативную память и логическое мышление.

1.3. Самостоятельное знакомство учащихся с эпизодом в его визуальной представленности – рассматривание комикса (направлено на развитие аналитического мышления, на развитие догадки и прогнозирования). По типу речевого действия: рецепция с опорой на визуальный новый материал.

1.4. Групповое обсуждение эпизода с преподавателем, задающим наводящие вопросы, с опорой только на визуальный ряд (направлено на развитие аналитического мышления, на развитие догадки и прогнозирования). По типу речевого действия: продукция с опорой на коммуникативные стимулы преподавателя и визуальный новый материал.

1.5. Чтение учащимися комикса по речевым образцам сначала про себя, затем вслух. Новое групповое обсуждение эпизода с преподавателем, задающим наводящие вопросы, с опорой на визуальный ряд и речевые образцы (направлено на формирование репродуктивных речевых навыков). По типу речевого действия: репродукция с опорой на визуальный и вербальный материал.

1.6. Коммуникативно заданный пересказ учащимися эпизода от лица разных персонажей с опорой на речевые образцы и визуальный ряд. В эпизоде родительного падежа это муж Иван, жена Света, их сын (как правило учащиеся любят пересказ от лица подросшего ребёнка), тётя, родственники, друзья, начальник Ивана на работе, водитель. По типу речевого действия: репродукция с опорой на визуальный и текстовый материал.

1.7. Работа на запоминание соотношения шаблонной ситуации использования родительного падежа, выраженной визуально, и соответствующего речевого образца. С этой целью выполняется работа на подстановку недостающих слов в речевых образцах. В первом случае (см. рис. 8 приложения 2) необходимо вставить слово в форме родительного падежа (без необходимости в знании формообразования род. п., но с опорой исключительно на оперативную память). Во втором случае (см. рис. 9 приложения 2) необходимо вставить «слово-триггер», которое само по себе уже *вторично* после определения учащимися непосредственной сути ситуации, но в рамках мнемического тренинга указывает на необходимость использования родительного падежа. Наконец, третье задание (см. рис. 10 приложения 2) – восстановить полностью отсутствующие речевые образцы как можно более точно (опираясь, опять же, только на оперативную память).

Таким образом, первый этап работы с разделом, посвящённым родительному падежу, направлен на вовлечение учащихся в *не*-рациональное постижение учебно-воспитательного содержания и лексическое запоминание «набора шаблонов» использования родительного падежа ещё до подключения аналитического «учебного» или «грамматического» мышления.

Обращение к рациональному, аналитическая работа, декодирование по типу индукции происходит только на **втором этапе** работы с родительным падежом и также осуществляется в несколько шагов:

2.1. Чтение текста всё той же, уже знакомой истории в текстовом формате и распознавание ситуаций родительного падежа в написанном тексте (направлено на закрепление истории, развитие навыков аналитического чтения).

2.2. Аналитическая работа по изучению и запоминанию форм родительного падежа всех именных частей речи, кроме количественных числительных (см. рис. 13 приложения 2).

2.3. Повторное чтение текста истории № 1 на основе изученной таблицы для определения типа окончаний в формах родительного падежа (твёрдые).

2.4. Чтение инварианта истории № 1, в которой необходимо вставить пропущенные (мягкие) окончания (см. рис. 12 приложения 2).

2.5. Составление, написание и устная презентация учащимися собственной истории «по сюжету» истории № 1 с последующим групповым обсуждением (направлено на развитие способности аналитического, рационального отбора речевых средств, а также составления связного высказывания).

Третий этап посвящён аналитическому и индуктивному выведению «правила» использования родительного падежа учащимися под руководством преподавателя. Для этого работа ведётся параллельно на двух материалах: уже хорошо знакомая учащимся история № 1 в комиксе, а также расширительная лексико-грамматическая таблица, в которой каждый речевой образец дополняется и «расширяется» путём введения наиболее частотных примеров в рамках синтаксических шаблонов использования род. п. (см. рис. 11 приложения 2).

На этом этапе актуализируется понятие «шаблона» использования родительного падежа, которое, впрочем, уже знакомо учащимся по аналогичной работе с предыдущими тремя падежами в пособии.

3.1. При помощи наводящих вопросов о шаблонах использования родительного падежа в комиксе и последовательном предъявлении соответствующих дополнительных лексических примеров из лексико-грамматической таблицы преподаватель помогает учащимся самостоятельно (для самих себя, а значит максимально просто и кратко, без использования лингвистических терминов) сделать вывод о том, что формы родительного падежа используются для того, чтобы говорить:

1) о количестве, точном / неточном, а также об отсутствии чего-либо как о «нулевом» количестве;

2) о точной дате, отвечая на вопрос «когда?» в прошлом, настоящем или будущем времени;

- 3) о цели или назначении чего-либо (предмета или действия) с использованием предлога «для»;
- 4) о происхождении или при ответе на вопрос «откуда?»;
- 5) о двух точках пространственных границ с использованием предлогов «от» и «до»;
- 6) о двух точках временных границы с использованием предлогов «с» и «до»;
- 7) об определённой точке в пространстве при помощи предлогов «около» и «возле», а также во времени при помощи предлогов «после» и «до»;
- 8) о принадлежности кому-то или чему-то;
- 9) о чьей-либо физической территории с использованием предлога «у»;
- 10) о чьей-либо абстрактной территории с использованием предлога «у», при этом функции преподавателя сводятся к направляющей и контролирующей.

3.2. Языковой тренинг, направленный на усвоение выведенного правила, на формирование и автоматизацию грамматического навыка падежного формообразования, содержит, например, следующие виды заданий:

- вставить слова из скобок в форме родительного падежа с выбором (при необходимости) правильного предлога;
- объединить два простых предложения в одно сложное со словом «который» по образцу (см. рис. 14 приложения 2).

Четвёртый этап – это этап «вывода» в спонтанную речь на основе всего изученного теоретического материала.

4.1. Чтение текста истории № 2, уровень сложности которого соответствует началу уровня A2 (см. рис. 15 приложения 2). В данном тексте представлены изученные и рационально осмыслившиеся синтаксические шаблоны использования родительного падежа с новым содержанием. При этом можно считать, что текст № 2 является «концентратом» родительного

падежа, т.к. формы остальных падежей используются только по синтаксической необходимости.

4.1.2. Притекстовая и послетекстовая работа направлена на распознавание форм и «ситуаций» родительного падежа. На этом шаге предполагается обсуждение истории (по типу речевого действия: *репродукция*) и пересказ от лица разных персонажей (в том числе фигурирующих в тексте имплицитно).

4.1.3. Создание, написание и устная презентация учащимися собственной истории «по сюжету» истории № 2 с последующим обсуждением в группе (по типу речевого действия: *продукция*).

4.2. Чтение текста истории № 3, соответствующего по сложности концу уровня A2 (см. рис. 16 приложения 2). В тексте этой истории, помимо родительного, используются все ранее изученные падежи (именительный, винительный, предложный). Работа с данным текстом направлена, в первую очередь, на формирование навыков *разграничения* ситуаций, требующих использования разных падежей, и навыков *распознавания* разных падежных форм одного слова.

4.2.1. Притекстовая и послетекстовая работа направлена на распознавание форм и «ситуаций» родительного падежа. На этом шаге предполагается обсуждение (по типу речевого действия: *репродукция*), пересказ от лица разных персонажей.

4.2.2. Работа с текстом истории № 3 завершается заданием на создание, написание и устную презентацию учащимися собственной истории «по сюжету» истории № 3 с последующим коммуникативно заданным обсуждением в группе (по типу речевого действия: *продукция*).

4.2.3. Ролевая игра на базе текста истории № 3 с родительным падежом. Это завершающий этап работы в рамках данного раздела пособия, который направлен на вывод в спонтанную коммуникацию (по типу речевого действия: *репродукция, продукция*).

Как было продемонстрировано, учебная часть пособия на каждом шаге предполагает работу с целью формирования и развития не только грамматических знаний, но и коммуникативных умений в конце каждого шага, что, на наш взгляд, обеспечивается «оречевлённостью» всей работы по данному пособию. Данный вывод подтверждается мнением европейских преподавателей РКИ, описывающих дидактический потенциал данного учебного пособия в контексте *apprendimento significativo*, разработанного К. Роджерсом и Д.П. Осбелом¹.

3.3. Образовательный комплекс «Tony-Bonnie-Russia» (A1-B2)

Третий пример применения метода КИН – разработка многоуровневого учебно-воспитательного комплекса, при котором данный метод получил наиболее полную практическую реализацию (см. приложение 3).

Образовательный комплекс «Tony-Bonnie-Russia», разработанный коллективом авторов² в 2024 г. на основе компьютерных технологий (далее – КТ), интернет-технологий (далее – ИТ) и искусственного интеллекта (далее – ИИ)³, представляет собой сложносоставной конструкт, в который входят высокотехнологичные программируемые компьютерные курсы РКИ для уровней A1, A2, B1 и B2 для англоговорящих взрослых, с дополнительной возможностью подготовки к сдаче комплексного экзамена по русскому языку, истории РФ и основам законодательства РФ для получения разрешения на временное пребывание (далее – РВП) или вида на жительство (далее – ВНЖ)

¹ «Per tali sue caratteristiche, questo genere testuale è l’ideale non solo per sviluppare le competenze linguistiche dell’apprendente, bensì anche quelle culturali, il tutto in un contesto di *apprendimento significativo* (per usare un concetto caro all’educazione linguistica, teorizzato da Rogers e Ausubel alla fine degli anni Sessanta) e in un clima di apprendimento ludico (*gamification*)» / «Благодаря подобным характеристикам этот текстовый жанр идеально подходит не только для развития языковых навыков учащегося, но и его культурных навыков, причём всё это в осмысленном учебном контексте (если использовать концепцию, близкую лингвистическому образованию, теоретически разработанную Роджерсом и Осбелом в конце 1960-х годов) и в игровой учебной атмосфере (геймификация)» [Torresin, 2024, p. 292].

² Автор настоящего исследования выполнил комплексную методическую разработку программы и написал концепцию технического задания для ИТ-разработчиков платформы.

³ Технологии виртуального обучения РКИ исследовались в работах Э.Г. Азимова, А.Н. Богомолова, Л.А. Дунаевой, О.И. Руденко-Моргун, М.Н. Русецкой, С.В. Титовой, С.С. Пашковской и многих других.

в России. По своим типологическим характеристикам «Tony-Bonnie-Russia» является комплексной образовательной программой, в которой курсы от А1 до В2 последовательно взаимосвязаны единой сюжетной линией, чем обеспечивается соблюдение принципов преемственности и концентризма в рамках не отдельного курса, но целой программы, охватывающей 4 уровня овладения языком, что представляется редкостью для РКИ и потому абсолютной необходимостью.

Казуальный нарратив – история о жизни американцев Тони и Бонни в России – развивается при этом последовательно от уровня к уровню и представляет из себя четыре «главы», или «части», одного большого нарратива. Все части связаны между собой единой сюжетной линией и главными персонажами. Каждая часть (уровневый курс) имеет свой уникальный *хронотоп*, что позволяет с установкой на аутентичность и релевантность, т.е. через изображение существования главных героев в различных обстоятельствах актуальной российской действительности представить географическое, климатическое, национальное, культурное и социальное многообразие России¹.

Принципиальной особенностью комплекса «Tony-Bonnie-Russia» в свете реализации метода КИН является то, что создаваемый на основе сочетанного использования КТ, ИТ и ИИ каждый уровневый курс полностью автоматизирован, что позволяет учащимся освоить весь учебно-воспитательный материал самостоятельно. Эта особенность заявляется авторами как практический пример экспериментального решения проблемы, актуализированной во второй главе данного исследования и состоящей в уязвимости стратегии возложения воспитательной функции (и ответственности за связанные с этим риски) только на преподавателя РКИ. Такая *автоматизированность* обучения и – что чрезвычайно важно для метода КИН – воспитания возможна благодаря не столько технологическим

¹ Чего, по мнению рецензентов данного образовательного комплекса, ранее в учебниках РКИ удавалось добиться только фрагментарно и разрозненно.

инструментам, позволяющим обеспечить полную автономность образовательного процесса, сколько благодаря единой *квазихудожественной форме* учебно-воспитательного материала, постулируемой в качестве главного принципа синкретически осуществляемого процесса обучения и воспитания по методу КИН.

Не менее важно, что в соответствии с параметрической рамкой метода КИН часть функций преподавателя, связанных с учебными задачами (объясняющая, направляющая, мотивирующая), реализуется в виде встроенного в создаваемый нарратив *персонажа* ‘учителя РКИ’ и сопряжена с тем, что Б.М. Гаспаров называет «метаязыковой деятельностью», т.к. в уста преподавателя вложены различного рода рассуждения о языке – от простейших суждений о том, какое употребление является «правильным» и «неправильным» (что уже предполагает проекцию на наблюдаемые факты идеи о том, чем является или «должен» являться язык), до сколь угодно сложных концептуальных построений, касающихся природы и строения языка и различных его компонентов [Гаспаров, 1996, с. 14]. Другая часть функций преподавателя – организация, контроль, проверка, оценка, повторное объяснение, содействие – осуществляется при помощи технологий компьютерного программирования.

Курс «Tony-Bonnie-Russia» (A1) рассчитан на 240 ак. ч. полностью самостоятельного освоения и состоит из 120 единообразных уроков, каждый из которых требует для освоения в среднем 2 ак. ч. Каждый урок состоит из «теоретической» и «теоретико-практической» частей (см. рис. 1 приложения 3) с функцией пошагового автоматического контроля качества усвоения материала посредством ИИ, КТ и ИТ. По аналогии с курсом «Русский для жизни и работы», данный курс разворачивается как история о жизни в России героев, являющихся альтер этого самих учащихся. Таким образом, учащимся предлагается путём а) отождествления себя с главными действующими лицами (прагматически программируемый эмоциональный резонанс) или б) сопререживания главным героям истории познакомиться с многомерной

российской действительностью приобщиться к ценностной культуре и в таком исключительно эмоциональном вовлечении в квазихудожественную модель пространственно-временного континуума реального существования современных людей овладеть языком, освоение которого оказывается для них художественно обусловлено и «оправдано».

Сюжетная фабула комплекса «Tony-Bonnie-Russia» основана на реальных событиях и впечатлениях – это история о переезде в Россию молодой семейной пары иностранцев. Немаловажно, что прототипами главных героев являются соавторы курса Тони Патрик и Бонни Шаттоуэл Чемберлен, переехавшие в 2023 г. из США в Россию. Именно поэтому, несмотря на то что сам сюжет является прагматической компиляцией нескольких популярных классических киносюжетов¹, в которых сквозной линией является линия личностного становления и преображения главных героев путём совместного преодоления различных трудностей, наполнение этого сюжета аксиологическим, культурологическим и лингвистическим содержанием осуществлено при непосредственном участии представителей целевого контингента учащихся, а также с опорой на данные опроса, проведённого среди 20 семей в возрасте от 28 до 60 лет из США и Европы, переехавших в Россию в период 2012–2024 гг. Это позволило добиться высокой степени аутентичности создаваемой модели того пространственно-временного континуума, в котором (по результатам этого опроса) оказывается большая часть взрослых иммигрантов из западных стран. В силу данных обстоятельств ПВК жизни Тони и Бонни (в курсе А1 модель континуума строится в рамках 2023 года, проведённого иностранцами в Москве) получила психологическую разработанность в такой степени, что можно говорить об относительно высоком (для образовательного курса) художественном уровне текста самой истории, что служит повышению степени фасцинативности, а значит и вовлекающего потенциала курса, что представляется особенно важным для

¹ Сюжеты выбраны прагматически с учётом их популярности прежде всего в западных странах и с достаточно широкими временными рамками «Far and Away» (1992) – «Australia» (2008).

автоматизированной образовательной программы. В частности, важной характеристикой истории является её наполненность большим количеством художественных символов (см. рис. 2 приложения 3).

Курс уровня А1 называется «Tony-Bonnie-Russia: Lonely spies» / «Тони-Бонни-Россия: Одинокие шпионы» (см. рис. 3 приложения 3). Молодой талантливый программист Тони Чемберлен (30 лет) и его жена Бонни (29 лет), начинающая писательница, в 2023 г. под давлением обстоятельств, а также в поисках «чего-то нового» решают поехать в Россию, имея при этом самые базовые представлений об этой стране, равно как и о русском языке. Российская действительность, однако, открывается им в такой мере и влияет на их мировоззрение таким образом, что в итоге они решают остаться навсегда и стать полноценными гражданами России.

Сюжет курса уровня А1 строится как история преодоления различных препятствий и неосознанной подготовки героев к личностному «перерождению». Этому служит цепочка различных периодов постепенного узнавания и привыкания к новой реальности¹ (а также неизбежных конфликтов, необходимых для дальнейшей адаптации и ассимиляции, изображение которых предполагается на последующих уровнях). В истории курса А1 герои преодолевают несколько первичных «порогов»:

- технический (оформление документов, открытие счетов в банке, регистрация в различных инстанциях);
- бытовой (привыкание к новым реалиям во время поездок на общественном транспорте, походов в магазины и аптеку, записи к врачам, визитов в парикмахерскую и т.п.);
- эмоциональный (неприятие всего нового, защита, минимизация, частичное принятие);

¹ См. концепцию этапов ассимиляции инофонов в статье М. Беннетта DMIS, Developmental Model of Intercultural Sensitivity. From Ethnocentrism to Ethnorelativism: Denial – Defense – Minimization – Acceptance – Adaptation – Integration [Bennet, 2013]. А также более ранние исследования Р. Брислина, К. Кушнера [Brislin, 1986] о 18 видах типичных проблем адаптации, работы Р. Редфилда, Р. Линтона, М. Херсковиц, Дж. Берри.

- социальный (языковой барьер; известная «закрытость» и внешняя «суровость» русских людей; столкновение с популярным стереотипом о том, что «все американцы – шпионы»);
- культурный (герои приехали в Россию частично с шаблонными, частично с навязанными западной пропагандой негативными представлениями о русских);
- экзистенциальный (сомнения в правильности решения о переезде; страх перед тем, что трудности не закончатся никогда, приводит их к отчаянию, которое, однако, оказывается по сюжету «самым тёмным часом перед рассветом» – перед их духовным пробуждением в новой главе, т.е. в следующем курсе).

Важно, что трансформация личности героев происходит не *на фоне* российской действительности, а исключительно **благодаря ей, в её условиях**. Таким образом, можно утверждать, что воспитательная часть содержания (состоящая по методу КИН – и это полностью реализовано в данном курсе – из квазиискусственно выстроенного конструкта «больших» и «малых» аксиологических элементов) не просто представлена в курсе, но «действует» и даже больше – *воздействует* на героев, оказывая на них самый широкий и глубокий – **трансформирующий** – воспитательный эффект, а следовательно потенциально оказывает такой же, но опосредованный эффект на учащихся.

Технологической основой всего учебно-воспитательного материала курса является серия предзаписанных видеоуроков длительностью в среднем 10–15 мин., направленных на кумулятивное (за счёт привязки к развивающемуся сюжету) и последовательное формирование языковой, речевой, коммуникативной и социокультурной компетенций. Видеоурок представляет из себя сложно составленный текст: звучащая история на языке-посреднике (в данном случае это английский язык) на фоне динамичного визуального ряда (*система последовательного иллюстрирования*) с речевыми

образцами на русском языке, выведенными на экран в текстовом виде¹. Неанализируемые знания при этом извлекаются учащимся индуктивно в непосредственном восприятии истории, при выполнении упражнений, чтении и т.д., то есть при восприятии правильных высказываний в конкретных ситуациях. Отдельные имплицитные знания становятся эксплицитными и выносятся в текстовом виде в сопутствующие теоретические блоки, доступные по гиперссылкам².

В курсе А1 российская культура с её доминантными ценностями для начала открывается перед главными героями наглядно-репрезентативно, в своих внешних формах, как это и бывает в реальности:

- этикет;
- обычаи;
- бытовые и праздничные традиции;
- пространственно-жестовые нормы общения (дистанция, прикасания, жесты, мимика);
- стереотипы речевого поведения;
- фоновые знания;
- новые реалии;
- прецедентные тексты;
- прецедентные ситуации;
- наиболее частотные и функционально значимые элементы лингвокультуры и речевого поведения.

¹ «ЭОР должны учитывать разные каналы подачи информации, так как учащиеся могут относиться к разным психофизическим типам (аудиальный, визуальный, кинестетический). [...] При совмещении каналов восприятия понимание и запоминание улучшается. До 15% информации воспринимается в речевой форме, до 25% – при видеоряде, а подключая к картинке звуковую дорожку, восприятие увеличивается до 65%» [Титова, Александрова, 2018, с. 116–117].

² Сочетание различных технологий позволяет осуществлять более гибкую работу со вниманием учащихся, без чего невозможно обеспечить восприятие и осмысление информации. Как известно, «в учебном процессе полезно задействовать непроизвольное внимание. В отличие от произвольного оно не требует усилий, а значит, не способствует утомлению. Для удержания непроизвольного внимания учащихся ЭОР должен выступать в качестве эмоционального центра, привлекающего внимание. Для этого текст сводится к минимуму, а графическая и мультимедийная составляющая ЭОР выходит на первый план» [Титова, Александрова, 2018, с. 116].

Более углублённая работа по декодированию данных социокультурных элементов предполагается на последующих курсах, что обусловлено упомянутым выше принципом концентризма. Ценностные компоненты для курса «Tonny-Bonnie-Russia» отобраны на основе статистического анализа наиболее часто упоминаемых ценностей при опросе переселившихся из западных стран семей иностранцев, а также с учётом данных реестра объектов нематериальных ценностей [Реестр объектов нематериального культурного наследия народов России, эл. ресурс]. Основные макроценности с кратким описанием их реализации в нарративе представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Сюжетная реализация аксиологических компонентов в курсе «Tonny-Bonnie-Russia»

Название ценностного компоненты	Сюжетная реализация данного компонента
<i>Семья и связь поколений</i>	По сюжету главные герои Тони и Бонни, гуляя по Москве, особенно в парках, всё время обращают внимание на семейные пары с детьми, а также на бабушек и дедушек, которые гуляют с детьми во дворе в их спальном районе.
<i>Культурные и семейные традиции</i>	Сразу по приезде Тони и Бонни видят традиционный для большого города ажиотаж перед праздником 8 Марта, а в конце курса герои оказываются одни на пустынных улицах своего района, поскольку «Новый год – это семейный праздник» (см. рис. 4 приложения 3).
<i>Традиционные представления о ролях в семье</i>	Герои невольно обращают внимание на огромное количество цветочных киосков, магазинов по всей Москве, что впоследствии получит объяснение в том, что женщины занимают особое место в социуме. К этим же представлениям восходят салоны красоты, популярность которых также сначала поражает героев. Это также определяется архетипическими представлениями об идеалах: мужчина – сильный добытчик и защитник, а женщина – красивая и мудрая (Елена-Прекрасная, Елена-Премудрая).
<i>Ценность физического здоровья</i>	Герои удивляются тому, как много местные люди ходят пешком. Также они видят большое количество фитнес-клубов и уличных баннеров с изображением сильных, подтянутых фигур.

<i>Забота о природе и окружающей среде</i>	Бережное отношение к своему собственному телу перекликается с бережным отношением к природе и окружающей среде. Герои видят чистоту и опрятность улиц, парков, дворов, транспорта, общественных мест и самих жителей.
<i>Безопасность</i>	Москва представляется как безопасная среда, в которой нет «маргинальных элементов» на улицах и везде царит комфорт и безопасность.
<i>Патриотизм, основанный на историческом знании и уважении к прошлому</i>	Следующий праздник, который отмечается на улицах Москвы и который видят герои, – это День космонавтики. На улицах Москвы Тони и Бонни видят портрет Ю.А. Гагарина вместе с фразой «Поехали!» и узнают базовую информацию о полёте в космос. Позже они увидят празднование Дня Победы с парадом, портретами, информационными стендами в центре города, памятниками воинам, песнями военных лет, возложением цветов к Вечному огню у стен Кремля.
<i>Религия и религиозные ценности</i>	Религиозное представление о мироустройстве со «страхом Божиим» как естественным сопутствующим чувством, которым руководствуются даже люди, не относящие себя к религии. Герои видят большое количество старых и новых храмов. И отмечают свидетельства религиозности сознания прежде всего в лингвокультуре: «Слава Богу!», «Даст Бог,...», «О, Господи!».
<i>Многонациональность, обусловленная терпимостью к инаковости</i>	В Москве герои видят представителей самых разных национальностей и вероисповеданий. Установка на реалистичность моделируемой среды диктует возможность ввести некоторые ценностные элементы в контексте отрицательном или даже негативном. В силу этой причины вводятся трудящиеся мигранты из СНГ, плохо знающие русский язык, что вызывает отрицательную реакцию как у местных русских людей, так и у самих героев Тони и Бонни. Незнание русского языка представляется как противоестественное и ущербное, что в свою очередь подстёгивает Тони и Бонни к обратному: они задаются целью освоить русский язык.
<i>Дружба и дружелюбие</i>	Летом главные герои видят весёлую компанию из нескольких семей с детьми на пикнике в парке.
<i>Призвание и служение</i>	Соседка по этажу, с которой Бонни часто разговаривает, работает в школе уже 32 года, а её муж работает инженером московского метро 40 лет. Главные герои отмечают в русских людях желание обрести своё призвание и работать в одном месте всю жизнь, принося пользу.

Образование как залог успеха и благосостояния	Герои случайно попадают на Книжный фестиваль на Красной площади и оказываются поражены тем фактом, что книги занимают такое важное место в культуре. Также они видят, что в метро многие люди читают. В городе много кафе с книгами, где посетители читают бумажные книги. На центральных улицах – книжные развалы с толпами покупателей. Герои часто видят здания учебных заведений и большие объявления о различных образовательных курсах.
Щедрость и альтруизм	Герои оказываются свидетелями «широкой русской души» практически повсеместно, где им бывает необходима помочь местных людей.

Аксиологические константы современной России, представленные в курсе А1 только «в первом приближении», получают дальнейшее развитие в курсах последующих уровней, что позволяет говорить о формировании предпосылки для поэтапного *концентрического* приобщения инофонов к российской ценностной культуре. Отдельно следует сказать о том, что материалы подготовки к частям экзамена «История РФ» и «Основы законодательства РФ» также вписаны в общее сюжетное содержание, что прежде всего означает, что актуализация теоретического материала по данным темам происходит в форме повествования об изучении и осмыслении истории и законов России главными героями. Такой – в прямом смысле – комплексный подход представляется авторам методической редкостью.

Рассмотрим теперь в самых общих чертах *учебную* часть курса, содержание которой формируется с опорой на методические программы [Митрофанова, Костомаров, 1990; Московкин, Щукин, 2020; Глазунова, 2022; Федотова, 2016], требования к уровням владения РКИ [Приказ Минобрнауки РФ от 01.04.2014 № 255, эл. ресурс], лексический минимум элементарного уровня [Андрюшина, Козлова, 2020], а также с учётом косвенной долгосрочной цели обучения – подготовки к комплексному экзамену на РВП / ВНЖ (с этой целью в курсе уделяется дополнительное внимание последовательному предъявлению определённых единиц исторического знания). Особенностью же лингводидактической стороны данного курса является её полная сюжетная обусловленность или – иначе – её вписанность в

сюжет. Другими словами, теоретическая (содержание видеоурока, теоретические статьи, словарь) и теоретико-практическая части (комплекс разнообразных заданий и упражнений языкового / речевого тренинга) каждого урока связаны между собой сюжетно (контекстно), что обеспечивает учащимся возможность опоры на долгосрочную память на всех этапах обучения / научения. Такое сюжетно обусловленное содержание обучения / учения делает педагогически оправданным многократное разнообразное повторение, целью которого является формирование языковой, речевой (базирующихся на гибких письменных и устных репродуктивных и продуктивных речевых навыках и умениях), коммуникативной компетенций в сопряжении с формированием компетенции социокультурной.

Таким образом, нарративная форма, позволяющая путём «нанизывания» ценностных парадигм на «нитку» единого сюжета и их «аранжирование» связать неограниченное количество частей в единое целое, где все лексико-грамматические аспекты представлены в конвергентной связи с ценностным содержанием, позволяет также соблюсти все основные дидактические принципы: коммуникативность, функциональность, концентричность, поэтапность, цикличность и учёт влияния родного языка в рамках интегративного подхода в организации всех видов речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование и говорение).

Выводы по главе 3

На основании представленных примеров практической реализации метода КИН для создания учебных средств по РКИ (различных видов и для различных целей) считаем возможным сделать вывод о прагматической универсальности данной методологической стратегии, которая, по мнению автора, может стать как «практическим крылом» интерактивных образовательных технологий, занимающих всё более значимое положение в российской высшей школе, так и одним из возможных решений актуальных

методических задач в области подготовки иностранных специалистов, поскольку «формальное» обучение коммуникации, профессиональная и общеобразовательная подготовка получают комплексную реализацию в рамках синергетически (через призму воспитания в ценностном поле российской культуры) выстроенного образовательного процесса, обеспечивающего содержанием и структурой учебного средства.

Анализ трёх разных учебных средств, реализованных, в свою очередь, различными техническими средствами, позволяет также говорить об адаптивности метода КИН к современным технологиям реализации, что представляется не только его неоспоримым методологическим преимуществом, но и фактором, повышающим его практическую ценность. Данные примеры в совокупности показали реалистичность и релевантность установки на формирование учебного средства как среды непрерывного существования, в которой последовательному и систематическому сопряжению с культурологическим и аксиологическим материалом «поддаётся» буквально любой (по объёму и профильному содержанию) языковой и речевой материал.

Представляется, что метод КИН потенциально решает и другую проблему высшей школы – эффективного соединения языкового и предметного обучения иностранных специалистов путём организации по методу КИН особой среды для системного конвергентного формирования их метапрофессиональных качеств и социокоммуникативной профессиональной компетенции на базе *одного* учебника РКИ, представляющего собой модель пространственно-временного континуума профессиональной коммуникации (курса / отдельного учебника / учебного пособия / УМК), где базисным принципом является конвергентность предъявления языка и культуры делового (профессионального) общения и где теоретическая и практическая части оказываются взаимосвязаны в результате обусловленности единым сюжетом и однородности содержания, что позволяет говорить о

формировании условий для *непрерывного* процесса обучения / учения, воспитания / самовоспитания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящая диссертация, содержанием которой явилось исследование проблемы воспитывающего обучения РКИ, представляет собой опыт комплексной оценки теоретической и практической сторон современной методики преподавания РКИ в отношении реализации воспитательной функции обучения РКИ с целью разработки авторского метода создания учебных средств, обеспечивающего формирование и развитие социокультурной компетенции инофона в контексте современной российской аксиологической парадигмы.

В этой связи первичной задачей нашего исследования была актуализация самого понятия воспитывающего обучения РКИ, его определение и обоснование в рамках компетентностной лингводидактической парадигмы, с одной стороны, и диалога культур как высшей формы образовательного процесса на сегодня – с другой. Обусловленное данной задачей, поэтапное, последовательное изучение педагогического дискурса потребовало диахронического экскурса, предполагающего изучение лингвофилософских, лингводидактических и собственно лингвокультурных воззрений, связанных с идеей *сознания языка и культуры*. В результате рассмотрения воспитывающего обучения РКИ как исторически сформировавшегося методологического явления с явно выраженным ценностным «ядром», мы пришли к определению воспитывающего обучения как обучения, при котором (преимущественно) самостоятельное приобретение знаний, навыков и умений (в рамках актуальной студентоцентрированной парадигмы) воспринимается как способ всестороннего развития личности, а потому совмещается с воспитывающим педагогическим воздействием, базирующимся на знаковой (в широком смысле) передаче *культурных ценностей*, нацеленным на формирование – в нашем определении – *транскультурной личности*, т.е. приблизившейся к *оптимально* глубокому и широкому пониманию культуры изучаемого языка, позволяющему ей

творчески осуществлять коммуникацию в современном иноязычном (в нашем случае, российском) обществе и корректно взаимодействовать с носителями иноязычной (русской) культуры на основании интериоризированной ценностно-языковой картины мира жителей страны изучаемого языка (России), сохраняя и развивая при этом собственную национальную идентичность.

В рамках диахронического исследования вопроса была осмысlena вероятная траектория актуального развития методики, которая на сегодняшний день, как нами было показано, очевидным образом движется к конвергентному соединению гуманистической и прагматической целей, что фиксируется таким гибридным терминоидом, как *социокоммуникативная компетенция*, уточняющим целеполагание образовательного процесса, равно как и самими макросредствами осуществления этого процесса – различными интерактивными (в частности, сценарно-игровыми видами) проблемно-ориентированного обучения. Таким образом, нами было установлено и продемонстрировано, что с теоретической точки зрения воспитывающее обучение является более чем логичным этапом естественного развития методики преподавания РКИ, что обусловило необходимость проведения анализа существующих педагогических практик с целью измерения степени реализованности воспитывающего обучения.

В результате комплексного анализа практической стороны преподавания РКИ было выявлено, что, несмотря на существующую теоретическую установку на взаимосвязанное преподавание языка и культуры (с его комплексом целей – учебной, воспитательной и общеобразовательной), на практике имеют место быть взаимообусловленные процессы, напрямую нарушающие собой данную установку. Во-первых, было установлено, что воспитательная функция традиционно возлагается на преподавателя, что в процессе нашего анализа обнаружило ряд значительных ограничений и рисков, в числе которых самоочевидный вопрос цифровизации и автоматизации образования, грозящий утратой *доступа* к возможности

реализации воспитательной функции преподавателем, а также невозможность для преподавателя, действуя коммуникативно, оказывать воспитывающее воздействие на уровне A1 в силу отсутствия, как минимум, должного уровня владения русским языком у реципиентов. Во-вторых, было обнаружено, что так же, как большинство лингвокультурологических коммуникативных преподавательских стратегий по умолчанию нацелено на средние и продвинутые уровни владения языком, так и проведённый нами *теоретический анализ* принципов создания учебника РКИ показал низкую экспликацию тех принципов, которые должны обеспечить реализацию воспитательной функции учебного средства, что (1) атрибутировано нами как нарушение (декларируемой в теории) комплексности учебного средства и, с нашей точки зрения, (2) косвенно подкрепляется ставшим на сегодня традиционным процессом *исследовательского осмысления* лингвокультурологической (понимаемой как воспитывающая) разработки учебников средних и продвинутых уровней, в орбиту которого не включена разработка учебных средств уровня A1, как и разработка учебников для подготовительных факультетов вузов.

Данный вывод был подтверждён результатами проведённого нами квалификативного анализа современных учебников РКИ для начального уровня (вышедших за период 2010–2023 гг.), в рамках которого было констатировано практически полное отсутствие или крайне малое содержание в них воспитывающих средств и материалов для реализации приёмов воспитания преподавателем. Другими словами, мы пришли к выводу, что в учебниках РКИ (A1) фактически отсутствует аксиологическая составляющая, что, вероятно, до сих пор не получило должного методического осмысления в силу выявленной нами в процессе исследования проблемы существования тенденции подмены в учебных средствах РКИ (A1) воспитательной функции общеобразовательной, где лингвокультурологические и лингвострановедческие компоненты и средства, безусловно, важны, однако являются лишь «открывающим» этапом для реализации личностного

воспитания, безальтернативно требующего прежде всего лингвоаксиологического и собственно аксиологического *содержания*.

Проведённый анализ современных учебников РКИ (А1) позволил также описать существующую методическую проблему разрозненности, «лоскутности» их тематической линии, обусловленной самодовлеющей учебной (чаще всего грамматической) логикой презентации материала. С данной проблемой связана также и проблема включения в учебное средство готовых художественных (в широком смысле) текстов, на наш взгляд, ошибочно представляемых и предъявляемых в образовательном процессе в качестве основных носителей воспитательного потенциала. Нами было установлено, что в привязке к тематико-ситуативной логике построения учебника подобная стратегия использования готовых текстов служит в лучшем случае знакомству учащихся с фактом русской культуры, но не способна обеспечить ни достаточно глубокого понимания самого текста, для чего недостаёт, как минимум, необходимого условия – знания культурно-исторического *контекста*, ни личностного присвоения ценностей, поскольку ценности невозможно приобрести иначе, как через *существование* в ценностном поле, в ценностной системе взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов. Следовательно, делается вывод о том, что методика РКИ нуждается не столько в наполнении учебника РКИ (А1) ещё большим количеством лингвокультурологических элементов, сколько в разработке принципиально новой стратегии создания учебных средств воспитывающего обучения, строящейся на соединении существующих парадигм – диалога культур, компетентностной модели обучения и аксиологических констант российского универсума.

В качестве практического решения обозначенной проблемы нами была разработана, охарактеризована и неоднократно апробирована стратегия разработки учебных средств по РКИ, отвечающая, на наш взгляд, актуальным методическим требованиям, реализующая в полной мере концепцию воспитывающего обучения и соответствующая общему вектору научно-

педагогических изысканий. Представленный нами метод казуального иллюстрированного нарратива (КИН) ориентирован на создание модели пространственно-временного континуума ценностно обусловленной русскоязычной коммуникации посредством конвергенции (в квазихудожественной форме на базе жанра казуального нарратива) лингводидактического, лингвокультурологического и лингвоаксиологического материала, тем самым метод КИН нацелен на формирование транскультурной личности инофона путём его эмоционального, рационального и деятельностного приобщения к национальной культуре изучаемого языка, сопряжённого с развитием социокоммуникативной компетенции с учётом требований коммуникативно- деятельностного подхода начиная с элементарного уровня освоения иностранного языка.

Было обосновано, что при таком подходе к созданию учебника преподаватель получает возможность реализации своей воспитательной функции с опорой на фундаментально разработанную программу, что в свою очередь может послужить залогом предельно взаимосвязанной, а значит, более эффективной работы по коммуникативному обучению иноязычных студентов русскому языку и воспитанию их в ценностном поле русской культуры уже на начальных уровнях языковой подготовки, что представляется критически важным для решения проблемы подготовки специалистов в высшей школе.

Проведённая при разработке учебных средств для различных целей апробация метода КИН и опытное обучение учащихся на материале этих средств позволили нам сделать вывод о прагматической универсальности метода КИН. Нами было продемонстрировано, что применение метода КИН позволяет создавать учебные средства, в которых «формальное» обучение коммуникации на русском языке и воспитание в ценностно маркированном (в т.ч. профессионально-деловом) пространстве российской культуры получают по методу КИН комплексную реализацию.

Дальнейшие перспективы исследования видятся в практическом применении полученных результатов, в том числе самого метода КИН, в разработке различных (как с точки зрения целей, так и с точки зрения форматов) учебных средств с последующей процедурой измерения и оценки качества результатов производимого на их основе воспитывающего обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Словари и энциклопедические источники

1. Азимов, Э. Г., Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Русский язык. Курсы, 2021. – 496 с.
2. Байрамова, Л. К. Аксиологический словарь ценностей и антиценостей / Л. К. Байрамова. – Текст : электронный. – Казань : Центр инновационных технологий, 2011. – 359 с. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000202_000054_632177 (дата обращения: 11.11.2024).
3. Большая российская энциклопедия. – Текст : электронный. – URL: <https://old.bigenc.ru> (дата обращения: 28.09.2024).
4. Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – Санкт-Петербург : Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ, 2001. – 223 с.
5. Реестр объектов нематериального культурного наследия народов России. – Текст : электронный. – URL: <http://www.rusfolknasledie.ru/> (дата обращения: 20.09.2024).
6. Русский ассоциативный словарь : в 2 т. Т. 1: От стимула к реакции : Т. 1 : Около 7000 стимулов / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева [и др.]; Рос. акад. наук. – Москва : ACT : Астрель, 2002. – 781 с.

Научная и научно-методическая литература

7. Акишина, А. А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. – 13-е изд., стереотип. – Москва : Русский язык. Курсы, 2022. – 256 с.

8. Аксаков, К. С. Ломоносов в истории русской литературы и русского языка : Рассуждение канд. Моск. ун-та Константина Аксакова, писан. на степ. магистра Филос. фак. Первого отд. / К. С. Аксаков. – Москва : тип. Н. Степанова, 1846. – 517 с.

9. Аксаков, К. С. О русских глаголах. – Текст : электронный. – URL: <https://iphil.ru/k-s-aksakov-o-russkix-glagolax/> (дата обращения: 20.10.2023).

10. Андрух, О. Н. Компетентностная модель преподавателя вуза / О. Н. Андрух, А. С. Сидорова // Известия Института инженерной физики. – 2014. – № 2 (32). – С. 81–84.

11. Арутюнов, А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев / А. Р. Арутюнов. – Москва : Русский язык, 1990. – 166 с.

12. Балакина, К. Д. Ролевые игры как ключевая технология развития навыков говорения у студентов вне языковой среды / К. Д. Балакина // Русистика. – 2020. – Т. 18. – № 4. – С. 439–453.

13. Балыхина, Т. М. Структурные и содержательные аспекты учебника для инновационного образования / Т. М. Балыхина. – Текст : электронный // Известия Юго-Западного государственного университета. – 2011. – № 4 (37). – С. 123–128. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16992866> (дата обращения: 20.10.2023).

14. Балыхина, Т. М. Коммуникативный портрет преподавателя русского языка: профессионально-педагогическая речь как лингводидактический дискурс : учебное пособие / Т. М. Балыхина, О. В. Харитонова. – Москва : Изд-во РУДН, 2006. – 238 с.

15. Баранникова, Н. А. Создание практикоориентированных программ профессиональной переподготовки и программ дополнительного образования в методике преподавания языков: разработка, реализация, контроль / Н. А. Баранникова, Е. Н. Павличева, Е. В. Рублёва // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. – Т. 32. Тезисы. – 2017. – С. 134–140.

16. Батраева, О. М. Профессиональный аспект подготовки иностранных студентов технического вуза: место интерактивных методов в языке специальности (из опыта работы) / О. М. Батраева // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 11. – С. 7–14.
17. Белый, А. Символизм как миропонимание / А. Белый. – Москва : Республика, 1994. – 528 с.
18. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам : пособие для преподавателей и студентов / Б. В. Беляев. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1965. – 227 с.
19. Беспалько, В. П. Основы теории педагогических систем : Проблемы и методы психол.-пед. обеспечения техн. обучающих систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1997. – 304 с.
20. Библер, В. С. О логической ответственности за понятие «диалог культур» // АРХЭ: Ежегодник культурологического семинара. Вып. 2. – 1996. – С. 125–144.
21. Богин, Г. И. Современная лингводидактика / Г. И. Богин. – Калинин : Калинин. гос. ун-т, 1980. – 61 с.
22. Богомолов, А. Н. Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному: лингвокультурологический аспект : монография / А. Н. Богомолов. – Москва : МАКС Пресс, 2008. – 320 с.
23. Богомолов, А. Н. Научно-методическая разработка виртуальной языковой среды дистанционного обучения иностранному (русскому) языку : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный и иностранные языки в общеобразовательной и высшей школе)» : диссертация на соискание учёной степени доктора педагогических наук / Богомолов Андрей Николаевич; Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. – Москва, 2008. – 373 с.
24. Боженкова, Н. А. О применении лингвокультурологической стратегии обучения РКИ в условиях реконструкции языковой среды / Н. А. Боженкова, Р. К. Боженкова, Н. Н. Романова // Russian outside Russia: The

Challenges of Teaching Russian as a Foreign Language outside the Language Environment. Conference Proceedings. Russian Language Centre. – 2017. – Р. 68–74.

25. Боженкова, Н. А. Психолого-педагогическая траектория обучения русскому языку как иностранному: этап речевой адаптации / Н. А. Боженкова, Р. К. Боженкова, Н. П. Шульгина // Русистика. – 2019. – Т. 17. – № 3. – С. 326–365.

26. Боженкова, Н. А., Статус языковой личности: принципы и инструменты конституирования идиоэтнической принадлежности / Н. А. Боженкова, П. А. Катышев, П. К. Иванов // Вопросы психолингвистики. – 2022. – № 3 (53). – С. 74–88.

27. Боженкова, Н. А. Концепция воспитывающего обучения русскому языку как иностранному в современных социальных условиях: традиционность или трансформация? / Н. А. Боженкова, Т. И. Сёмке // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2023. – Т. 13. – № 3. – С. 10–21.

28. Боженкова, Н. А., Лингвоаксиологическая парадигма в контексте современной методики преподавания РКИ / Н. А. Боженкова, Т. И. Сёмке. – Текст : электронный // XV Конгресс МАПРЯЛ: Избранные доклады / редкол.: Н. А. Боженкова, С. В. Вяткина, В. Н. Климова [и др.] ; отв. ред. М. С. Шишков. – Санкт-Петербург : МАПРЯЛ, 2024. – С. 506–512. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=68619125&pff=1> (дата обращения: 17.01.2025).

29. Боженкова, Н. А. Современная лингвоаксиология VS методика преподавания РКИ: точки сопряжения и практика реализации / Н. А. Боженкова, Т. И. Сёмке // Русский язык за рубежом. – 2023. – № 2. – С. 58–66.

30. Боженкова, Н. А. Учебник РКИ делового (профессионального) общения: принципы моделирования / Н. А. Боженкова, Т. И. Сёмке // Научные

исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2024. – Т. 13. – № 5. – С. 43–50.

31. Боженкова, Р. К. Понимание текста в аспекте лингвокультурологии (Comprehension of a text in the aspect of linguistics and culturology) / Р. К. Боженкова. – Raleigh, North Carolina, USA : Lulu Press, 2015. – 153 р.

32. Боженкова, Р. К. Лингвокультурологическая стратегия формирования полилингвальной и поликультурной личности инофона на завершающем этапе обучения РКИ / Р. К. Боженкова, Н. А. Боженкова // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2017. – Т. 6. – № 5 (30). – С. 52–56.

33. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учебное пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону : Творческий центр «Учитель», 1999. – 558 с.

34. Булгаков, С. Н. Война и русское самосознание: (Публ. лекция) / С. Н. Булгаков. – Текст : электронный. – Москва : тип. т-ва И.Д. Сытина, 1915. – URL: https://azbyka.ru/otechnik/Sergij_Bulgakov/vojna-i-russkoe-samosoznanie/#source (дата обращения: 28.09.2024).

35. Булгаков, С. Н. Философия имени / С. Н. Булгаков. – Париж : YMCA-press, Соп. 1953. – Текст : электронный. – URL: https://azbyka.ru/otechnik/Sergij_Bulgakov/filosofija-imeni/ (дата обращения: 28.09.2024).

36. Васильева, Т. Е. Стереотипы в общественном сознании : Социально-философские аспекты. Научно-аналитический обзор / Т. Е. Васильева. – Москва : ИНИОН, 1988. – 42 с.

37. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая ; пер. с англ. ; отв. ред. М. А. Кронгауз ; вступ. ст. Е. В. Падучевой. – Москва : Русские словари, 1996. – 416 с.

38. Верещагин, Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва : Русский язык, 1980. – 320 с.
39. Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Русский язык, 1990 (Библиотека преподавателя русского языка как иностранного). – 246 с.
40. Воробьёв, В. В. Лингвокультурологические принципы презентации учебного материала (проблемы концентризма) / В. В. Воробьёв. – Москва : Б. и., 1993. – 106 с.
41. Воробьёв, В. В. Лингвокультурология / В. В. Воробьёв. – Москва : РУДН, 2008. – 336 с.
42. Вохмина, Л. Л. Современный учебник по РКИ как ответ на вызовы цифрового века / Л. Л. Вохмина // Открытая образовательная среда для изучающих русский язык в странах Европы: лучшие практики и перспективы развития. – 2019. – С. 141–151.
43. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Т. 2. – Москва : Педагогика, 1982. – 312 с.
44. Вятютнев, М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) / М. Н. Вятютнев. – Москва : Русский язык, 1984. – 144 с.
45. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин ; под ред. Г. В. Степанова. – Москва : Наука, 1981. – 138 с.
46. Гаспаров, Б. М. Язык, память, образ: Лингвистика языкового существования / Б.М. Гаспаров. – Москва : Новое лит. обозрение, 1996. – 352 с.
47. Гладчук, Е. А. Роль коммуникативно-проблемных заданий в обучении студентов-химиков иностранному языку с использованием цифровых образовательных ресурсов / Е. А. Гладчук // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и

профессионального общения : сборник материалов XI Международной научной конференции. – 2024. – С. 115–117.

48. Глазунова, О. И. Программа по русскому языку как иностранному. Уровни А1–С2. Основной курс. Фонетика. Лексика. Грамматика. Аудирование. Чтение. Говорение. Письмо / О. И. Глазунова, Д. В. Колесова, Т. И. Попова. – 3 изд., стереотип. – Москва : Русский язык. Курсы, 2022. – 216 с.

49. Гумбольдт, В. Избранные труды по языкоznанию / В. Гумбольдт. – Москва : Прогресс. 1984. – 397 с.

50. Гумбольдт, В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества. 1830–1835 / В. Гумбольдт. – Текст : электронный. – URL: <https://iphil.ru/vilhelm-fon-gumboldt-o-razlichii-stroeniya-chelovecheskix-yazykov-i-ego-vliyanii-na-duxovnoe-razvitiye-chelovechestva-1830-1835/> (дата обращения: 20.10.2023).

51. Даниелян, М. Г. Интерактивные технологии в обучении РКИ / М. Г. Даниелян, Е. А. Никитина // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 4. – С. 129–132.

52. Дейкина, А. Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка : монография / А. Д. Дейкина. – Москва : МПГУ, 2019. – 212 с.

53. Дейкина, А. Д. К вопросу о методологии методики РКИ и средовом подходе в преподавании / А. Д. Дейкина – Текст : электронный // Преподавание, изучение и усвоение иностранного языка в контексте реализации средовой модели образования : материалы международной научно-практической конференции, посвящённой научному наследию профессора Л. А. Дерибас, г. Москва, 1–2 февраля, 2018 г. ; отв. ред. С. А. Вишняков ; Московский педагогический государственный университет ; Институт филологии. – Москва : МПГУ, 2018. – С. 53–57. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32685662&pff=1> (дата обращения: 20.07.2025).

54. Дзюба, Е. В. Художественный текст в учебнике РКИ: объект изучения или средство обучения? / Е. В. Дзюба, Ю. Г. Ткаченко // Филологический класс. – 2021. – Т. 26. – № 3. – С. 243–254.
55. Дунаева, Л. А. Дидактическая интегрированная информационная среда для иностранных учащихся гуманитарных специальностей, изучающих русский язык как средство научного общения : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» : диссертация на соискание учёной степени доктора педагогических наук / Дунаева Лариса Анатольевна ; Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. – Москва, 2006. – 380 с.
56. Евтушенко, С. Я. Особенности обучения деловому общению иностранных студентов в аспекте русского языка как иностранного / С. Я. Евтушенко // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. – № 2. – С. 171–175.
57. Зализняк, А. А. Ключевые идеи русской языковой картины мира / А. А. Зализняк, И. Б. Левонтина, А. Д. Шмелёв. – Москва : Языки славянской культуры, 2005. – 544 с.
58. Зимняя, И. А. Коммуникативная компетентность, речевая деятельность, вербальное общение / И. А. Зимняя, И. А. Мазаева, М. Д. Лаптева ; под ред. И. А. Зимней. – Москва : Аспект Пресс, 2020. – 400 с.
59. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного) / И. А. Зимняя. – Москва : Русский язык. 1989. – 219 с.
60. Зиновьева, Е. И. Лингвокультурология: теория и практика / Е. И. Зиновьева, Е. Е. Юрков. – Санкт-Петербург : МИРС, 2009. – 291 с.
61. Золотова, Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г. А. Золотова. – Москва : Наука, 1982. – 368 с.
62. Каган, М. С. Философия культуры : учебное пособие / М. С. Каган. – Санкт-Петербург : ТОО ТК «Петрополис». – 1996. – 310 с.

63. Карасик, В. И. Аксиогенная ситуация как категория лингвокультурологии / В. И. Карасик // Политическая лингвистика. – 2014. – Вып. 1. – С. 65–75.
64. Карасик, В. И. Лингвосемиотическое моделирование ценностей / В. И. Карасик // Политическая лингвистика. – 2012. – Вып. 1(39). – С. 43–50.
65. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – Изд. 7-е. – Москва : Издательство ЛКИ, 2010. — 264 с.
66. Кацнельсон, С. Д. Типология языка и речевое мышление / С. Д. Кацнельсон. – Ленинград : Наука. Ленингр. отд-ние, 1972. – 216 с.
67. Кашкин, В. Б. Введение в теорию коммуникации : учебное пособие / В. Б. Кашкин. – Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2000. – 175 с.
68. Кнабе, Г. С. Материалы к лекциям по общей теории культуры и культуре античного Рима / Г. С. Кнабе. – [Б. м.] : Индрик, 1993. – 527 с.
69. Кожевникова, Е. В. Учебник русского языка как иностранного: на перекрестке путей, мнений, интересов / Е. В. Кожевникова, В. В. Вязовская, М. Е. Трубчанинова // Русистика. – 2019. – Т. 17. – № 1. – С. 42–62.
70. Колесов, В. В. Русская ментальность в языке и тексте / В. В. Колесов. – Санкт-Петербург : Петербургское Востоковедение, 2006. – 624 с.
71. Корнева, Л. И. Межкультурное обучение лингвистов-переводчиков на основе проектной деятельности / Л. И. Корнева // Русский язык как иностранный. Дидактика перевода, словари и учебные пособия. – Warszawa, 2019. – С. 15–28.
72. Косиченко, Е. Ф. Структурообразующий потенциал культурных моделей в художественном нарративе / Е. Ф. Косиченко // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2022. – Т. 12. – № 1. – С. 122–130.
73. Крючкова, Л. С. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя РКИ / Л. С. Крючкова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. – 2013. – №1. – С. 12–17.

74. Куликова, Л. В. Миссия учебника по РКИ в формировании позитивной концептуальной картины мира о России / Л. В. Куликова // Политическая лингвистика. – 2017. – № 1(61). – С. 53–59.
75. Лазарева, О. А. Проблема формирования концептуального знания в процессе обучения русскому языку как иностранному / О. А. Лазарева // Гуманитарные науки в образовании. Образование и наука. – 2011. – № 9 (88). – С. 78–87.
76. Лазарева, О. А. Социокультурная значимость коммуникативно-речевой компетенции / О. А. Лазарева // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 3. – С. 96–101.
77. Лазарева, О. А. Коммуникативно-речевая компетенция и проблемы её измерения / О. А. Лазарева, Е. Е. Юрков // Язык, литература, ментальность: разнообразие культурных практик : материалы Первой междунар. науч. конф. – Курск, 2006. – С. 104–115.
78. Латухина, А. Л., Профессиональный портрет преподавателя русского языка как иностранного: компетентностный подход / А. Л. Латухина, Ю. А. Маринина // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – № 4. – С. 4.
79. Лихачёв, Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачёв // Известия Академии наук: Серия литературы и языка. – 1993. – Т. 52. – № 1. – С. 3–9.
80. Лосев, А. Ф. Философская энциклопедия. Т.5 / А. Ф. Лосев. – Москва : Сов. энциклопедия, 1970. – 740 с.
81. Лосский, Н. О. Характер русского народа. Т. 1 / Н. О. Лосский. – [Frankfurt a. M.] : Посев, 1990. – 151 с.
82. Лотман, Ю. М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XIII – начало XIX века) / Ю. М. Лотман. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Искусство-СПБ, 2008. – 412 с.
83. Лысакова, И. П. Методика обучения русскому языку как иностранному : учебное пособие / И. П. Лысакова, Г. М. Васильева,

С. А. Вишнякова [и др.] ; под ред. проф. И. П. Лысаковой. – 3-е изд., стер. – Москва : Русский язык. Курсы, 2019. – 320 с.

84. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М. Р. Львов. – Москва : Изд. центр «Академия», 1999. – 271 с.

85. Методика межкультурного иноязычного образования в вузе : учебное пособие / А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин, Е. Г. Тарева ; под общ. ред. А. Л. Бердичевского. – Москва : Флинта, 2019. – 368 с.

86. Митрофанова, О. Д. Методика преподавания русского языка как иностранного / О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров [и др.]. – Москва : Русский язык, 1990. – 268 с.

87. Молчановский, В. В. Состав и содержание профессионально-деятельностной компетенции преподавателя русского языка как иностранного : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения русскому языку как иностранному» : диссертация на соискание учёной степени доктора педагогических наук / Молчановский Виктор Васильевич ; Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. – Москва, 1999. – 412 с.

88. Молчановский, В. В. Теоретическая разработка и практическая реализация лингвострановедческого аспекта преподавания русского языка как иностранного: Аналитический обзор / В. В. Молчановский ; под ред. Т. Н. Чернявской. – Москва : Б. и., 1985. – 90 с.

89. Молчановский, В. В. Преподаватель русского языка как иностранного: Введение в специальность / В. В. Молчановский, Л. Шипелевич. – Москва : Русский язык. Курсы, 2002. – 317 с.

90. Московкин, Л. В., Социокультурная компетенция в теории и практике преподавания РКИ / Л. В. Московкин, Е. Е. Юрков // Лингвистические и методические стратегии обучения иностранцев русскому языку как средству межкультурной коммуникации. – Иркутск : Иркутский гос. ун-т., 2006. – С. 20–26.

91. Мыльников, А. С. Язык культуры и вопросы изучения этнической специфики средств знаковой коммуникации / А. С. Мыльников // Этнографическое изучение знаковых средств культуры. – 1989. – С. 7–37.
92. Некрасова, Е. Ю. Педагогический дискурс преподавателя русского языка как иностранного: коммуникативно-прагматический аспект : специальность 10.02.01 «Русский язык» : диссертация на соискание учёной степени кандидата филологических наук / Некрасова Елена Юрьевна ; Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского. – Томск, 2022. – 279 с.
93. Никитенко, З. Н. Творческая самореализация учащихся в процессе изучения русского языка как иностранного / З. Н. Никитенко, В. Д. Янченко, Е. А. Никитенко, А. Д. Дейкина // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7. – № 2. – С. 7–19.
94. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Институт философии РАН ; Национальный общественно-научный фонд. – 2-е изд., испр. и допол. – Текст : электронный. – Москва : Мысль, 2010. – URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/page/about> (дата обращения: 20.08.2025).
95. Общая и русская лингвоаксиология : коллективная монография / М. С. Милованова (отв. ред.), К. Я. Сигал, В. И. Карасик, Г. Г. Слышкин [и др.]. – Москва : Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина ; Ярославль : Канцлер, 2022. – 390 с.
96. Панова, Л. В. Учебник для преподавания русского языка как иностранного как элемент лингводидактического дискурса преподавателя-руссиста / Л. В. Панова, О. В. Харитонова. – Текст : электронный // Мир науки. – 2016. – Т. 4. – № 6. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28399489&ysclid=mhkf7ibxey835675639> (дата обращения: 10.03.2025).
97. Пассов, Е. И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и её реализация) : метод. пособие для русистов /

Л. В. Кибирева, Э. Колларова; Е. И. Пассов. [Электронное издание]. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2007 . – 201 с. – URL: <https://rucont.ru/efd/840165> (дата обращения: 10.02.2025)

98. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Москва : Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

99. Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур» / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 2000. – 172 с.

100. Пашковская, С. С. Поиски «золотого ключика» (проблемы современного учебника русского языка как иностранного) / С. С. Пашковская // Русистика. – 2019. – Т. 17. – № 1. – С. 7–28.

101. Печеркина, А. А. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика / А. А. Печеркина, Э. Э. Сыманюк, Е. Л. Умникова. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2011. – 233 с.

102. Платон. Кратил. – Текст : электронный. – URL: <https://plato.today/TEXTS/PLATO/LosevH/0120.htm> (дата обращения: 10.03.2024).

103. Потебня, А. А. Мысль и язык. Избранные работы / А. А. Потебня. – Москва : Юрайт, 2023. – URL: <https://urait.ru/book/mysl-i-yazyk-izbrannye-raboty-513995> (дата обращения: 13.11.2023). – Режим доступа: Электронно-библиотечная система Юрайт. – Текст : электронный.

104. Прохоров, Ю. Е. В поисках концепта / Ю. Е. Прохоров. – 2-е изд. – Москва : Флинта : Наука, 2009. – 176 с.

105. Прохоров, Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс. РКИ / Ю. Е. Прохоров. – Москва : Гос. ин-т рус. яз., 2003. – 265 с.

106. Прохоров, Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю. Е. Прохоров. – Изд. 5-е. – Москва : Изд-во ЛКИ, 2008. – 224 с.
107. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. Т. I / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1989. – 485 с.
108. Рублёва, Е. В. Использование квест-технологии на занятиях по русскому языку как иностранному / Е. В. Рублёва // Русский язык за рубежом. – 2019. – № 3(274). – С. 104–112.
109. Рублёва, Е. В. Новые образовательные тренды в обучении языкам / Е. В. Рублёва // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2014. – № 1. – С. 124–131.
110. Рудая, К. А. Аксиологические ориентиры образовательной деятельности: к вопросу создания современного учебника русского языка как иностранного (этап довузовской подготовки) / К. А. Рудая // Наука и школа. – 2021. – № 5. – С. 218–223.
111. Руденко-Моргун, О. И. Принципы моделирования и реализации электронного учебно-методического комплекса по русскому языку на базе технологий гипермедиа : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)» : автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук / Руденко-Моргун Ольга Ивановна ; Российский университет дружбы народов. – Москва, 2006. – 44 с.
112. Ряузова, О. Ю. Эмоциональная составляющая в преподавании русского языка как иностранного / О. Ю. Ряузова // Динамика языковых и культурных процессов в современной России : материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 11–14 октября 2018 года). – Санкт-Петербург : РОПРЯЛ, 2018. – Вып. 6. – С. 1686–1689.
113. Савельева, С. С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза / С. С. Савельева. – Воскресенск : Позитив, 2012. – 218 с.

114. Сафонова, В. В. Лингводидактические основы моделирования проблемно-ориентированной образовательной среды в университетском языковом образовании / В. В. Сафонова // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – Т. 27. – № 1. – С. 9–25.
115. Семерджиди, В. Н. Лингвистические и дидактические особенности учебного текста на иностранном языке (русском и английском) / В. Н. Семерджиди // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2007. – № 2. – Ч. 1. – С. 117–122.
116. Сёмке, Т. И. Учебник РКИ как среда формирования транскультурной личности / Т. И. Сёмке // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. – 2024. – № 1. – С. 4–7.
117. Сепир, Э. Избранные труды по языкоznанию и культурологии / Э. Сепир. – Москва : Прогресс, Изд. группа «Универс», 1993. – 654 с.
118. Соколов, Э. В. Понятия, сущность и основные функции культуры : учебное пособие / Э. В. Соколов. – Ленинград : ЛГИК, 1989. – 83 с.
119. Соколова, Г. Е. Аксиологическая направленность когнитивного обучения иностранных студентов эстетике русского языка и речи / Г. Е. Соколова. – Текст : электронный // Аксиологические приоритеты в современной лингвометодике : монография / Науч. ред. А. Д. Дейкина ; ред. и сост. О. Н. Лёвшинка, В. Д. Янченко. – Москва : МПГУ, 2025. – С. 193–211. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80311923&pff=1> (дата обращения: 29.07.2025).
120. Соколова, Г. Е. Когнитивно-эстетический подход к обучению иностранных студентов русской речи : специальность 5.8.2 «Теория и методика обучения и воспитания (гуманитарные науки, уровни среднего профессионального и высшего образования)» : диссертация на соискание учёной степени доктора педагогических наук / Соколова Галина Евгеньевна ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2023. – 543 с.

121. Старченко, Д. В. Интерактивные технологии в обучении иностранным языкам / Д. В. Старченко // Труды БГТУ. История, философия, филология. – 2014. – № 5. – С. 165–167.
122. Степанова, Е. М. Русский язык для всех. Методическое руководство для преподавателя / Е. М. Степанова. – Москва : Русский язык, 1989. – 85 с.
123. Стернин, И. А. О национальном коммуникативном сознании / И. А. Стернин // Лингвистический вестник. – 2002. – Вып. 4. – С. 87–94.
124. Тангалычева, Р. К. Аккультурация временных мигрантов из зарубежных стран в крупном российском городе / Р. К. Тангалычева. – Текст : электронный // Обсерватория культуры. – 2014. – № 1. – С. 43–47. – URL: <https://observatoria.rsl.ru/jour/article/viewFile/7/145> (дата обращения: 10.12.2024).
125. Тарасова, Е. Н. Социокультурные аспекты риторической коммуникации в процессе преподавания русского языка как иностранного / Е. Н. Тарасова // Язык и образование. – 2012. – С. 223–234.
126. Тарасова, Е. Н. Специфика элективного курса «Устная профессиональная речь преподавателя русского языка как иностранного» в педагогическом вузе / Е. Н. Тарасова // Новые педагогические технологии. – 2014. – С. 135–144.
127. Тарасова, Е. Н. Теоретические основы когнитивно-компетентностного обучения устной профессиональной коммуникации в педагогическом вузе : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» : диссертация на соискание учёной степени доктора педагогических наук / Тарасова Елена Николаевна ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2016. – 352 с.
128. Титова, С. В. Теоретико-методические основы использования электронных образовательных ресурсов в обучении иностранному языку / С. В. Титова, К. В. Александрова // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2018. – № 3. – С. 113–123.

129. Турко, У. И. Современные игровые технологии на уроках русского языка как иностранного: обзор лингводидактических практик / У. И. Турко // Art Logos (искусство слова). – 2023. – № 2. – С. 178–191.
130. Тэрнер, В. Символ и ритуал / В. Тэрнер ; пер. с англ. – Москва : Наука. 1983. – 277 с.
131. Фёдоров, А. А. Портрет педагога. Основа моделирования образовательных программ : монография / А. А. Фёдоров [и др.] ; под ред. А. А. Фёдорова, Г. А. Папутковой. – Нижний Новгород : Мининский университет, 2017. – 202 с.
132. Федотов, Г. П. Письма о русской культуре / Г. П. Федотов. – Текст : электронный // Судьба и грехи России : избр. ст. – URL: https://azbyka.ru/otechnik/Georgij_Fedotov/sudba-i-grehi-rossii/30#source (дата обращения: 28.09.2024).
133. Федотова, Н. Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс) / Н. Л. Федотова. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2016. – 192 с.
134. Флоренский, П. А. Сочинения : В 4 т. Т. 3(1) / П. А. Флоренский. – Москва : Мысль, 1999. – 621 с.
135. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. ; пер. с англ. и нем. ; общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. – Москва : Прогресс, 1990. – 366 с.
136. Хомяков, А. С. Семирамида / А. С. Хомяков. – Текст : электронный. – 533 с. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_005432558/ (дата обращения: 08.08.2024).
137. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / Сост. Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. – 5-е изд., стереотип. – Москва : Русский язык. Курсы, 2020. – 552 с.
138. Цотова, Д. Ю. Обучение русскому языку как иностранному на курсах вне языковой среды с использованием лингвотеатральных приёмов : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский

язык как иностранный, уровень профессионального образования)» : диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Цотова Диана Юрьевна ; Российский университет дружбы народов. – Москва, 2017. – 293 с.

139. Чиркова, В. М. Медицинская деловая игра как интерактивный метод обучения иностранных студентов профессиональному общению на русском языке / В. М. Чиркова, Е. В. Рубцова // Педагогические науки. Карельский научный журнал. – 2017. – Т. 6. – № 3(20). – С. 78–80.

140. Шевырев, С. П. История русской словесности. Ч. 1 : содержащая введение и столетия IX и X. – Москва : тип. Бахметева, 1859–1887, 1859. – 322 с.

141. Шишков, А. С. Рассуждения о старом и новом слоге Российского языка / А. С. Шишков. – Изд. 3-е. – Москва : ЛЕНАНД, 2015. – 368 с.

142. Шульгина, Н. П. Формирование личности в процессе обучения русскому языку: теория и опыт практической работы : монография / Н.П. Шульгина. – Курск : Курск. гос. техн. ун-т, 2007. – 244 с.

143. Щерба, Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики / Л. В. Щерба. – Москва ; Ленинград : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1947. – 96 с.

144. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Ленинград : Наука, 1964. – 223 с.

145. Щукин, А. Н. К проблеме содержания обучения русскому языку как иностранному (новый подход) / А. Н. Щукин // X Конгресс международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Русское слово в мировой культуре. Пленарные заседания: сборник докладов. – 2003. – Том II. – С. 421–441.

146. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учебное пособие / А. Н. Щукин. – 6-е изд., стер. – Москва : Флинта, 2019. – 508 с.

147. Щукин, А. Н. Основы учебниковедения в преподавании русского языка как иностранного : учебное пособие / А. Н. Щукин. – Москва : Гос. инт русского яз. им. А. С. Пушкина, 2016. – 120 с.
148. Янченко, В. Д. Обучающий потенциал эффекта Зейгарник в преподавании русского языка как иностранного / В. Д. Янченко // Преподаватель XXI в. – 2015. – № 1. – С. 178–184.
149. Янченко, В. Д. Ф. И. Буслаев и современная методика преподавания русского языка: связь времён / В. Д. Янченко // Учитель для будущего : язык, культура, личность (к 200-летию со дня рождения Ф. И. Буслаева) : коллективная монография / Отв. ред. В. Д. Янченко ; сост. и науч. ред. А. Д. Дейкина, А. Ю. Устинов, В. Д. Янченко. – Москва : МПГУ. – 2018. – С. 43–47.
150. Bennet, M. Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles and practice / M. Bennet. – Second edition. – London : Nicholas Brealey Publishing, 2013. – 349 p.
151. Brislin, R. W. Intercultural interactions: A practical guide / R. W. Brislin, K. Cushner, C. Cherrie, M. Yong. – Beverly Hills : Sage Publications, 1986. – 336 p.
152. Cherepovskaia, N. Acquisition of the nominal case system in Russian as a second language / N. Cherepovskaia, N. Slioussar, A. Denissenko // Second Language Research. – 2022. – Vol. 38. – No. 3. – P. 555–580.
153. Heidegger, M. Unterwegs zur Sprache / M. Heidegger. – Pfullingen : Neske, 1965. – 269 p.
154. Hymes, D. H. On Communicative Competence / D. H. Hymes, J.B. Pride and J. Holmes (eds) // Sociolinguistics. Selected Readings. – Harmondsworth : Penguin, 1972. – P. 269–293.
155. Krashen, S. Aesthetic Reading: Efficient Enough / S. Krashen. – Текст : электронный // Journal of English Language Teaching. – 2020. – № 62 (2). – P. 3–4. – URL: https://sdkrashen.com/content/articles/2020_aesthetic_reading.pdf (дата обращения: 22.06.2024).

156. Krashen, S. Free Voluntary reading: New Research, Applications, and Controversies / S. Krashen. – Текст : электронный. – Paper presented at the RELC conference. Singapore. April, 2004. – URL: <https://sdkrashen.com/content/articles/singapore.pdf> (дата обращения: 22.06.2024).

157. Krashen, S. Improvement on TOEFL through reading and without formal instruction: Another look at Isik (2013) / S. Krashen // Turkish Online Journal of English Language Teaching. – 2018. – Vol. 3. – Issue 1. – P. 24–25.

158. Krashen, S. Self-Selected Fiction: The Path to Academic Success? / S. Krashen. – Текст : электронный // CATESOL Newsletter. – April, 2020. – P. 1–2. URL: https://sdkrashen.com/content/articles/2020.self-selected_fiction_krashen_catesol.pdf (дата обращения: 22.06.2024).

159. Krashen, S. The Case for Comprehensible Input / S. Krashen. – Текст : электронный // Language Magazine, July 2017. – URL: <https://www.languagemagazine.com/2017/07/17/case-for-comprehension/> (дата обращения: 22.06.2024).

160. Krashen, S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition / S.D. Krashen. – Oxford ; New York : Pergamon, 1982. – 202 p.

161. Kyung-Sook Ch. Pleasure reading in a foreign language and competence in speaking, listening, reading and writing / Ch. Kyung-Sook, S. Krashen. – Текст : электронный // TEFLIN Journal. – 2019. – Vol. 30. – № 2. – URL: <https://journal.teflin.org/index.php/journal/article/view/728> (дата обращения: 22.06.2024).

162. Lippmann, W. Public Opinion / W. Lippmann. –New York : Harcourt, Brace and Company, 1922. – 449 p.

163. Rimmer, W. Rhetoric as a competence in professional communication / W. Rimmer // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения: Сборник материалов XI Международной научной конференции. – 2024. – С. 17–19.

164. Slioussar, N. Case errors in processing: Evidence from Russian / N. Slioussar, N. Cherepovskaia // Formal Approaches to Slavic Linguistics: The First Hamilton Meeting 2013. – Ann Arbor : Michigan Slavic Publications, 2014. – P. 319–338.
165. Slioussar, N. Differential involvement of prefrontal cortex in the processing of case agreement attraction in Russian: an fMRI study / N. Slioussar, M. Kireev, S. Medvedev // International Journal of Psychophysiology. – 2018. – Vol. 131. – S12–S13.
166. Slioussar, N., Shilin P. Gender and Declension in Agreement Processing / N. Slioussar, P. Shilin // Annual Workshop on Formal Approaches to Slavic Linguistics: The Urbana-Champaign Meeting 2017. – Michigan Slavic Publications, 2020. – P. 362–379.
167. Slioussar, N. Producing case errors in Russian / N. Slioussar, A. Stetsenko, T. Matyushkina // Formal Approaches to Slavic Linguistics: The New York Meeting 2015. – Ann Arbor : Michigan Slavic Publications, 2017. – P. 363–379.
- Torresin, L. JUST LOOK! Russian cases in comics and exercises / L. Torresin, T. Sämke // Studi Slavistici. – 2022. – P. 291–293.

Учебники и учебные пособия

168. В добрый час! Учебный курс для самостоятельной подготовки к комплексному экзамену по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ / Р. Х. Аганина, А. Л. Кузнецов, Н. Д. Литвинова, Н. А. Родионова [и др.]. – Москва : ГРИНТ, 2015. – 209 с.
169. Катаева, И. В. Сюрприз. Русский язык как иностранный : учебник / И. В. Катаева. – Москва : Из-во «Мози-хаус», 2022. – 248 с.
170. Коншина, С. Диалог. Русский язык для начинающих. Элементарный уровень : учебник / С. Коншина, Е. Марынина. – Москва : Cref Publishing, 2019. – 192 с.

171. Русский для жизни и работы. Онлайн-курс для трудящихся мигрантов из СНГ. ЦЯТ СПбГУ. 2024. [Электронный ресурс]. – URL: <https://migrant.spbu.ru/> (дата обращения: 22.05.2025).

172. Сёмке, Т. И. Просто посмотри! Русские падежи в комиксах и упражнениях. А2 / Т. И. Сёмке. – Санкт-Петербург : Златоуст. – 2022. – 141 с.

173. Степаненко, В. А. Привет, Россия! Русский язык как иностранный. Элементарный уровень : учебник / В. А. Степаненко, М. М. Нахабина, Е. Г. Кольовска, О. В. Плотникова. – Москва : Из-во «Кучково поле», 2020. – 272 с.

174. Чернышев, С. Поехали! 1.2 Учебник. Русский язык для взрослых. Начальный курс / С. Чернышев, А. Чернышева. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2021. – 176 с.

Нормативные документы и законодательные материалы

175. Андрюшина, Н. П. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина, Т. В. Козлова. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2020. – 80 с.

176. Андрюшина, Н. П. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина, Т. В. Козлова. – 7-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2022. – 116 с.

177. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Т. Е. Владимирова, М. М. Нахабина, Н. И. Соболева, Н. П. Андрюшина. – 2-е изд. – Москва ; Санкт-Петербург : Златоуст, 2020. – 20 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000628211?ysclid=mhkmkn5k2y720210236> (дата обращения: 07.04.2025).

178. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М. М. Нахабина [и др.]. – Москва ; Санкт-Петербург :

Златоуст, 2020. – 23 с. [Электронный ресурс]. – URL: URL: URL: <https://www.iprbookshop.ru/118843.html> (дата обращения: 15.06.2025).

179. Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом // Портал «Официальные сетевые ресурсы Президента России». [Электронный ресурс]. – URL: <http://kremlin.ru/acts/news/50644> (дата обращения: 13.12.2024).

180. Основные показатели по миграционной ситуации в Российской Федерации за январь-декабрь 2019 года // Министерство внутренних дел Российской Федерации. [Электронный ресурс]. – URL: <https://xn--b1aew.xn--p1ai/Deljatelnost/statistics/migracionnaya/item/19364859> (дата обращения: 30.01.2020).

181. Основы государственной культурной политики [Электронный ресурс]. – URL: <http://static.kremlin.ru/media/events/files/41d526a877638a8730eb.pdf> (дата обращения: 22.06.2024).

182. Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации. ФГБНУ ФИПИ. – Москва, 2021. [Электронный ресурс]. – URL: https://doc.fipi.ru/inostr-exam/Spetsifikatsiya_ekzamen_Inostr_grazhd_1-3_uroven.pdf (дата обращения: 22.06.2024).

183. Требования к содержанию комплексного экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации для иностранных граждан, оформляющих разрешение на работу или патент. – Санкт-Петербург : Златоуст ; Москва : РУДН, 2015. – 48 с.

184. Российская Федерация. Законы. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : Указ Президента Российской

Федерации от 9 ноября 2022 года № 809. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 08.08.2024).

185. Российская Федерация. Законы. О Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2019–2025 годы : Указ Президента Российской Федерации от 31 октября 2018 года № 622. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43709> (дата обращения: 08.08.2024).

186. Российская Федерация. Законы. Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 апреля 2014 года № 255. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70579090/> (дата обращения: 08.08.2024).

187. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. 2018. [Электронный ресурс]. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 05.06.2023).

188. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. 2018. [Электронный ресурс]. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 05.06.2023).

189. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, 2001. – 227 p.

190. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume, 2018. – 274 p.

Приложение А.
Материалы онлайн-курса для трудовых мигрантов
«Русский для жизни и работы» (A1)

Рисунок 1

3. Я часто вспоминаю о родителях.

Men tez-tez ota-onam haqida o'ylayman.

Жасур **думает о детях** **каждый день**.

Jasur har kuni bolalari haqida o'ylayapti.

Я часто вспоминаю о родителях.

Men tez-tez ota-onam haqida o'ylayapman.

Дилшод **рассказывает о друзьях**.

Dilshod do'stlari haqida gapirayapti.



Рисунок 2

4. Я думаю о тебе...

Men sen haqingda o'ylayapman.

Я часто обедаю в кафе “Султан”. Это узбекское кафе.

Men tez-tez “Sulton” kafesida tushlik qilamman. Bu o'zbek kafesi.

Здесь я всегда вспоминаю об Узбекистане.

Я вспоминаю о Ташкенте, о жене Фотиме, о детях, о брате Сайде и о родителях.

Bu yerda doim O'zbekiston haqida eslayman. Toshkentni, rafiqami Fotimani, farzandlarimni, Said akamni va ota-onamni eslayman.

Я думаю о них **каждый день**.

Men har kuni ular haqida o'ylayman.



Рисунок 3

2. Алло, вы слышите меня?

Allo, siz meni eshityapsizmi?

Это президент России Владимир
Владимирович Путин.

Bu Rossiya prezidenti Vladimir
Vladimirovich Putin.

Я слышу его каждый день и понимаю,
что он говорит.

Men har kuni uni tinglayman va nima
deyishini tushunaman.



Рисунок 4

3. Жасур слушает пассажиров.

Jasur yo'lovchilarni tinglaydi.

– Жасур, ты хорошо понимаешь пассажиров?

– Jasur, sen yo'lovchilarni yaxshi
tushunasanmi?

– Да, я слышу их и хорошо понимаю, что
они говорят. Мне нравится слушать
пассажиров. Они всегда рассказывают
интересные истории.

– Ha, men ularni tinglayman va ularning
gaplarini yaxshi tushunaman. Men
yo'lovchilarni tinglashni yaxshi ko'raman.
Ular har doim qiziqarli voqealarni aytib
berishadi.



Рисунок 5

4. В Узбекистан – на самолёте.

O'zbekistonga – samalyotda.

поезд
poyezd

лета́ть + куда + на самолёте
uchmoq + qayerga + samalyotda

– Ты ездишь в Узбекистан на поезде?

Sen O'zbekistonga poyezdda borasanmi?

– Нет. Узбекистан далеко! Я летаю туда на самолёте 2 раза в год, потому что это быстро и удобно. На самолёте быстрее и удобнее, чем на поезде.

Yo'q. O'zbekiston uzoqda! Men u yerga yiliga 2 marta samalyotda uchaman, chunki bu tez va qulay. Samalyotda poyezdga qaraganda tezroq va qulayroq.

Рисунок 6

2. Я езжу в мечеть на метро.

Men masjidga metroda boraman.

ходить пешком
piyoda yurmoq

– Андрей, на чём ты ездишь на работу?

Andrey ishga nimada borasan?

– Я езжу на работу на велосипеде.

Men ishga velosipedda boraman.

– А на чём Катя ездит на работу?

Katya ishga nimada boradi?

– Когдá погода хорошая, она ходит пешком.

Когдá погода плохая, она ездит на автобусе.

Ob havo yaxshi bo'lganida, u piyoda boradi.

Ob-havo yomon bo'lganida, u avtobusda boradi.



Рисунок 7

2. Я езжу в мечеть на метро.

Men masjidga metroda boraman.

ездить + куда? + на чём?

- Жасур, на чём ты обычно ездишь в мечеть?
- Jasur, sen odatda masjidga nima bilan borasan?
- Обычно я езжу в мечеть на метро или на автобусе.

Станция метро находится недалеко от дома.

- Odatda masjidga metro yoki avtobusda boraman. Metro bekati uydan unchalik uzoq bo'lмаган joyda joylashgan.



Рисунок 8

3. Сдать экзамен и получить патент.

Imtihon topshirish va patent olish.

Здесь Жасур увидел старого знакомого из Ташкента! Он тоже приехал в Петербург и должен получить разрешение на работу, чтобы работать легально. Bu yerda Jasur toshkentlik eski tanishini ko'rib qoldi! U ham Sankt-Peterburgga kelgan va qonuniy ishlash uchun ishlash uchun ruxsatnoma olishi kerak

старый – новый
eski – yangi

разрешение на работу
ishlash uchun ruxsatnoma



Рисунок 9

4. Я слышу и вижу разных людей.

Men turli odamlarni ko'raman va eshitaman.

Санкт-Петербург – это огромный город.

Я вижу, что здесь живут русские, узбеки, таджики, армяне, грузины, казахи...

И все эти люди говорят по-русски!

Sankt Peterburg – bu ulkan shahar. Men bu yerda ruslar, o'zbeklar, tojiklar, armanlar, gruzinlar, qozoqlar... yashayotganini ko'raman. Va bu odamlarning barchalari rus tilida gaplashadilar.



Приложение Б.

Материалы учебного пособия по грамматике РКИ

«Просто посмотри! Русские падежи в комиксах и упражнениях» (A2)

Рисунок 1

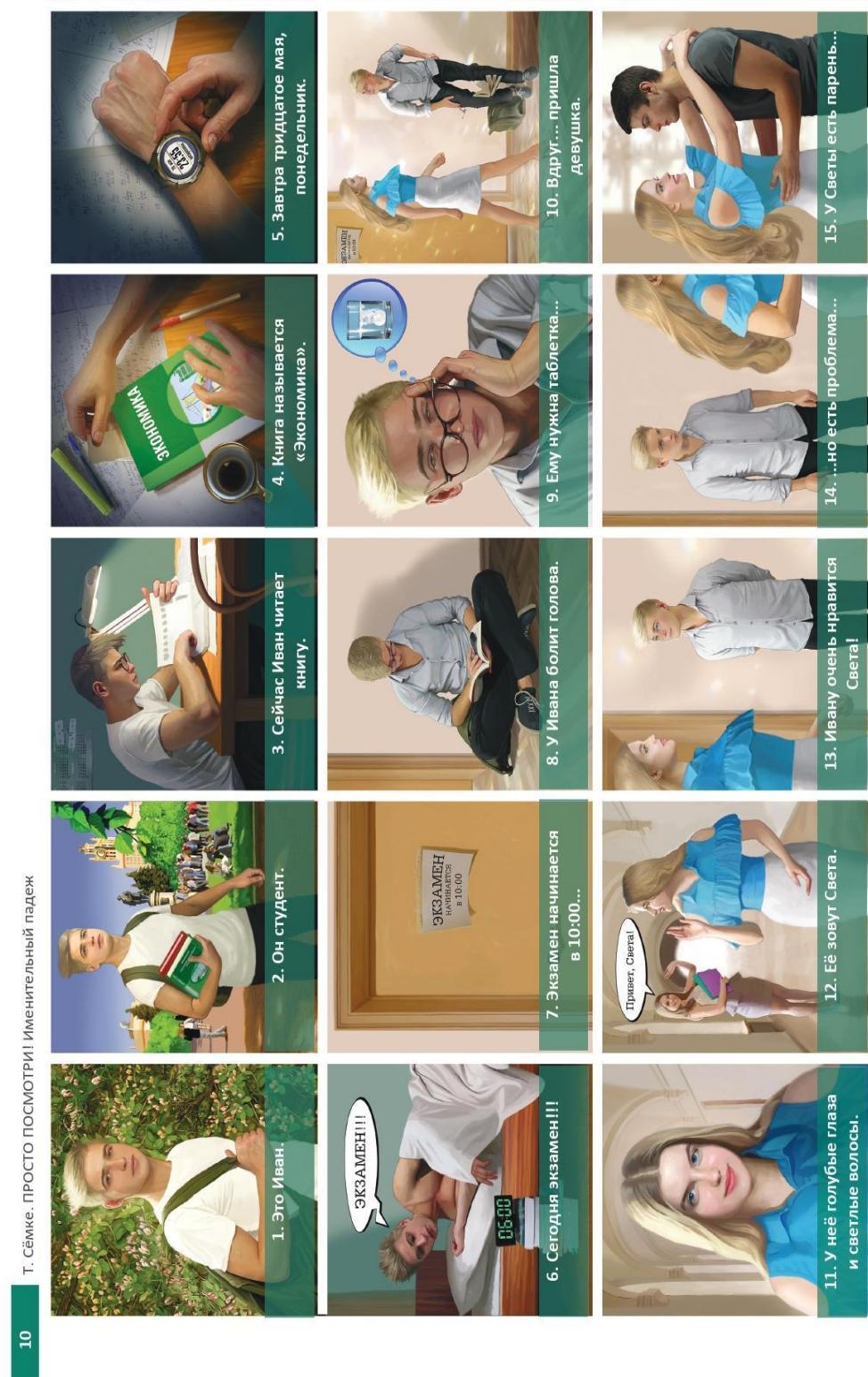


Рисунок 2



Рисунок 3

36 Т. Сёмке. ПРОСТО ПОСМОТРИ! Предложенный падеж



Рисунок 4



Рисунок 5

68 Т. Сёмке. ПРОСТО ПОСМОТРИ! Дательный падеж



Рисунок 6

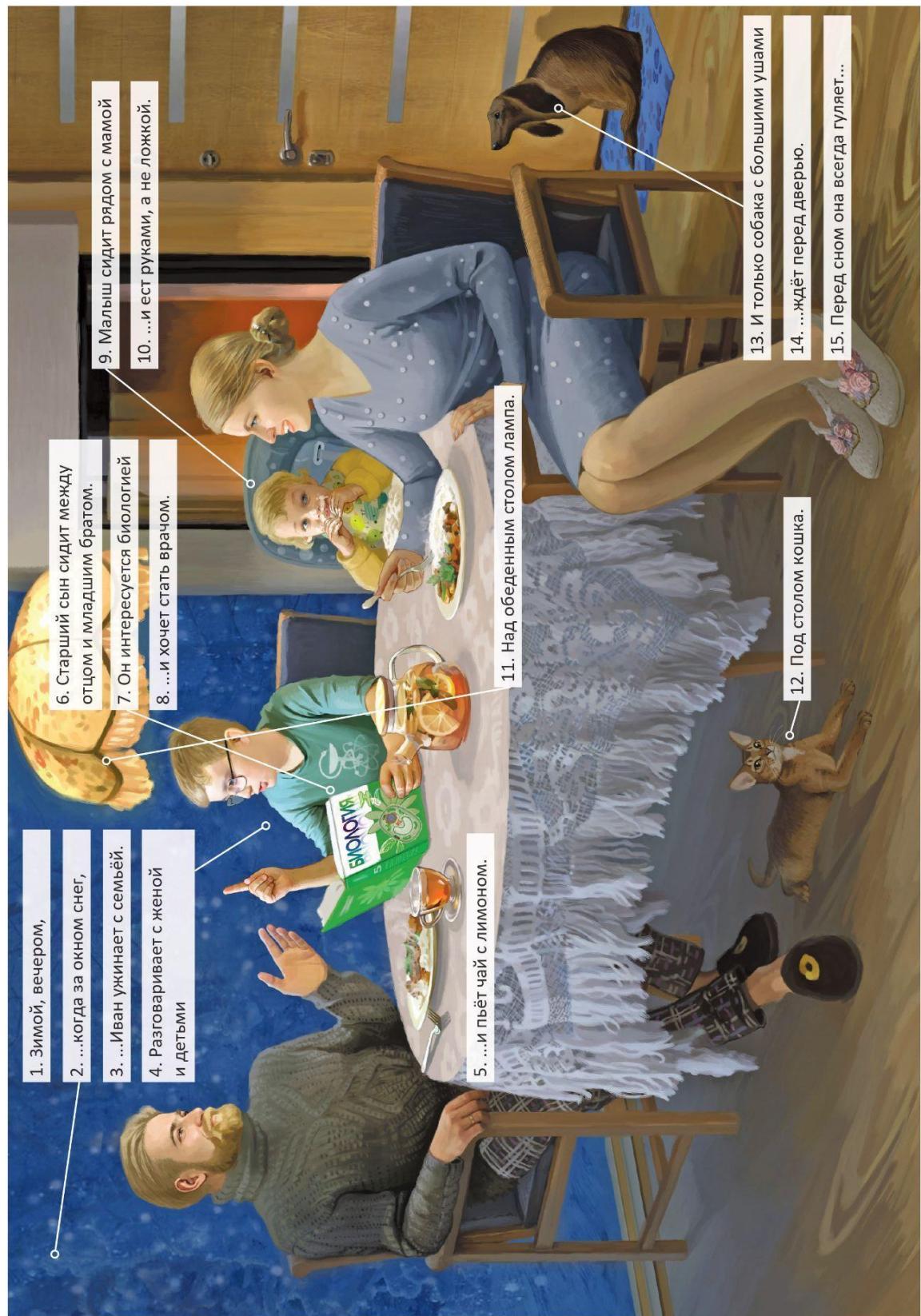


Рисунок 7



Рисунок 8



Рисунок 9



Рисунок 10



Рисунок 11

30 Декабря 2016 года	...жена Ивана Света родила!	Вес ребёнка был 3 килограмма, рост — 55 сантиметров.	От клиники до дома	...они ехали 2 часа 40 минут!
— Когда?	женá Ивáна	2-4	≥ 2	≥ 2
— Тридцатого декабря.	ребёнок Ивáна и Свéты	2-4 гráмма / килогráмма /	2-4 часá / днá / мéсяца / гóда	2-4 секунды / ми́нуты / недéли
— Когда?	дом Максýма Лаврóва	сантимéтра / мéтра	≥ 5 часов / днéй / мéсяцев / лет	≥ 5 секунд / минут / недéль
— Двáдцать девятого декабря.	машина А́нны	≥ 5 гráммов / килогráммов /	2-4 бáнка / жéнщинны / окнá	≥ 5 бáнков / жéнщин / окон
— Когда?	кабинéт дóктора	сантимéтров / мéтров	от дóма до работы	от дóма до работы
— Тридцатого декабря две тысячи шестнáдцатого гóда.	музеи гóрода	* 11-14 мéтров	от óфиса до аэропóрта	от óфиса до аэропóрта
1	витрины магазíнов	2-4 бáнка / жéнщины / окнá	от Москвы до Петербурга	от Москвы до Петербурга
Конечно, Иван купил букет цветов	концéрт классической музыки	≥ 5 бáнков / жéнщин / окон	5	5
букет цветóв	2	у	...собралось много друзей и родственников.	...даже тóя прилетела из солнечной Калифорнии!
чáшка чáя	у Ивáна	у	мнóго	приéхать из óфиса / с работы
бутылка воды	...для любимой жены!	у Ивáна (дóма)	мнóго друзей	прилетéть из Франции / с Кубы
кусóк торта	для	у Меня / у тебý (дóма)	* немнóго друзей	из Калифорнии / с конгрéсса
1 килогráмм рыбы	цветы для любимой жены	у дóктора (в кабинéте)	* немнóго воды	из óфиса / с работы
2 килогráмм рыбы	подáрок для друга	у дíректора (в кабинéте)	нéсколько друзей	* вернúться от
5 букéтов цветóв	бáза для цветóв	мáло друзей?	мáло друзей	вернúться от врача / от друга
6	одéжда для спорта	Скóлько друзей?	9	10
После рождения ребёнка	7	...Света с утра до вечера	у Ивáна теперь тоже	...нет свободного времени!
пóсле	с до (врéмя)	...около маленького сына.	у	...нет
пóсле работы	с утра до вечера	около	у Ивáна (в жíзни)	у Ивáна нет врéмени.
пóсле обéда	с утра до нóчи	(не)далеко от	у Днны голубые глазá.	у Сергéя нет детей.
до	с девятí до шести (часóв)	справа от / слéва от	у собáки четыре ноги.	здесь нет ме́ста.
до обéда		около дóма	у машины четыре колесá.	В империи нé было
во врéмья работы		недалекó от Москвы		демократиí.
11	справа от Кремля	13	*У менé есть сын, а у тебý есть дéи?	14

1.3. Используйте (слова в скобках) в форме родительного падежа. Выберите предлог, где это нужно.

Дарья родила дочь! Девочка родилась большая, вес дочки был 4 килограмм (26.05) (2021 год) жена Сергей (грамм), рост — 60 сантиметр.

В тот день в городе было много пробки, поэтому от клиники (для/до, их*) молодые родители ехали почти 4 час!

Конечно, Сергей купил огромный букет тиольпаны (белые/до, счастливая Малодая Мама).

У _____ (они) дома несколько _____
(самые близкие друзья) и родственников уже ждали их. Родители
_____ (Дарья) специально прилетели _____
(из/от Южной Сибири).

После _____ (рождение) _____ (дочка) жизнь _____
(Сергей) и _____ (Дарья) очень изменилась. С утра _____
(до/для, вечер) Дарья около _____ (маленькая дочка),
_____ (У/С, Сергей) теперь тоже нет _____
(свободная минута)!

1.4. Используйте историю 1.1, чтобы написать свою историю о рождении ребёнка.

2.1. Используйте (слова в скобках) в форме родительного падежа.
Выберите предлог, где это нужно.

когда?	пятого мая	(5.05),	(7.10),	сколько?	2 килоурамма	(2 кг),	(3 г),
		(1.01),	(2.12),		(5 кг),	(21 кг),	(12 кг),
		(12.03),	(17.07),		(110 см),	(6 м),	(13 м),
		(21.11),	(32.02*)		(4 сек.),	(10 сек.),	(2 минуты),
когда?	двадцатого июня две тысячи первого года	(20.06.2001),	(19.08.2010),		(25 мин.),	(3 ч.),	(24 ч.),
		(22 д.),	(7 д. (день)),		(7 д. (день)),	(28 д.),	(3 месяц),
		(05.06.2020),	(4 г. (год)),		(10 мес.),	(*5 г.),	(*150 г.)
		(31.12.2022),	(27.04.1998)				
машина	Максима	(Максим),	(Анна	1 килограмм	маса	(мясо),	(рыба),
(Константин Леонидович),			(Даниил Чернышев),				(красная
Петрова),	(Лидия),	(мой брат),	(наша	несколько	<i>штук</i>	(друзья),	лошадь),
дочь),		(его соседка)	(Анна				(новый
			(наша	коллега),		(молодая	
			(наша	(девушка),		(красильщик),	
			(наша	(фант),		(зритель),	
где?	<i>у</i> Ильиана	(Иван),	(Николай),	(вопрос),	(проект),	(станция),	
			(директор),				
			(мой доктор),				
			(Наталья),				
(мой приятель),			(наши друзья),				
(наша бабушка),							
(родители)							
приехать из/с:	<i>из</i> Германии	(Германия),	(Голландия),	нет	<i>времени</i>	(время),	(подруга),
	(Чехия),	(Дания),	(командировка),				
	(отпуск),		(Катар),				(хороший друг),
	(Китай),		(Конго),				(деньги)
(ночной клуб),							

Рисунок 14

T. Semke. JUST LOOK! Genitive		61
2.2. Используйте слово «который», как в примере № 1.		
после <u>работы</u> (работа),	<u>(отпуск)</u> ,	(завтрак),
_____ (обед),	_____ (выходные),	_____ (наша
встреча),	_____ (этот разговор),	_____ (путешествие),
_____ (учёба),	_____ (праздник).	<i>Вот мой старший сын. У него сегодня день рождения.</i>
около <u>много дома</u> (мой дом),	_____	_____ (наш
институт),	_____ (это здание),	_____ (красная площадь),
<i>(городской музей),</i>	<i>_____ (центральный стадион).</i>	
4. Завтра живут дети. У них нет компьютеров.		
5. В интернете написали о футбольных фанатах. У них вчера были		
серьёзные конфликты на стадионе.		
6. Мы ничего не знаем о стране. Эти журналисты приехали из этой страны.		
7. Где находится аэропорт? От нашего отеля до этого аэропорта на машине		
30 минут.		
8. Это Фёдор. У него сегодня вечером мы все будем пробовать русские		
блюда и петь русские песни.		
9. Ты не знаешь, чья это собака? У неё только три ноги.		
10. Я хочу подарить тебе книгу. У тебя в коллекции ещё нет этой книги.		

3.1. Прочитайте текст и ответьте на вопросы.

Подчеркните все ситуации с Genitive.

12 стадионов и 11 российских городов! 30 футбольных команд! 47 370 человек на матче! С 14 июня до 15 июля 2018 года в России проходил финал футбольного чемпионата мира. Международные журналисты сообщали, что организация чемпионата была очень хорошая. Вот несколько результатов: около 3 млн человек из других стран увидели Россию во время этого чемпионата, организаторы чемпионата заработали 5 357 420 000 долларов. Чемпион мира 2018 года — команда Франции.

15 июля после финального матча на центральных улицах Москвы было несколько тысяч футбольных фанатов. В поездах метро не было места для всех людей. От стадиона «Лужники» до центра Москвы фанаты шли пешком, они пели песни и танцевали. До самого утра в кафе и ресторанах около Красной площади не было свободных мест. У фанатов не было конфликтов, не было проблем — только позитивные эмоции были в центре российской столицы 15 июля 2018 года. Жители России всегда будут помнить эти дни и этот прекрасный чемпионат.

1. Когда в России проходил финал футбольного чемпионата мира?

2. Сколько футбольных команд было в финале чемпионата?

3. Сколько денег заработали организаторы чемпионата?

4. Кто чемпион мира 2018 года?

5. Когда был финальный матч?

6. Что было в Москве после финального матча?

Рисунок 15

3.2. Используйте (слова в скобках) в форме родительного падежа.
Выберите правильный предлог, где это нужно.

12 _____ (стадион) и 11 _____ (российский город)! 30 _____ (футбольная команда)! 47 370 _____ (человек) на матче! _____ (С/Мз, 14.06) до _____ (15.07) _____ (2018 год) в России проходил финал _____ (футбольный чемпионат) _____ (в/□ мир). Международные журналисты сообщали, что организация _____ (чемпионат) была очень хорошая. Вот несколько _____ (результат); около трёх _____ (миллион) человек _____ (из/в, другие страны) увидели Россию во время _____ (этот чемпионат), организаторы чемпионата заработали 5 357 420 000 долларов. Чемпион _____ (мир) _____ (2018 год) — команда _____ (Франция). _____ (финальный матч) на центральных улицах _____ (Москва) было несколько _____ (тысяча) _____ (футбольные фанаты). В поездах _____ (метро) не было _____ (место) _____ (После/От, стадион) «Лужники» _____ (до/для, все люди). _____ (около/после, Красная площадь) не было _____ (конфликты), не было _____ (проблемы) — только позитивные эмоции были в центре _____ (российская столица) 15 июля 2018 года. Жители России всегда будут помнить эти дни и этот прекрасный чемпионат.

Рисунок 16

- 3.3. Используйте сюжет 3.1, чтобы написать свою историю о чемпионате / концерте / празднике.
Расскажите свою историю партнёру / учителю.

- 4.1. Прочитайте текст.
Подчеркните все ситуации с Genitive, все ситуации с Prepositional, все ситуации с Accusative и все ситуации с Nominative.
Перескажите текст.

Фёдор Николаевич Пахомов — российский учёный, который всю свою жизнь изучал море в научном институте, написал много научных книг о морях, знал всё о жизни разных морских рыб, но никогда не был на море! Дело в том, что у него всегда было так много работы, что не было времени даже для маленьского путешествия. Семья у него тоже не было, у него была только его работа.

С детства Фёдор Николаевич мечтал о собственной яхте для больших морских путешествий. В мае 2018 года, после 40 лет научной работы, Фёдор Николаевич сказал: «Всё, теперь на пенсии!» Уже через неделю отпуска он понял, что у него никотна не было и уже никогда не будет жены, детей и даже друзей. А теперь у него нет даже любимой работы. Однако у него было хорошее здоровье, деньги и много свободного времени! Фёдор Николаевич уехал из Москвы в Португалию и купил там небольшую яхту.

Яхта Фёдора Пахомова называется «Новая жизнь». В октябре 2020 года учёный переплыл Атлантический океан. На яхте он был один. От берегов Португалии до Аргентины он плыл 20 дней. На яхте у него было 30 бутылок воды, 10 пакетов готовой еды, немногих фруктов и хлеба. Каждый вечер он видел больших рыб справа и слева от яхты. Во время путешествия было два сильных шторма, после шторма Фёдор потерял часы. Он не знал точного времени. Через двадцать дней своего морского путешествия он увидел большой порт Буэнос-Айреса. Он посмотрел на небо — там были первые лучи солнца. Фёдор Николаевич понял, что было около 5 часов утра... Он закрыл глаза, улыбнулся и подумал: «Вот начало моей новой жизни».

Приложение В.

Материалы образовательного комплекса «Tony-Bonnie-Russia» (A1-B2)

Рисунок 1

Видеоурок 1: “Это Россия! Это Москва!”

STORY. Episode 1: Это Россия! Это Москва!
 Это Тони и Бонни. Это багаж. Это паспорт, виза и билет. Это самолёт.
 Это Россия. Это аэропорт. Это контроль. Это офицер.
 Это такси. Это отель. Это ресепшн. Это менеджер.
 Это Кремль. Это ресторан. Это борщ. Это чай и мёд.
 Бонни: “Это Москва!”
(English translation appears below when clicking on the text)

◀ ▶ ⏪ ⏩
▶

“Тони–Бонни – Россия!”

RULE: Use one little magic word **ЭТО** to say any of the following: *it is, this is, that is, these are, those are.*

EXAMPLE:

- This is Tony. → **Это Тони.**
- These are Tony and Bonnie. → **Это Тони и Бонни.**
- This is Russia. → **Это Россия.**
- This is Moscow. → **Это Москва.**
- This is a taxi. → **Это такси.**

MORE: In Russian, the articles (a, an, the) do not exist. Therefore... (an entire theory explanation article opens by clicking on the text)

VOCABULARY

PRACTICE

Рисунок 2

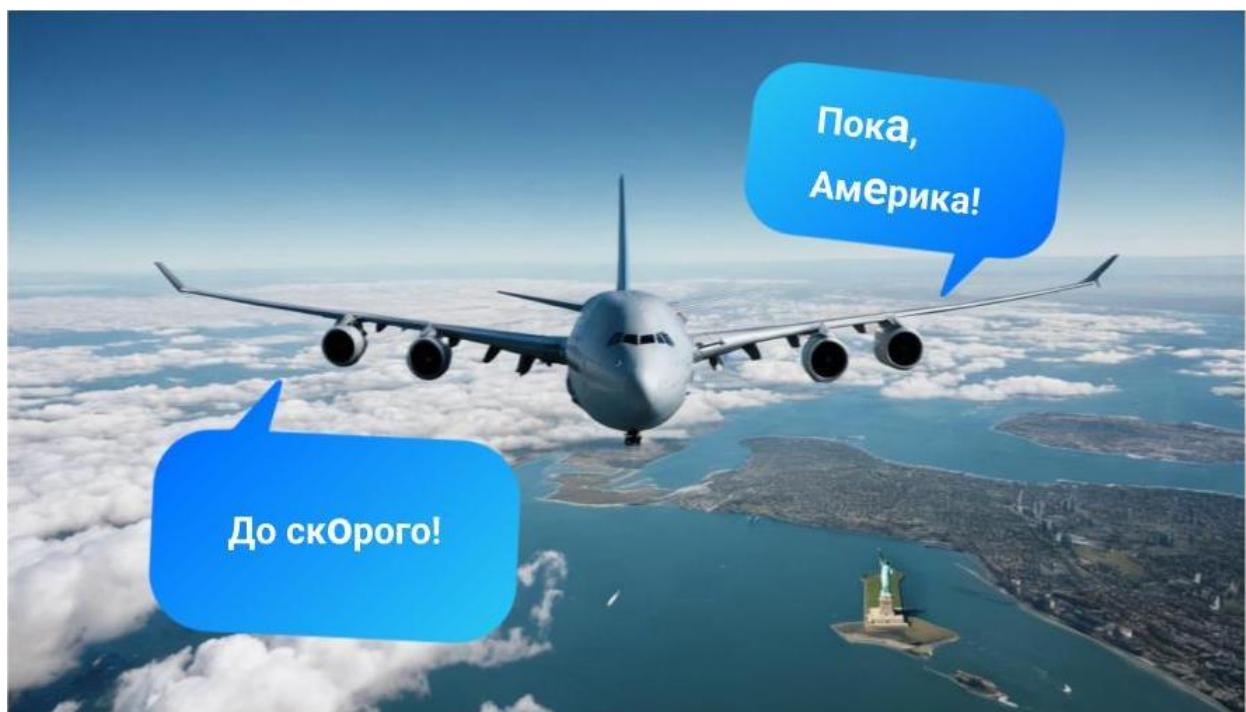


Рисунок 3



Рисунок 4

