



РУСИСТИКА

2023 Том 21 № 2

**ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ:
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Приглашенный редактор – *Э.Г. Азимов*

DOI 10.22363/2618-8163-2023-21-2

<http://journals.rudn.ru/russian-language-studies>

Научный журнал
Издается с 2003 г.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-72956 от 25.05.2018 г.

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы»

Главный редактор

Шаклеин В.М. – академик РАЕН, доктор филологических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, почетный работник высшего профессионального образования РФ, член правления Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПЯЛ), член Совета по русскому языку при президенте РФ, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания, филологический факультет, Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация

Ответственный секретарь

Стрельчук Е.Н. – доктор педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, филологический факультет, Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация

Члены редакционной коллегии

Алефиренко Н.Ф. – действительный член Российской академии социальных наук, заслуженный деятель науки РФ, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, Белгородский государственный университет, Белгород, Российская Федерация

Бальхина Т.М. – академик РАЕН, академик Нью-Йоркской академии наук, доктор педагогических наук, профессор, Москва, Российская Федерация

Вальтер Харри – член президиума Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), доктор филологических наук, профессор, профессор Института славистики, Университет имени Эрнста Морица Арндта, заместитель председателя Фразеологической комиссии при Международном комитете славистов, Грайсвальд, Федеративная Республика Германия

Гаврилина М.А. – доктор педагогики, профессор, Латвийский университет, Рига, Латвийская Республика

Гусман Тирадо Рафаэль – член президиума МАПРЯЛ, доктор филологических наук, профессор кафедры греческой и славянской филологии, Гранадский университет, Гранада, Королевство Испания

Дейкина А.Д. – заслуженный деятель науки и образования, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания русского языка, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет, Москва, Российская Федерация

Дэвидсон Дэн – почетный президент Американских советов по международному образованию АСПРЯЛ и АКСЕЛС, старший академический советник и директор научно-исследовательского центра Американских советов по международному образованию, директор Института русского языка, иностранный член Российской академии образования, PhD по филологии, профессор по русскому языку и изучению иностранного языка, Брин-Мор колледж, Вашингтон, Соединенные Штаты Америки

Загоровская О.В. – председатель Совета по русскому языку при администрации Воронежской области, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, современной русской и зарубежной литературы, Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Российская Федерация

Макарова Вероника – PhD по лингвистике, профессор кафедры языкознания, Саскачеванский университет, Саскачеван, Канада

Маслова В.А. – член президиума ВАК Республики Беларусь, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания, Витебский государственный университет, Витебск, Республика Беларусь

Мокенко В.М. – действительный член Европейского общества фразеологов «ЕВРОФРАЗ», доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры славянской филологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация

Перотто Моника – PhD по педагогике, профессор, научный сотрудник кафедры русского языка, факультет иностранных языков и литературы, Болонский университет, Болонья, Итальянская Республика

Протасова Е.Ю. – доктор педагогических наук, профессор, профессор-адъюнкт отделения языков, гуманитарный факультет, Хельсинкский университет, Хельсинки, Финляндская Республика

Рацибурская Л.В. – действительный член комиссии по славянскому словообразованию при Международном комитете славистов, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой современного русского языка и общего языкознания, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Российская Федерация

Рязанова-Кларк Лара – член Королевского лингвистического общества, PhD по филологии, заведующая русским отделением, Эдинбургский университет, академический директор Российского центра книги Дашковой при Эдинбургском университете, директор научного центра «Русский язык в контексте», Эдинбург, Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии

РУСИСТИКА

ISSN 2618-8163 (Print); ISSN 2618-8171 (Online)

4 выпуска в год (ежеквартально).

Языки: русский, английский.

Входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ.

Опубликованные в журнале статьи индексируются в международных реферативных и полнотекстовых базах данных: РИНЦ Научной электронной библиотеки (НЭБ), Scopus, DOAJ, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, Cyberleninka, WorldCat, East View, Dimensions, Mendeley.

Цель и тематика

Научный журнал «Русистика» специализируется на рассмотрении актуальных вопросов русского языка и методики его преподавания как родного, неродного и иностранного в условиях русской, близкородственной и неродственной языковых сред.

Журнал является площадкой для научного сообщества в области отечественной и зарубежной русистики, освещает спектр проблем как собственно лингвистических, так и связанных с культурно-историческими и социальными аспектами изучения и преподавания русского языка.

Миссия журнала заключается в предоставлении возможностей русистам из различных стран и регионов объективно информировать международное научное сообщество о состоянии исследований русского языка, проблемах его функционирования в многополярном мире, привлекать дополнительный интерес ученых к этим проблемам.

Цель журнала: создание научного-исследовательского, образовательного и информационного пространства для взаимного обмена достижениями российских и зарубежных ученых, специализирующихся в области русского языка и методики его преподавания.

Задачи:

1. Обмен научными достижениями российских и зарубежных коллег в области русистики, публикации результатов научных центров по проблемам развития и сохранения русского языка в многополярном мире.
2. Рассмотрение теоретических исследований по проблемам функционирования русского языка в России и зарубежных странах.
3. Актуализация проблем методики преподавания русского языка как родного, неродного, иностранного.
4. Анализ современных тенденций в развитии школьной и вузовской русистики.
5. Отражение вопросов изучения и преподавания русского языка как иностранного и проблем сохранения русского языка в диаспоре.

6. Проблемы развития русского языка как языка науки.

7. Освещение государственной политики в области русского языка и методики его преподавания.

8. Презентация медиалингвистических и электронных средств обучения русскому языку и методике его преподавания.

Очередные выпуски журнала, как правило, являются тематическими и посвящены наиболее актуальным проблемам русистики. Выход тематических номеров анонсируется на сайте журнала.

Материалы могут быть представлены в виде научных статей (теоретических, научно-практических, научно-методических), обзорных научных материалов, рецензий, аннотаций, а также научных сообщений, посвященных деятелям российской и зарубежной науки. Для начинающих ученых предназначена рубрика «Страничка молодого исследователя».

К публикации принимаются только оригинальные статьи, ранее не опубликованные. Самоплагиат не допускается.

Журнал входит в Перечень рецензируемых периодических изданий, публикации которых принимаются к рассмотрению ВАК РФ при защите диссертационных исследований.

Перечень отраслей науки и групп специальностей научных работников в соответствии с номенклатурой ВАК РФ:

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки);

5.9.5. Русский язык. Языки народов России (филологические науки).

Журнал имеет международный статус, который определен составом редколлегии и рецензентами (известные ученые иностранных академий и университетов из России, США, Беларуси, Испании, Италии, Латвии, Финляндии, Германии, Великобритании).

Журнал выходит один раз в квартал (4 номера в год). Подписка на печатную версию журнала оформляется в почтовых отделениях РФ. Индекс журнала в каталоге подписных изданий – 36433.

Редактор *Ю.А. Заикина*

Редактор англоязычных текстов *С.С. Микова*

Компьютерная верстка *Ю.А. Заикиной*

Адрес редакции:

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Адрес редакционной коллегии журнала:

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10, корп. 2

Тел.: +7 (495) 434-07-45; e-mail: rflj@rudn.ru

Подписано в печать 20.06.2023. Выход в свет 27.06.2023. Формат 70×108/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Times New Roman».

Усл. печ. л. 11,20. Тираж 500 экз. Заказ № 676. Цена свободная.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы»

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Отпечатано в типографии ИПК РУДН им. Патриса Лумумбы

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел. +7 (495) 955-08-74; e-mail: publishing@rudn.ru

© Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, 2023



RUSSIAN LANGUAGE STUDIES

2023 VOLUME 21 NUMBER 2

DIGITAL TECHNOLOGIES IN RUSSIAN LANGUAGE TEACHING: CURRENT STATE AND PROSPECTS

Guest Editor – *Elkhan G. Azimov*

DOI 10.22363/2618-8163-2023-21-2

<http://journals.rudn.ru/russian-language-studies>

Founded in 2003

Founder: PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA
NAMED AFTER PATRICE LUMUMBA

EDITOR-IN-CHIEF

Viktor M. Shaklein – member of the Academy of Natural Sciences, Doctor of Philology, Professor, Honoured Employee of Higher Education of the Russian Federation, Honoured Higher and Professional Education Employee of the Russian Federation, member of Executive Board of Russian Association of Teachers of the Russian Language and Literature (ROPRYAL), member of Presidential Russian Language Council, Head of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching, RUDN University, Moscow, Russian Federation

EXECUTIVE SECRETARY

Elena N. Strelchuk – Doctor of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching, RUDN University, Moscow, Russian Federation

EDITORIAL BOARD

Nikolay F. Alefirenko – Full Member of the Academy of Social Sciences, Honored Scientist of the Russian Federation, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Russian Language, Belgorod State University, Belgorod, Russian Federation

Tatyana M. Balykhina – Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Academician of the New York Academy of Sciences, Doctor of Pedagogy, Professor, Moscow, Russian Federation

Dan Davidson – President Emeritus and Director of American Councils Research Center (ARC), American Councils for International Education, Director of Russian Language Centre, Foreign Member of Russian Academy of Education, PhD in Philology, Professor of the Russian Language and Foreign Language Studies, Bryn Mawr College, Washington, United States of America

Alevtina D. Deikina – Honoured Worker of Science and Education, Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Methods of Teaching Russian, Institute of Philology, Moscow Pedagogic State University, Moscow, Russian Federation

Margarita A. Gavrilina – Doctor of Pedagogy, Professor, Lithuanian University, Riga, Republic of Latvia

Rafael Gusman Tirado – member of Executive Board of International Association of Teachers of the Russian Language and Literature (MAPRYAL), Doctor of Philology, Professor of the Chair of Greek and Slavonic Philology, Granada University, Granada, Kingdom of Spain

Veronika Makarova – PhD in General Linguistics, Professor, Department of Linguistics, University of Saskatchewan, Saskatchewan, Canada

Valentina A. Maslova – member of the Presidential Board of Higher Attestation Commission of Belarus, Doctor of Philology, Professor of the Chair of General and Russian Linguistics, Vitebsk State University, Vitebsk, Republic of Belarus

Valeriy M. Mokienko – Full Member of European Society of Phraseologists “EUROPHRAS”, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Slavonic Philology, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation

Monica Perotto – PhD in Pedagogy, Professor, research assistant and Associate Professor of the Chair of the Russian Language Foreign Languages Faculty, Bologna University, Bologna, Italian Republic

Ekaterina Yu. Protasova – Doctor of Pedagogy, Professor, Associate Professor of Language Department, Humanitarian Faculty, Helsinki University, Helsinki, Republic of Finland

Larisa V. Ratsiburskaya – Full Member of Slavonic Education Commission under International Committee of Slavistics, Doctor of Philology, Professor, Chairperson of the Chair of Modern Russian Language and General Linguistics, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation

Lara Ryazanova-Clarke – member of Royal Linguistic Society, PhD in Philology, Chairperson of Russian Department of Edinburgh University, Academic Director of Russian Centre of Princess Dashkova in Edinburgh University, Director of Scientific Centre “Russian Language in Context”, Edinburgh, United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland

Harry Walter – member of the Presidium of International Association of Teachers of Russian Language and Literature, Doctor of Philology, Professor, Ernst Moritz Arndt University, Institute of Slavistics, Deputy of Chairperson of Phraseological Commission under International Committee of Slavists, Greifswald, Federal Republic of Germany

Oлга V. Zagorovskaya – Chairperson of Russian Language Council of Voronezhskaya Oblast Administration, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of the Russian Language, Modern Russian and Foreign Literature, Voronezh State Pedagogic University, Voronezh, Russian Federation

RUSSIAN LANGUAGE STUDIES
Published by the Peoples' Friendship University of Russia
named after Patrice Lumumba (RUDN University)

ISSN 2618-8163 (Print); ISSN 2618-8171 (Online)

Publication frequency: quarterly.

Languages: Russian, English.

Indexed by Russian Index of Science Citation, Scopus, DOAJ, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, WorldCat, East View, Dimensions, Mendeley.

Aims and Scope

The journal "Russian Language Studies" is specialized in actual problems of the Russian language and methods of teaching Russian as a foreign, non-native, and native language under the conditions of Russian, closely related and unrelated linguistic environment.

The journal presents a platform for Russian and foreign scientists, reflects not only linguistic, but also cultural, historical, social aspects of learning and teaching Russian.

The mission of the journal is to give the opportunity to specialists in Russian philology from different countries and regions to objectively inform international scientific community about modern research in the Russian language, its functioning in the multipolar world and to draw the scientific attention to these problems.

The aim of the journal is to create scientific, research, educational and information space for presenting the achievements of Russian and foreign scientists in Russian language studies and methods of teaching Russian as a foreign language.

The targets of the journal are:

1. Delivering the achievements of Russian and foreign scientists in Russian language studies, publishing the results of scientific centres in developing and keeping the Russian language in the multipolar world.
2. Characterizing theoretical papers on Russian language functioning in Russia and abroad.
3. Pointing out the problems in methods of teaching Russian as a foreign, non-native, and native language.
4. Analyzing modern trends in Russian language teaching at school and university.
5. Reflecting problems of learning and teaching Russian as a foreign language and keeping the Russian language in diasporas.
6. Problems of developing Russian as a language of science.
7. Presenting Russian national policy in the Russian language and methods of its teaching.
8. Demonstrating media-didactic and electronic means of teaching Russian.

Next issues of the journal are planned as thematic ones and are devoted to the most actual problems of Russian language studies. Thematic issues are announced at the journal site.

The journal publishes scientific articles (theoretical, academic and research, methodical), review articles, book reviews, annotations, scientific reports about Russian and foreign scientists. The articles written by starting investigators are published on the "Page of a young scientist".

The journal publishes only original articles which have not been published before. Self-plagiarism is not allowed.

The journal has an international status proved by the editorial board and reviewers including outstanding scientists from Russia, the United States, Belarus, Spain, Italy, Latvia, Finland, Germany, Great Britain.

The journal is published every three months with 4 issues a year. Readers can subscribe to the journal in post-offices of the Russian Federation. The index of the journal in subscription edition catalogue is 36433.

Copy Editor *Iu.A. Zaikina*
English Text Editor *S.S. Mikova*
Layout Designer *Iu.A. Zaikina*

Address of the editorial board:

3 Ordzhonikidze St, Moscow, 115419, Russian Federation
Tel.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Address of the editorial board of the journal:

10 Miklukho-Maklaya St, bldg 2, Moscow, 117198, Russian Federation
Ph.: +7 (495) 434-07-45; e-mail: rflj@rudn.ru

Printing run 500 copies. Open price.

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba
6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russian Federation

Printed at RUDN Publishing House
3 Ordzhonikidze St, Moscow, 115419, Russian Federation
Tel.: +7 (495) 955-08-74; e-mail: publishing@rudn.ru

© Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ:
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ**МЕДИАДИДАКТИКА И ЭЛЕКТРОННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ**

- Азимов Э.Г. (Москва, Российская Федерация), Кулибина Н.В. (Москва, Российская Федерация), Ван В. (Цицикар, Китайская Народная Республика)**
Лингводидактический потенциал социальных сетей в обучении русскому языку как иностранному 133
- Лебедева М.Ю. (Москва, Российская Федерация), У До (Чунцин, Китайская Народная Республика)** Формирование коммуникативной среды синхронного онлайн-урока по русскому языку в китайских группах 148
- Маркова Е.М. (Москва, Российская Федерация), Краев А.Ю. (Ружомберок, Словацкая Республика)** Дигитализация учебника по русскому языку как иностранному: опыт словацких русистов 163
- Попова Т.И. (Санкт-Петербург, Российская Федерация), Колесова Д.В. (Санкт-Петербург, Российская Федерация)** Обучающая модель заданий на взаимопроверку в онлайн-курсе русского языка как иностранного 181
- Фейзер Ж.И. (Тамбов, Российская Федерация), Дьякова Т.А. (Тамбов, Российская Федерация)** Этапы развития цифровой лингводидактики русского языка как иностранного 196
- Чурунина А.А. (Казань, Российская Федерация), Солнышкина М.И. (Казань, Российская Федерация), Ярмакеев И.Э. (Казань, Российская Федерация)**
Лексическое разнообразие как предиктор сложности учебников по русскому языку 212
- АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА**
- Валентинова О.И. (Москва, Российская Федерация), Рыбаков М.А. (Москва, Российская Федерация), Екшембеева Л.В. (Алматы, Республика Казахстан)**
Детерминантная грамматика русского языка как академическая грамматика нового типа 228
- Чудинов А.П. (Екатеринбург, Российская Федерация), Сегал Н.А. (Симферополь, Российская Федерация)** Прецедентный феномен «Преступление и наказание» в русскоязычном медиадискурсе 242

CONTENTS

DIGITAL TECHNOLOGIES IN RUSSIAN LANGUAGE TEACHING:
CURRENT STATE AND PROSPECTS**MEDIADIDACTICS AND ELECTRONIC MEANS OF INSTRUCTION**

- Elkhan G. Azimov (Moscow, Russian Federation), Natalia V. Kulibina (Moscow, Russian Federation), Venin Van (Qiqihar, People's Republic of China)** Linguistic and didactic potential of social networks in teaching Russian as a foreign language 133
- Maria Yu. Lebedeva (Moscow, Russian Federation), Do Wu (Chongqing, People's Republic of China)** The communicative environment of a synchronous online Russian lesson in Chinese groups 148
- Elena M. Markova (Moscow, Russian Federation), Andrey Iu. Kraev (Ružomberok, Slovak Republic)** Digitalization of a textbook on Russian as a foreign language: the experience of Slovak Russianists 163
- Tatiana I. Popova (St. Petersburg, Russian Federation), Daria V. Kolesova (St. Petersburg, Russian Federation)** The teaching model of mutual checking exercises in online course on Russian as a foreign language 181
- Zhanna I. Feyzer (Tambov, Russian Federation), Tatyana A. Dyakova (Tambov, Russian Federation)** Stages of development of digital linguodidactics of Russian as a foreign language 196
- Anna A. Churunina (Kazan, Russian Federation), Marina I. Solnyshkina (Kazan, Russian Federation), Iskander E. Yarmakeev (Kazan, Russian Federation)** Lexical diversity as a predictor of complexity in textbooks on the Russian language 212
- ACTUAL PROBLEMS OF RUSSIAN LANGUAGE RESEARCH**
- Olga I. Valentinova (Moscow, Russian Federation), Mikhail A. Rybakov (Moscow, Russian Federation), Lyudmila V. Ekshembeeva (Almaty, Republic of Kazakhstan)** Determinant grammar of the Russian language as an academic grammar of a new type 228
- Anatoly P. Chudinov (Yekaterinburg, Russian Federation), Natalia A. Segal (Simferopol, Russian Federation)** The precedent phenomenon of “Crime and Punishment” in Russian media discourse 242



МЕДИАДИДАКТИКА
И ЭЛЕКТРОННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ
MEDIADIDACTICS
AND ELECTRONIC MEANS OF INSTRUCTION

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-2-133-147

EDN: BAUPZH

Научная статья

**Лингводидактический потенциал социальных сетей
в обучении русскому языку как иностранному**

Э.Г. Азимов¹, Н.В. Кулибина¹, В. Ван²

¹Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, Москва,
Российская Федерация

²Цицикарский университет, Цицикар, Китайская Народная Республика

 azimov@yandex.ru

Аннотация. В последние годы активно разрабатываются учебные онлайн-материалы по русскому языку как иностранному, которые ставят задачи обучения с помощью различных функций социальных сервисов, пользующихся популярностью в современном мире. Цель исследования – выявить и обосновать лингводидактический потенциал социальных сетей в качестве средства обучения русскому языку как иностранному на основе анализа их функций, учета коммуникативных потребностей пользователей. Материалом исследования послужили различные типы социальных сервисов, в которых представлены учебные материалы по обучению русскому языку, доступные с помощью информационно-поисковых систем. Применялись теоретические (анализ, сопоставление) и диагностические (педагогические наблюдения, устный опрос преподавателей и учащихся) методы. Полученные результаты позволили определить особенности преподавания и изучения русского языка как иностранного в социальных сетях. Даны характеристики различным социальным группам (возраст, интересы, коммуникативные потребности), ориентированным на использование цифровых ресурсов для изучения русского языка. Использование возможностей социальных сервисов в преподавании русского языка как иностранного позволит учесть коммуникативные потребности учащихся, их интересы, реализовать социокультурный подход в обучении, значительно увеличит количество изучающих русский язык, будет содействовать продвижению русского языка в интернете.

Ключевые слова: интерактивность, информационно-коммуникационные технологии, методика преподавания русского языка, социальные сервисы, дистанционное обучение

История статьи: поступила в редакцию 05.11.2022; принята к печати 18.01.2023.

© Азимов Э.Г., Кулибина Н.В., Ван В., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Для цитирования: *Азимов Э.Г., Кулибина Н.В., Ван В.* Лингводидактический потенциал социальных сетей в обучении русскому языку как иностранному // Русистика. 2023. Т. 21. № 2. С. 133–147. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-2-133-147>

Введение

Проблеме использования социальных сетей в обучении языкам посвящено значительное количество исследований. Социальные сети часто рассматриваются как дополнительные средства к традиционным формам обучения: выделяются возможности стимулирования общения на изучаемом языке, погружение в среду, организация самостоятельной работы, коллективных форм изучения языка и др. Социальные сети постепенно становятся важным элементом формирующейся системы электронных средств обучения благодаря их популярности, функциональным возможностям.

Широкое распространение социальных сетей в интернете началось в начале 2000 гг. Российские «ВКонтакте» и «Одноклассники» начали распространяться примерно с 2006 г. На первом этапе эти сети привлекали внимание пользователей как удобное средство коммуникации, поиска людей с общими интересами, развлечениями. Позже стали появляться первые попытки использования социальных сетей в обучении, в частности русскому языку как иностранному (РКИ).

Обзор литературы по проблемам применения социальных сетей показывает, что для эффективного их использования в обучении языкам необходимо учитывать ряд факторов:

1. Раскрытие лингводидактического потенциала, выбор той или иной методической концепции для повышения эффективности изучения языков: смешанное, проблемное обучение, геймификация, конструктивизм, коннективизм (Reinhardt, 2019; Lamy, Zourou, 2013; Stevenson, Liu 2010; Soffer, Cohen 2019; Вросса, 2020).

2. Учет аудитории, возрастных, психологических, социальных особенностей пользователей социальных сетей, прежде всего молодежи, которая активно использует различные компьютерные технологии в своей жизни и проявляет интерес к изучению языков, что находит отражение в росте посещаемости онлайн-ресурсов (Вараксин, 2016; Кожевников, Масликов, 2020; Смычков, 2019; Сорокоумова и др., 2018; Thomas, 2011).

3. Переход от общих рассуждений о преимуществах использования социальных сетей к их применению не только как дополнения к аудиторным занятиям, но и как самостоятельного средства обучения. Речь уже идет об учете особенностей социальных сетей «ВКонтакте», «Одноклассники», Telegram, YouTube и др. (Гольцова, Проценко, 2019; Ласукова, Рабкина, 2022; Наволочная, 2019; Писарь, 2021; Родионов, Котова, 2021).

4. Учет коммуникативных потребностей учащихся, анализ оценки эффективности использования различных социальных сетей в настоящее время (Писарь, 2021; Вросса, 2020; Cohen et al., 2022).

5. Использование онлайн-средств обучения в вузах России, оценка их состояния и перспектив, создание электронной среды обучения (например, Вязовская и др., 2020).

Полагаем, что привлекательность изучения русского языка как иностранного с помощью социальных сетей вызвана рядом причин:

- доступ к онлайн-курсам, вебинарам, функционирующим в рамках той или иной социальной сети, что позволяет не только пользоваться готовыми онлайн-материалами, но и создавать новые учебные материалы, публиковать рекомендации, комментарии, оценки;

- активное использование мультимедийных средств, гипертекстовых связей;

- поддержка аутентичного общения на изучаемом языке не только с преподавателем, но и с носителями языка на разные актуальные для молодежи темы.

Для классификация материалов социальных сервисов используются различные критерии, например: особенности аудитории, способы организации общения, связи с другими ресурсами, ориентация на уровень владения языком, поддержка печатными пособиями и др. Социологические исследования показывают, что наиболее популярными являются такие функции социальных сетей, как поддержка коммуникации, поиск музыкальных произведений, необходимой в данный момент информации и др. (Вараксин, 2016; Смычков, 2019; Кожевников, Масликов, 2020).

Принципиальная особенность социальной сети – создание контента самими пользователями. С помощью социальной сети устанавливаются различного рода связи пользователей. Для поддержки коммуникации каждая социальная сеть предлагает комплекс средств, учитываются различные характеристики: общие интересы, совместная учеба, профессия и др. Например, с помощью социальных сетей «ВКонтакте» или Telegram можно:

- формировать тематические группы пользователей, сообщества разных типов на основе интересов, информационных потребностей и др.;

- создавать новый контент сервиса с помощью загрузки аудио- и видеофайлов, текстовых сообщений различных форматов, делать их доступными или, наоборот, ограничивать к ним доступ;

- публиковать материалы с целью комментирования дискуссии, обмена мнениями;

- привлекать для обсуждения разнородные источники, предлагать новые темы для обсуждения;

- использовать многообразие информационных материалов, которые существуют в различных формах (тексты, фотографии и картинки, аудио- и видеозаписи).

Наконец, с помощью социальных сетей пользователи, прежде всего студенты и школьники, получают возможность формировать навыки поиска и извлечения необходимой информации из различных источников для изучения РКИ, что способствует развитию коммуникативной компетенции (Родионов, Котова, 2021).

Цель исследования – на основе анализа функционирования социальных сетей в интернете выявить и обосновать их лингводидактический потенциал как особого средства обучения РКИ.

Методы и материалы

В исследовании применялись теоретические (анализ, сопоставление) и диагностические (педагогические наблюдения, устный опрос преподавателей и учащихся) методы.

В качестве материала для исследования выбран контент различных популярных в РФ социальных сетей (YouTube, «ВКонтакте», «Одноклассники», Telegram, Yappy, Likee, Tik Tok), в которых в той или иной степени обсуждаются проблемы преподавания и изучения русского языка, представлены трудности, связанные с изучением РКИ.

Для поиска информации использовались ключевые слова *русский язык*, *русский язык как иностранный*, *русский язык для иностранцев*. С помощью этих ключевых слов производился сбор информации в различных социальных сетях, относящихся к изучению русского языка.

Результаты

В ходе исследования выделены различные типы социальных сервисов и описаны особенности организации обучения в рамках той или иной социальной сети:

– социальные сети (Yappy, Likee, Tik Tok), построенные на демонстрации видеороликов, пользующиеся популярностью у молодежи (в первую очередь школьной и студенческой), могут представлять некоторый интерес для преподавателя РКИ. В названных сервисах рассматриваются трудности, возникающие в процессе изучения русского языка (например, использование глаголов *надеть* или *одеть* и др.). Общение в таких сетях носит неформальный характер, нет каких-либо специальных учебных материалов и курсов для изучения русского языка;

– в телеграм-канале часто встречаются материалы, подготовленные молодыми преподавателями. Есть возможность публиковать развернутые мнения, оценки, проводить обсуждения, связанные с изучением языка, и формировать группы по интересам;

– в социальной сети «ВКонтакте», на видеохостинге YouTube представлены онлайн-курсы, вебинары. Интерактивность достигается благодаря возможности комментирования и обсуждения просмотренного материала с другими пользователями. Обычно авторы таких курсов – аспиранты, молодые преподаватели русского языка. Уровень подготовки авторов онлайн-курсов в области методики преподавания РКИ не всегда высокий. Содержание и формы обучения языку, информационная поддержка процесса обучения устанавливаются самими авторами, которые ориентируются, прежде всего, на коммуникативные потребности пользователей.

Определены особенности различных социальных сетей с точки зрения лингводидактического потенциала, содержания учебных материалов по русскому языку, особенностей взаимодействия пользователей. Лингводидактический потенциал социальных сетей состоит в следующем:

1) возможность использования социальной сети для самостоятельного или индивидуального обучения (иногда в качестве дополнения к аудиторным занятиям);

2) знакомство с языком и культурой страны изучаемого языка (лингвострановедческий аспект);

3) изучение практического курса русского языка (на разных этапах определенной группой учащихся);

4) обмен опытом преподавания, обсуждение проблем, возникающих в ходе изучения и преподавания русского языка (прежде всего на начальном этапе), а также поддержка коммуникации на изучаемом языке.

Обсуждение

В ходе исследования выделено несколько групп популярных социальных сетей. Рассмотрим их подробнее.

Главной особенностью Yappy, Likee, Tik Tok является публикация и обсуждение созданных пользователями кратких видеороликов. Они удобны для постоянного удержания внимания молодежной аудитории, обсуждения их содержания. Основной особенностью сервисов является возможность быстрой публикации в интернете коротких 15- и 60-секундных видеороликов, которые дополняются по выбору пользователя фоновой музыкой. По своим функциональным возможностям особой популярностью пользуется Tik Tok (Родионов, Котова, 2021). Пользователи сами загружают контент (тексты или видеоролики) и снимают ролики в приложении. В этих сервисах нередко встречаются материалы, которые посвящены преподаванию и изучению русского языка. Авторы (в основном это школьники и студенты) обсуждают различные трудности, возникающие при изучении русского языка, предлагают свои рекомендации (не всегда научно обоснованные).

Перечислим некоторые трудности, которые описывают пользователи социальной сети Likee (рис. 1, 2), например: написание букв *o* и *a* в окончании слов, слитное или раздельное написание слов *никогда*, *некогда*, *не раз*.

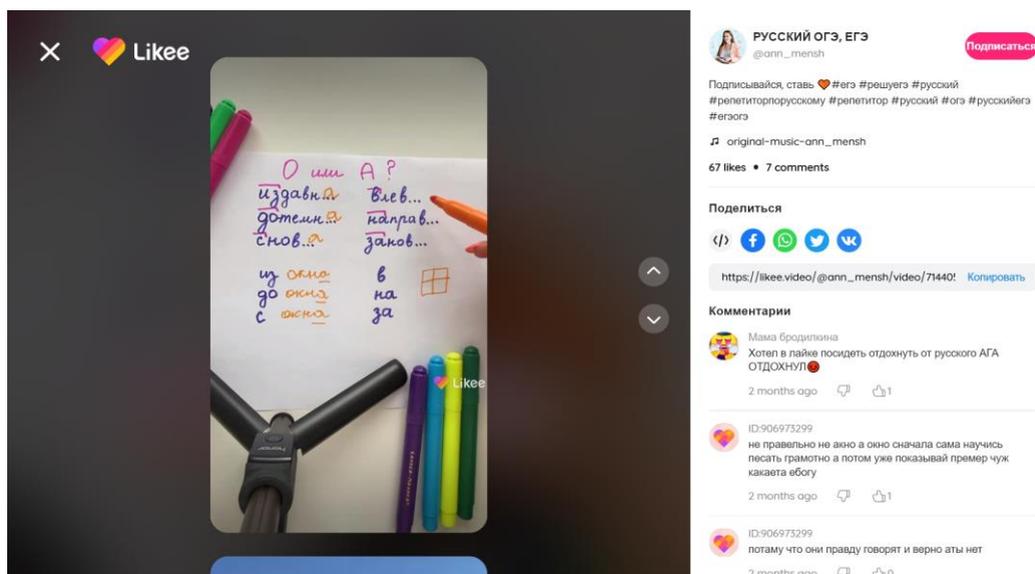


Рис. 1. Социальный сервис Likee. Написание гласных *o* и *a* в словах
 Figure 1. Social service Likee. How to write vowels *o* and *a* in words

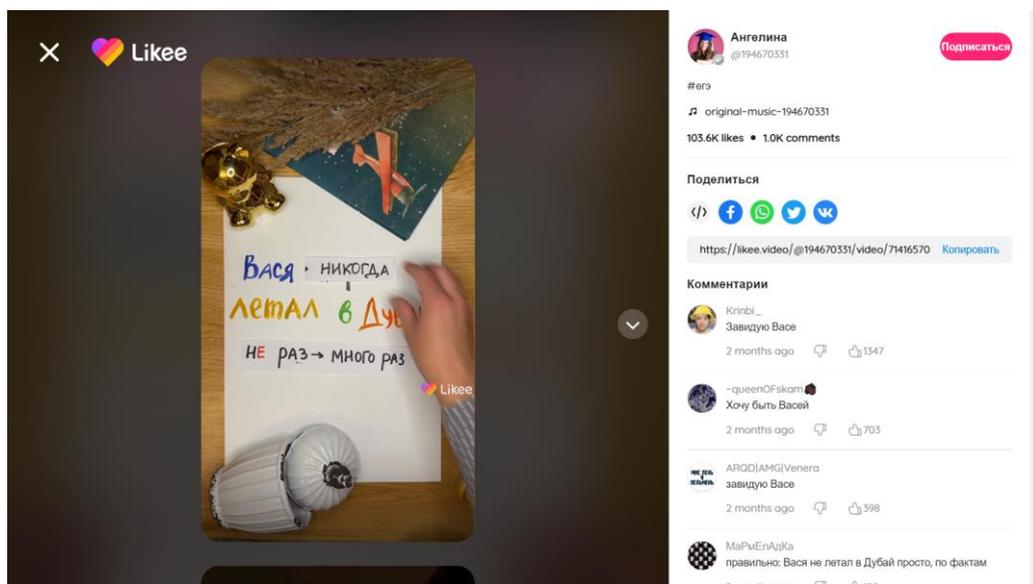


Рис. 2. Социальный сервис Likee. Написание слов *некогда* и *никогда*
Figure 2. Social service Likee. How to write adverbs *once* and *never*

Часто встречаются комментарии к темам, которые актуальны для изучающих русский язык как иностранный:

1. Глаголы движения.
2. Приставочные глаголы в русском языке.
3. Разница между словами *сочник*, *утренник*, *заочник*.
4. Употребление словосочетаний *стакан стоит – вилка лежит*.
5. Употребление глаголов *одеть* и *надеть*.

Telegram – это популярная социальная сеть и платформа, которая поддерживает коммуникацию пользователей с помощью различных аудиовизуальных средств (аудио- и видеосообщения, фотографии), файлами различных форматов. С ее помощью происходит трансляция информации в каналах и группах, проводятся конференции, организуется общение пользователей по различным темам.

Telegram активно применяет облачные технологии, что позволяет его использовать на различных компьютерных устройствах и создавать учебные материалы (с учетом технологических возможностей сервиса). Есть опыт использования данного сервиса в преподавании РКИ (Гольцова, Проценко, 2019; Быков, 2017). Наиболее популярные функции этого сервиса с точки зрения преподавания русского языка: информационная поддержка процесса изучения русского языка, обмен профессиональной информацией, педагогическим опытом.

В области преподавания РКИ широко известным является канал «PRO преподавание»¹, посвященный проблемам преподавания иностранных языков и РКИ (почти 3500 подписчиков). Другой канал «РКИ для всех»² регулярно представляет информацию об учебниках и пособиях по РКИ (рис. 3).

¹ PRO преподавание. URL: <https://t.me/rkichannel>

² РКИ для всех. URL: https://t.me/rki_dlya_vsex

На канале «Кафедра РКИ»³ демонстрируются учебные материалы, лекции преподавателей Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина. Учебные и информационные материалы канала Interesting Russian⁴ представлены и в других социальных сетях, например в YouTube.

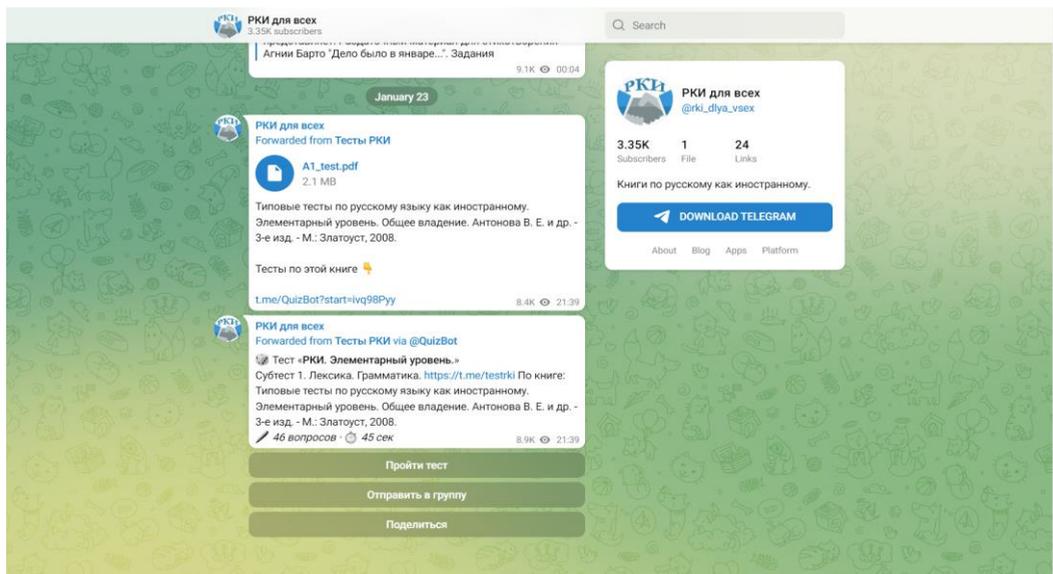


Рис. 3. Сервис Telegram. Канал «РКИ для всех»
Figure 3. Telegram. Chanel “RKi dlya Vsekh” (Russia as a Foreign Language for Everybody)

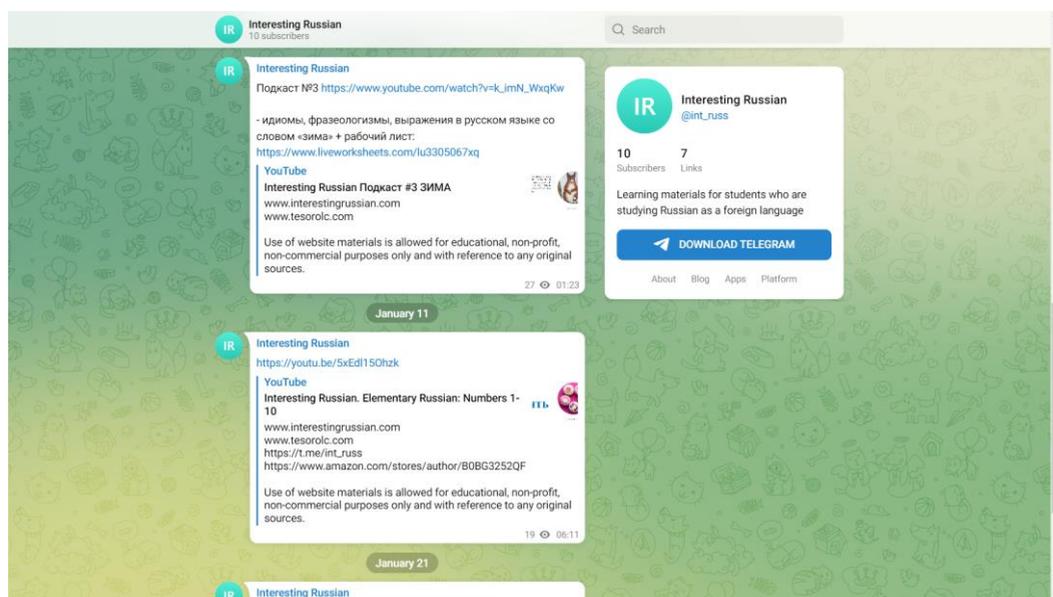


Рис. 4. Учебные материалы в Telegram: канал Interesting Russian
Figure 4. Learning materials in Telegram: channel “Interesting Russian”

³ Кафедра РКИ. URL: <https://t.me/kafedrarki>

⁴ Interesting Russian. URL: https://t.me/s/int_russ

«ВКонтакте» – самая популярная социальная сеть в России. Ее ежемесячная аудитория превышает 80 миллионов пользователей. Функциональные возможности сети поддерживают создание групп, специальных информационных страниц для сообщения новостей, публикации фотографий, видео- и аудиозаписей. На основе этой сети можно создать отдельный сайт, посвященный той или иной теме или проблеме. ВКонтате публикуются учебные материалы, проводятся демонстрации занятий, функционируют различные группы (сообщества) преподавателей РКИ (Писарь, 2021). В этой сети популярны каналы, поддерживающие обучение русскому языку как иностранному: «Русский язык как иностранный для детей», «Русский как иностранный», «Методика преподавания РКИ»⁵.

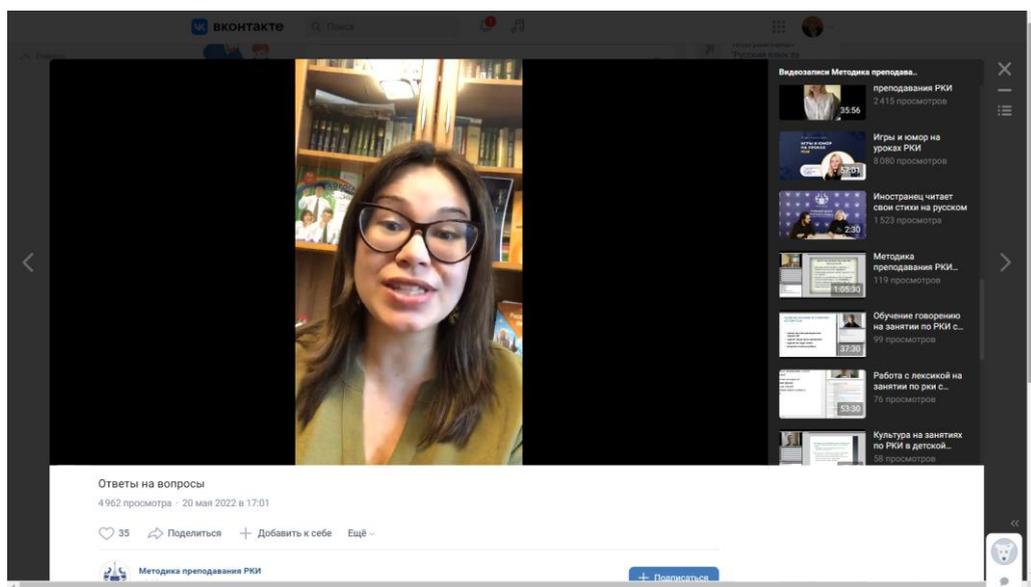


Рис. 5. Канал «Методика преподавания РКИ», более 3 тысяч подписчиков
Figure 5. Channel “Methodika prepodavaniya RKI” (Methods of teaching Russian as a foreign language), more than 3000 subscribers

Социальная сеть «Одноклассники» является одной из самых популярных, ее ежемесячная аудитория насчитывает более 40 миллионов пользователей. Содержание ее информационных материалов отражает особенности пользователей (статус, социальное положение, возраст). Основная аудитория несколько старше по возрасту, чем в других социальных сетях. «Одноклассники» особенно популярны в странах СНГ (Ласукова, Рабкина, 2022). Материалов, посвященных обучению РКИ, в ней мало, часть из них ориентирована на пользователей из СНГ, изучающих русский язык (рис. 6).

Социальная сеть YouTube выполняет функции хранения и демонстрации видеоматериалов. Сеть популярна в среде преподавателей языков, что обусловлено простотой создания и демонстрации видеоматериалов. Пользователи также могут создавать свой образовательный канал на YouTube. За-

⁵ Русский язык как иностранный для детей. URL: <https://vk.com/clubgeneverki>; Русский язык как иностранный. URL: <https://vk.com/russianforeign>; Методика преподавания РКИ. URL: <https://vk.com/metodikarki>

нения по русскому языку построены в виде видеолекций, которые посвящены отдельным учебным темам (Наволочная, 2019; Ласукова, Рабкина 2022; Гольцова, Проценко, 2019). Недостатком YouTube является ограниченные возможности синхронной коммуникации пользователей на изучаемом языке с авторами видеоматериалов, хотя это компенсируется с помощью комментирования, обсуждения видеоматериала, отсроченным обменом информацией.

В YouTube предоставлены различные материалы по обучению РКИ (рис. 7). Пользуется, например, популярностью канал Ирины Багинской «О русском по-русски»⁶, который имеет более 400 тысяч подписчиков.

Авторы онлайн-курсов по РКИ проводят занятия с помощью этой сети не только из России, но и из других стран. В США, например, ведутся онлайн-занятия на сайте Learn Russian with Real Russian Club⁷.

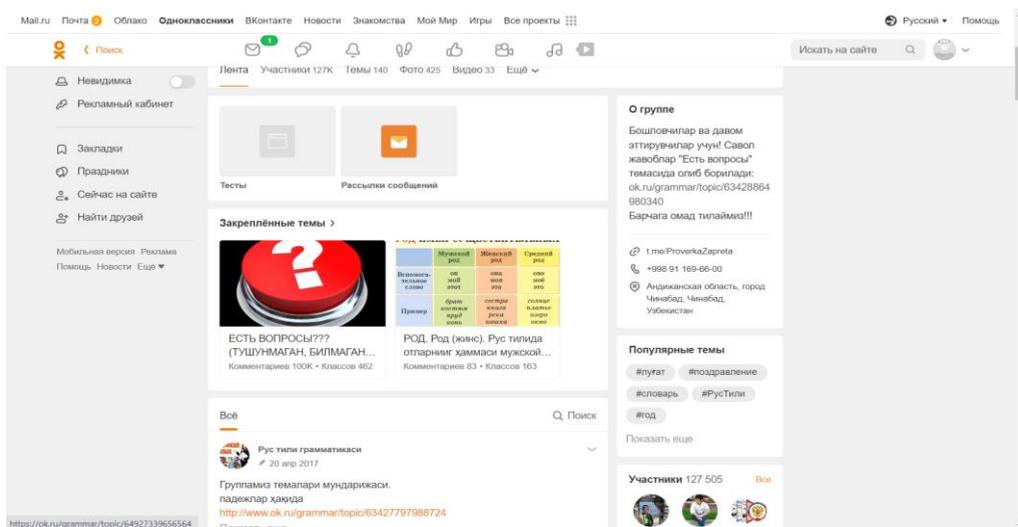


Рис. 6. Социальная сеть «Одноклассники»: материалы для узбеков, изучающих русский язык
Figure 6. Social network “Odnoklassniki”: materials for Uzbeks, learning Russian

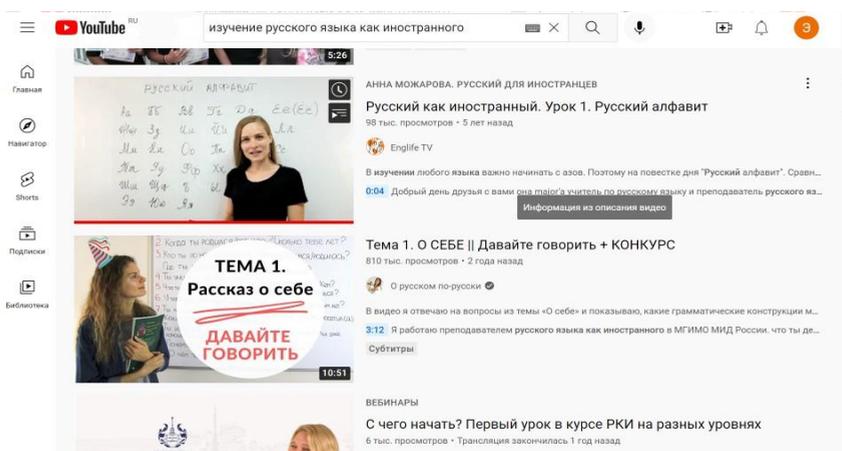


Рис. 7. Скриншот курсов по РКИ, размещенных на YouTube
Figure 7. Screenshot of courses on Russian as a foreign language on YouTube

⁶ О русском по-русски. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=oHBMY8KG0DA>

⁷ Learn Russian with Real Russian Club. URL: <https://realrussianclub.com>

Следует особо выделить сайты, посвященные изучению русского языка как иностранного, которые созданы в последнее время как отдельные независимые ресурсы, например «Учительская. Вебинары и индивидуальные консультации Юлии Амлинской по РКИ и иностранным языкам»⁸. Организаторы таких видеуроков на основе социальных сетей или отдельных сайтов самостоятельно выбирают темы, конкретный лексико-грамматический материал для своих уроков.

Каждая социальная сеть ориентируется на интересы и коммуникативные потребности пользователей, есть разница в содержании и формах презентации информации, особенностях взаимодействия в сообществах или каналах, способах коммуникации.

Поиск по ключевым словам *русский язык для иностранцев*, *русский язык как иностранный* показывает, что особый интерес у пользователей вызывают дискуссии, обсуждения, посвященные методам обучения РКИ. Студенты и школьники делятся информацией о собственном опыте изучения или преподавания русского языка, предлагают свои приемы изучения иностранного языка, в том числе и русского языка как иностранного (рис. 8). На этот материал, как кажется, должны обратить внимание преподаватели для понимания проблем, возникающих при изучении иностранного языка.

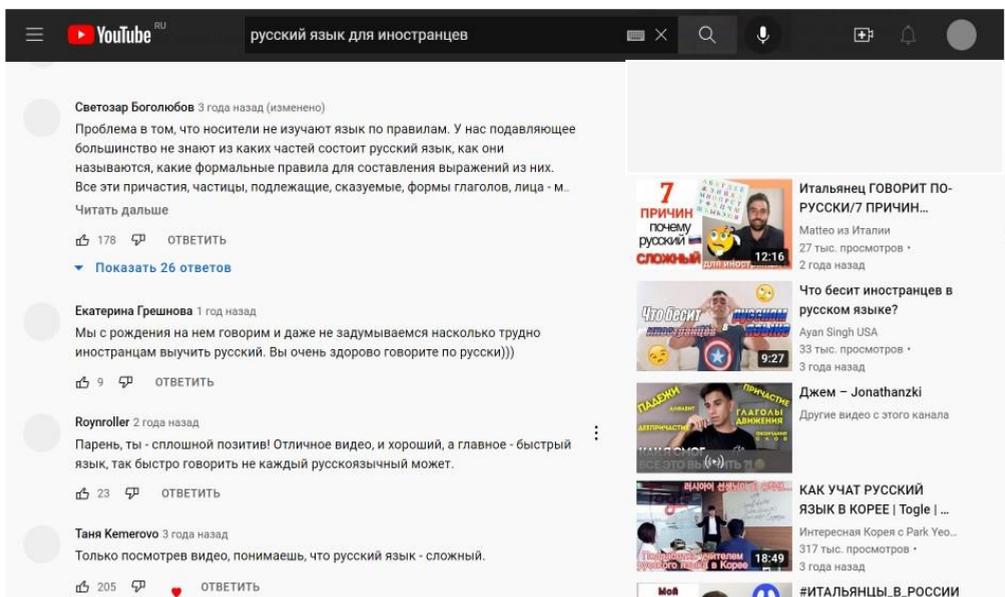


Рис. 8. Скриншот дискуссии о способах изучения русского языка (YouTube)
Figure 8. Screenshot of the discussion on methods of learning Russian (YouTube)

Материалы социальных сетей существенным образом отличаются от онлайн-материалов, предлагаемых учебными заведениями или специализированными образовательными порталами. Для последних характерна связь с определенной программой обучения, ориентация на конкретный уровень владения языком, использование классических приемов презентации, трени-

⁸ Учительская. Вебинары и индивидуальные консультации Юлии Амлинской по РКИ и иностранным языкам. URL: <https://languageteacher.school/>. <https://languageteacher.school>

ровки. Необходимо еще раз подчеркнуть, что содержание и формы обучения языку, информационной поддержки процесса обучения определяются самими пользователями, которые ориентируются, прежде всего, на коммуникативные потребности. Никакого административного или научного контроля нет. Система социальных сетей открыта, каждый человек может стать автором онлайн-курса. Такие курсы существенно отличаются от академических курсов с точки зрения организации обучения (дистанционное обучение, разный уровень подготовки и интересов слушателей, изменчивость аудитории, отсутствие стабильных учебников и др.).

Заключение

Рассмотренные в исследовании социальные сети обладают рядом особенностей, связанных с изучением РКИ цифровым поколением. Мнение, интересы пользователей являются ключевыми факторами в организации взаимодействия, отборе учебного материала, его презентации и тренировки. Для понимания специфики общения необходимо учитывать функциональные возможности разных социальных сетей, особенности аудитории (возраст, профессия, коммуникативные потребности). Характеристика той или иной группы пользователей во многом определяет коммуникативные потребности, способы демонстрации и тренировки учебного материала, поддержку межличностного общения, методы и приемы изучения иностранного языка.

В интернете формируется своего рода открытое методическое пространство, создаваемое в основном волонтерами, добровольными (далеко не всегда профессиональными) помощниками, готовыми поделиться своим опытом изучения и/или преподавания русского языка как неродного/иностранного, подсказать эффективно работающие приемы усвоения и/или объяснения тех или иных трудностей и др. Предлагаемые в социальных сетях лингводидактические практики в значительной степени учитывают интересы, потребности, возможности и специфику интернет-аудитории изучающих русский язык, так как их авторы находятся на «одной волне» со своими слушателями, с которыми их объединяет общее сетевое пространство: группы, блоги, каналы и др.

Полное погружение в цифровую среду дает практически неограниченные возможности использования современных компьютерных технологий, что создает эффект присутствия и даже участия: благодаря видео на языковом учебном занятии без труда создаются реальные ситуации общения, непосредственным участником которых может стать изучающий русский язык. Есть, конечно, определенные недостатки такой методики преподавания РКИ (отсутствие системности, четких критериев оценки результативности обучения, нерегулярность и т. п.), но она в настоящее время, без сомнения, становится важным элементом общей стратегии продвижения русского языка в мире, вовлекая в сферу его распространения новые поколения пользователей, заинтересованных в коммуникации на русском, получении информации о России, общении с носителями русского языка и т. п.

В связи с вышесказанным необходима методическая поддержка обучения РКИ с помощью социальных сетей, разработка специальных программ

обучения, ориентированных на использование их функциональных и лингводидактических возможностей, поддержка новых форм обучения ведущими учебными заведениями РФ. Все это может значительно расширить аудиторию изучающих русский язык как иностранный.

Список литературы

- Быков А.С. Педагогический потенциал социальных сетей // Педагогический имидж. 2017. № 3 (36). С. 36–44.
- Вараксин А.В. Влияние социальных сетей на формирование ценностных ориентиров современной молодежи // Преподаватель XXI век. 2016. Т. 1. № 2. С. 205–212.
- Вязовская В.В., Данилевская Т.А., Трубочанинова М.Е. Интернет-ресурсы в обучении русскому языку как иностранному : ожидания vs реальность // Русистика. 2020. Т. 18. № 1. С. 69–84. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-1-69-84>
- Гольцова Т.А., Проценко Е.А. Использование блогов и социальных сетей в процессе обучения иностранному языку // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3. С. 62–68. <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2019-10417>
- Кожевников А.М., Масликов В.А. Современные исследования влияния интернет-коммуникаций на формирование ценностных ориентаций молодежи // Социология. 2020. № 1. С. 149–158.
- Ласукова Н.А., Рабкина Н.В. Обзор публикаций о роли социальных сетей и мессенджеров в обучении иностранному языку // Виртуальная коммуникация и социальные сети. 2022. Т. 1. № 1. С. 8–14.
- Наволочная Ю.В. Применение социальных сетей в практике обучения иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. Вып. 2. С. 267–272. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2019.2.58>
- Писарь Н.В. Использование социальных сетей в качестве инструмента обучения русскому языку как иностранному (на примере соцсети «ВКонтакте») // Вестник педагогических наук. 2021. № 5. С. 203–211.
- Родионов Н.М., Котова Е.Г. Обучающие возможности социальной сети «TikTok» // Лингвистика и лингводидактика : сборник научных тезисов и статей по материалам всероссийской научно-практической очно-заочной конференции. Орехово-Зуево : Государственный гуманитарно-технологический университет, 2021. С. 209–215.
- Смычков О.А. Воздействие социальных сетей на формирование жизненной позиции молодежи // Инновационная наука. 2019. № 5. С. 181–182.
- Сорокоумова Е.А., Молостова Н.Ю., Арютина Д.Н. Социализация подростка в процессе интернет-общения // Педагогика и психология образования. 2018. № 2. С. 138–140.
- Brocca N. Social media in education and foreign language teaching. An introduction // The heiEDUCATION Journal. Transdisciplinary Studies on Teacher Education. 2020. No 5. Pp. 9–23. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2020.5.24155>
- Cohen A., Soffer T., Henderson M. Students' use of technology and their perceptions of its usefulness in higher education : international comparison // Journal of Computer Assisted Learning. 2022. Vol. 38. Issue 5. Pp. 1321–1331. <https://doi.org/10.1111/jcal.12678>
- Lamy M.-N., Zourou K. Social networking for language education. London: Palgrave Macmillan, 2013. 237 p. <https://doi.org/10.1057/9781137023384>
- Reinhardt J. Social media in second and foreign language teaching and learning : blogs, wikis, and social networking // Language Teaching. 2019. Vol. 52. Issue 1. Pp. 1–39. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000356>
- Soffer T., Cohen A. Students' engagement characteristics predict success and completion of online courses // Journal of Computer Assisted Learning. 2019. Vol. 35. Issue 3. Pp. 378–389. <https://doi.org/10.1111/jcal.12340>

Stevenson M.P., Liu M. Learning a language with Web 2.0 : exploring the use of social networking features of foreign language learning websites // Calico Journal. 2010. Vol. 27. No. 2. URL : <https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALICO/article/view/23033> (accessed : 12.12.2017).

Thomas M. Deconstructing digital natives : young people, technology and the new literacies. New York : Routledge, 2011. 232 p.

Сведения об авторах:

Азимов Эльхан Гейдарович, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания русского языка как иностранного, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, Российская Федерация, 117485, Москва, ул. Академика Волгина, д. 6. *Сфера научных интересов*: методика преподавания русского языка как иностранного, лингводидактическая терминология, использование компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному. ORCID: 0000-0002-3282-9177. E-mail: EGAzimov@pushkin.institute

Кулибина Наталья Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, начальник научно-методического отдела, Управление инновационной деятельности и непрерывного образования, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, Российская Федерация, 117485, Москва, ул. Академика Волгина, д. 6. *Сфера научных интересов*: методика преподавания русского языка как иностранного, обучение чтению художественного текста, повышение квалификации преподавателей. ORCID: 0000-0002-4843-1403. E-mail: NVKulibina@pushkin.institute

Ван Вэньин, преподаватель русского языка, Цицикарский университет, Китайская Народная Республика, 161006, Хэйлунцзян, Цицикар, район Цзяньхуа. *Сфера научных интересов*: методика преподавания русского языка как иностранного китайским студентам, использование компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному, обучение аудированию. E-mail: venjinvan@yandex.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-2-133-147

EDN: BAUPZH

Research article

Linguistic and didactic potential of social networks in teaching Russian as a foreign language

Elkhan G. Azimov¹, Natalia V. Kulibina¹, Venin Van²

¹Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russian Federation

²Qiqihar University, Qiqihar, People's Republic of China

 azimov@yandex.ru

Abstract. Currently, online learning materials in Russian as a foreign language have been actively developed, which set the task of learning through various functions of social services that are popular in the modern world. The aim of the research is to identify and justify the linguodidactic potential of social networks as a means of teaching Russian as a foreign language based on the analysis of their functions and the communicative needs of users. The material of the study included different types of social services, which present educational materials for teaching Russian, available through information retrieval systems. Theoretical (ana-

lysis, comparison) and diagnostic (pedagogical observation, oral interviews with teachers and students) methods were used. The obtained results determine the specifics of teaching and learning Russian as a foreign language in social networks. The authors characterize different social groups (age, interests, communication needs), focused on the use of digital resources for learning Russian. The use of social services in teaching Russian considers communicative needs of students, their interests, implements a sociocultural approach to learning, significantly increases the number of students learning Russian, contributes to the promotion of the Russian language on the Internet.

Keywords: interactivity, information technologies, communication technologies, Russian language, teaching methodology, social services, distance learning, linguodidactic potential

Article history: received 05.11.2022; accepted 18.01.2023.

For citation: Azimov, E.G., Kulibina, N.V., & Van, V. (2023). Linguistic and didactic potential of social networks in teaching Russian as a foreign language. *Russian Language Studies*, 21(2), 133–147. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-2-133-147>

References

- Brocca, N. (2020). Social media in education and foreign language teaching. An introduction. *The heiEDUCATION Journal. Transdisciplinary Studies on Teacher Education*, (5), 9–23. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2020.5.24155>
- Bykov, A.S. (2017). Pedagogical potential of social networks. *Pedagogical Image*, (3), 36–44. (In Russ.)
- Cohen, A., Soffer, T., & Henderson, M. (2022). Students' use of technology and their perceptions of its usefulness in higher education: International comparison. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(5), 1321–1331. <https://doi.org/10.1111/jcal.12678>
- Goltsova, T.A., & Protsenko, E.A. (2019). Use of blogs and social networks in teaching a foreign language. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, (3), 62–68. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2019-10417>
- Kozhevnikov, A.M., & Maslikov, V.A. (2020). The impact of internet communications on value orientations: A review. *Sociology*, (1), 149–158. (In Russ.)
- Lamy, M.-N., & Zourou, K. (2013). *Social networking for language education*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137023384>
- Lasukova, N.A., & Rabkina, N.V. (2022). Social nets and messengers in teaching foreign languages. *Virtual Communication and Social Networks*, 1(1), 8–14. (In Russ.)
- Navolochnaya, Y.V. (2019). Social networks use in foreign language teaching practice. *Philology. Theory & Practice*, 12(2), 267–272. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/filnauki.2019.2.58>
- Pisar, N.V. (2021). Use of social media as a tool for teaching Russian language as a foreign language (on the example of the social network “VKontakte”). *Bulletin of Pedagogical Sciences*, (5), 203–211. (In Russ.)
- Reinhardt, J. (2019). Social media in second and foreign language teaching and learning: Blogs, wikis, and social networking. *Language Teaching*, 52(1), 1–39. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000356>
- Rodionov, N.M., & Kotova, E.G. (2021). Educational opportunities of the social network “TikTok”. *Linguistics and Linguodidactics: Collection of Scientific Abstracts and Articles* (pp. 209–215). Orekhovo-Zuyevo: MGOGI Publ. (In Russ.)
- Smychkov, O.A. (2019). The impact of social networks on the formation of the life position of young people. *Innovation Science*, (5), 181–182. (In Russ.)
- Soffer, T., & Cohen, A. Students' engagement characteristics predict success and completion of online courses. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(3), 378–389. <https://doi.org/10.1111/jcal.12340>

- Sorokoumova, E.A., Molostova, N.Yu., & Aryutina, D.N. (2018). Socialization of teenagers in the process of online communication. *Pedagogy and Psychology of Education*, (2), 138–140. (In Russ.)
- Stevenson, M.P., & Liu, M. (2010). Learning a language with Web 2.0: Exploring the use of social networking features of foreign language learning websites. *Calico Journal*, 27(2). Retrieved December 12, 2017, from <https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALICO/article/view/23033>
- Thomas, M. (2011). *Deconstructing digital natives: Young people, technology and the new literacies*. New York: Routledge.
- Varaksin, A.V. (2016). The influence of social networks on the formation of values of today's youth social pedagogy. *Prepodavatel XXI Vek*, 1(2), 205–212. (In Russ.)
- Vyazovskaya, V.V., Danilevskaya, T.A., & Trubchaninova, M.E. (2020). Online resources in teaching Russian as a foreign language: Expectations vs reality. *Russian Language Studies*, 18(1), 69–84. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-1-69-84>

Bio notes:

Elkhan G. Azimov, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, PhD, Professor, Professor of the Department of Teaching Russian as a Foreign Language, Pushkin State Russian Language Institute, 6 Akademika Volgina St, Moscow, 117485, Russian Federation. *Research interests*: teaching Russian as a foreign language, terminology of linguodidactics, computer technologies in teaching Russian as a foreign language. ORCID: 0000-0002-3282-9177. E-mail: EGAzimov@pushkin.institute

Natalia V. Kulibina, PhD, Professor, Head of the Scientific and Methodological Department, Office of Innovation and Continuing Education, Pushkin State Russian Language Institute, 6 Akademika Volgina St, Moscow, 117485, Russian Federation. *Research interests*: teaching Russian as a foreign language, reading Russian literature, computer technologies in teaching Russian as a foreign language. ORCID: 0000-0002-4843-1403. E-mail: NVKulibina@pushkin.institute

Venin Van, teacher of Russian as a foreign language, Qiqihar University, Jianhua District, Qiqihar, Heilongjiang, 161006, People's Republic of China. *Research interests*: teaching Russian as a foreign language in China, teaching listening, computer technologies in teaching Russian as a foreign language. E-mail: venjinvan@yandex.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-2-148-162
EDN: AKVVSU

Научная статья

Формирование коммуникативной среды синхронного онлайн-урока по русскому языку в китайских группах

М.Ю. Лебедева¹, До У²

¹Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, Москва,
Российская Федерация

²Сычуаньский университет иностранных языков, Чунцин, Китайская Народная Республика

 MYLebedeva@pushkin.institute

Аннотация. Коммуникативный подход к обучению русскому языку как иностранному (РКИ) предполагает, что основная цель – приобретение навыков общения на русском языке – может быть достигнута только в условиях благоприятной коммуникативной среды. Между тем онлайн-формат, получивший значительное распространение в настоящее время, характеризуется ограниченным взаимодействием участников учебного процесса. Таким образом, остро встает проблема разработки методических основ формирования продуктивной коммуникативной среды в процессе онлайн-обучения. Цель исследования – рассмотрение особенностей учебной коммуникации по русскому языку в китайских группах и разработка методических основ создания продуктивной коммуникативной среды на синхронных онлайн-уроках с учетом специфики поведения учащихся. Материалом исследования послужили 10 синхронных онлайн-уроков по РКИ общей продолжительностью 15 ч 51 мин. В занятиях принимали участие группы китайских учащихся (А2–В2). Для обработки результатов применялся метод контент-анализа с помощью программного обеспечения Atlas.ti. Кодирование проводилось на основе дедуктивного подхода с элементами индуктивного подхода; в основу системы кодирования положена категория социального присутствия, операционализированная и адаптированная под специфику обучения РКИ. Показано преобладание у китайских учащихся ряда коммуникативно-поведенческих паттернов в учебном общении, которые вступают в противоречие с актуальными методическими принципами. Выявлено, что несмотря на сильное влияние национальных культурных установок, параметры коммуникативной среды онлайн-урока по русскому языку могут варьироваться в зависимости от усилий преподавателя. Выдвигается положение о том, что формирование коммуникативной среды синхронного онлайн-урока по РКИ требует от преподавателя умения управлять интерактивностью коммуникации, формировать атмосферу сотрудничества и сплоченности онлайн-группы, поддерживать эмоциональность онлайн-коммуникации. Исследование вносит вклад в развитие цифровой лингводидактики РКИ, создавая научную основу для разработки методических приемов и технологий проектирования продуктивной образовательной среды в онлайн-обучении РКИ.

Ключевые слова: онлайн-обучение, русский язык как иностранный, китайские студенты, учебная коммуникация, социальное присутствие

История статьи: поступила в редакцию 03.12.2022; принята к печати 08.02.2023.

Благодарности: Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 21-78-00126, <https://rscf.ru/project/21-78-00126/>. Авторы благодарят магистрантов Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина за помощь в транскрибации и разметке данных.

Для цитирования: Лебедева М.Ю., У До. Формирование коммуникативной среды синхронного онлайн-урока по русскому языку в китайских группах // Русистика. 2023. Т. 21. № 2. С. 148–162. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-2-148-162>

Введение

Важнейшей научной задачей современного этапа развития методики обучения русскому языку как иностранному (РКИ) является разработка основ цифровой лингводидактики, которые позволяли бы, с одной стороны, использовать все возможности современных информационных технологий, а с другой – могли бы компенсировать ограничения виртуальной среды. Одним из важнейших подобных ограничений исследователи считают опосредованное и лимитированное взаимодействие между субъектами учебного процесса (Розина, 2004; Zheng et al., 2020; Черкасова, 2021 и др.). Преподаватели в своей рефлексии относительно трудностей дистанционной формы работы замечают, что вследствие опосредованности контакта с учащимися снижается качество преподаваемого материала и степень коллективного сотрудничества (Черкасова, 2021). Вместе с тем преподаватели РКИ возлагают определенные надежды на новые формы и способы взаимодействия в цифровой среде, предполагая, что эффективная интеграция технологий для совместной работы и гибридизация синхронного и асинхронного общения участников образовательного процесса способны привнести новые возможности в обучение русскому языку иностранцев (Лебедева, 2022: 1342).

Роль продуктивной учебной коммуникации в успешном онлайн-обучении РКИ трудно переоценить. С одной стороны, на общедидактическом уровне современные образовательные концепции конструктивизма и коннективизма признают приоритет социального взаимодействия между контрагентами образовательного процесса (см., например: Mattar, 2018). В теоретических работах, посвященных онлайн-обучению, также утверждается ключевая роль коммуникационного аспекта дистанционного обучения (Moore, 1997; Hou, Wu, 2011; Barri, 2020), который, согласно некоторым исследованиям, может превосходить по важности такие аспекты, как содержание учебной программы и ее техническую реализацию (Garrison, 2020). С другой стороны, на частности дидактическом уровне место ведущего подхода в обучении иностранному языку уже несколько десятилетий устойчиво занимает коммуникативный подход, провозглашающий главной целью обучение общению и предполагающий достижение этой цели непосредственно в условиях общения (Пасов, Кузовлева, 2010). Традиционная методика РКИ определяет урок как двусторонний диалогический процесс, в ходе которого оптимальное поведение преподавателя стимулирует деятельность учащихся, создает атмосферу сотрудничества на уроке (Добровольская, 1981). Следовательно, критически

важно, чтобы преподаватель в процессе онлайн-обучения русскому языку как иностранному сформировал условия для эффективной коммуникации между всеми участниками образовательного процесса, элиминируя или минимизируя ограничения, накладываемые цифровой средой, используя при этом специальные методические приемы.

В контексте преподавания РКИ особый интерес вызывают коммуникативные аспекты онлайн-обучения в российских вузах студентов из Китая. Актуальность этого вопроса связана с тем, что сегмент китайских учащихся является наиболее представительным в российском высшем образовании: в 2012 г. стороны подписали план действий по развитию китайско-российского сотрудничества в области гуманитарных наук, цель которого – достижение 100 тысяч студентов, обучающихся в странах-партнерах (Лузянин и др., 2020). По состоянию на 2019 г. (то есть до эпидемии) в России насчитывалось около 30 тысяч китайских студентов (Лузянин и др., 2020). При этом для контингента из Китая остается востребованным онлайн-формат, широко внедренный во время пандемии и используемый вузами в разных организационных конфигурациях (например, в гибридном обучении).

Для методики онлайн-обучения РКИ, развивающейся на современном этапе в русле коммуникативного подхода, представляет особую важность специфика коммуникативного поведения китайских учащихся, связанная с культурными предписаниями. Как отмечают исследователи образовательной системы КНР, по традиции на занятиях ведущая роль отводится учителю. Это отчасти объясняется тем, что, по сравнению с западными странами и регионами, Китай является типичной страной с высокой дистанцией власти (Hofstede, 2010). Культурные традиции в сфере образования Китая предписывают испытывать абсолютное уважение к учителям. Отношения между учителями и учениками на занятиях скорее формальные, коммуникация характеризуется стандартизованностью, строгостью, значительной дистанцией. Однако за пределами класса отношения могут быть менее формальными, учитель может дружелюбно взаимодействовать с учениками и давать им больше эмоциональной поддержки и поощрения.

Это подтверждается эмпирическими исследованиями китайского образования. Так, на материале уроков в средних школах Китая было показано, что учителя в основном доминируют в общении в классе, при этом уровень эмоциональной поддержки в классе оценивается как относительно низкий, общая атмосфера на занятиях характеризуется как формальная и осторожная (Zhang et al., 2021). Китайские студенты активно отвечают на вопросы преподавателя, считая необходимым выполнять его задания и указания, но мало общаются друг с другом и не участвуют в совместной работе, что может стать барьером для развития коммуникативных навыков в процессе обучения РКИ, особенно в онлайн-формате.

Во время пандемии COVID-19 опыт массового онлайн-обучения в вузах КНР исследовался в том числе с позиций коммуникативной среды обучения и поведенческих паттернов обучающихся. Накоплен массив работ, посвященных коммуникативному аспекту онлайн-обучения, возможностям его измерения, а также анализу факторов, влияющих на его качество в системе

китайского образования (Ge et al., 2017; Yang et al., 2020; Zhang, Guo, 2012). Показательно, что в фокусе внимания ученых оказывается коммуникативное поведение учителя (Li, Jiang, 2009; Wang, 2020); тем самым косвенно подтверждается мысль о том, что китайская образовательная система центрирована на преподавателе. Китайские исследователи на материале национального образования также констатируют, что низкий уровень вовлеченности студентов в коммуникативную среду онлайн-курса коррелирует с низкими результатами обучения (Zhu, 2021; Sun et al., 2022). Напротив, онлайн-курсы, в которых преподавателю удалось сформировать и поддерживать продуктивную коммуникативную среду и вовлечь в нее всех участников, оказываются более эффективными с точки зрения образовательных результатов. Исследователи объясняют это тем, что онлайн-обучение требует от студентов больше усилий и самодисциплины, которые трудно поддерживать в одиночку. Напротив, «социально присутствующие» студенты помогают друг другу, подбадривают и тем самым стимулируют к активному участию и усиленной работе. Обращают на себя внимание оптимистичные оценки влияния онлайн-формата на эффективность коммуникативной среды: отмечается, что в условиях массового онлайн-обучения студенты оказались склонны к общению с преподавателями, и предполагается, что это связано с тем, что из-за физической удаленности студентам становится проще выражать свое мнение в условиях виртуальной учебной среды (Бе, Лю, 2020).

В связи с тем, что в русле коммуникативного подхода основной целью обучения РКИ является формирование и развитие навыков общения на русском языке, остро стоит задача разработки методических основ формирования продуктивной коммуникативной среды в процессе онлайн-обучения РКИ. Одним из компонентов такой среды, по мнению исследователей и методистов, должно стать так называемое социальное присутствие всех участников учебного процесса, создаваемое преподавателем на онлайн-занятии и за его пределами специальным образом – с помощью определенных педагогических стратегий и технологий. Под социальным присутствием нами понимается, вслед за Р. Гаррисоном (Garrison et al., 2000: 94), способность и готовность обучающихся проецировать себя социально и эмоционально в виртуальной учебной коммуникации. В аспекте обучения РКИ эта категория обладает высокой значимостью, поскольку высокий уровень социального присутствия, созданный несмотря на опосредованность обучения, согласно выводам исследователей, является значимым предиктором удовлетворенности учащихся дистанционным обучением и обеспечивает продуктивную коммуникативную учебную среду, необходимую для задач обучения РКИ (Gunawardena, Zittle, 1997; Richardson, Swan, 2003). В данной статье социальное присутствие используется как операциональное понятие для анализа коммуникативной среды онлайн-урока по РКИ; его содержание адаптировано нами с учетом особенностей обучения русскому языку как иностранному в цифровой среде.

Цель исследования – рассмотрение особенностей учебной коммуникации по русскому языку в китайских группах и разработка методических основ создания продуктивной коммуникативной среды на синхронных онлайн-уроках с учетом специфики поведения учащихся.

Методы и материалы

Материалом исследования стали данные корпуса записей синхронных онлайн-уроков по русскому языку как иностранному RuTOS (Лебедева и др., 2022). Была сформирована выборка из десяти занятий, проводившихся в рамках практических курсов по РКИ, в которых принимали участие группы китайских учащихся в период с весеннего семестра 2020 г. по весенний семестр 2022 г. в четырех различных вузах России: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, МГУ им. М.В. Ломоносова, МГИМО, РГУ им. А.Н. Косыгина. Уровень русского языка в группах варьировался от А2 до В2. Общая продолжительность звучащего материала в выборке составила 15 ч 51 мин, объем подкорпуса – 61 344 слов.

Все занятия проводились на платформе видеоконференций Zoom. Студенты и преподаватели были уведомлены о том, что занятия записываются. Видеозаписи занятий были транскрибированы, каждое занятие в корпусе размечено по дате, названию учебного заведения, продолжительности урока, количеству участников, уровню образования участников (например, довузовская или магистерская программа), основной теме занятия, примерному уровню владения русским языком учащихся.

Для достижения цели исследования при обработке результатов применялся метод контент-анализа отобранного материала с помощью программного обеспечения Atlas.ti. Кодирование проводилось на основе дедуктивного подхода (Bohn-Gettler, Olson, 2019: 5): на первом этапе был сформирован перечень кодов, основой для которого стала система, предложенная в (Rourke et al., 1999) и применяемая в последующих исследованиях конструкта социального присутствия. Согласно этой системе, эффективность коммуникативной учебной среды репрезентируется в трех группах поведенческих проявлений участников обучения: группа аффективных индикаторов, связанных с проявлением чувств, эмоций, юмором, раскрытием личной информации на русском языке; группа индикаторов интерактивности коммуникации, к которым относятся вопросы, приглашения к высказыванию, речевые акты выражения согласия, благодарности, одобрения, случаи продолжения, цитирования или перефразирования высказывания другого участника; группа индикаторов атмосферы сотрудничества в группе, к которым причисляются этикетные речевые акты, называние собеседников по имени, упоминание группы как единого целого, фатическое общение без учебной цели.

В ходе работы с материалом нами также применялись элементы индуктивного подхода к проведению контент-анализа, которые позволили расширить схему кодирования и дополнить список индикаторов теми проявленными показателями социального присутствия, которые не были учтены в исходной теоретической рамке. Кроме того, в предложенной системе разметки учтены роли участников общения: преподаватель или учащийся. Итоговая версия системы разметки индикаторов социального присутствия приведена в табл. 1.

Таблица 1

**Система разметки индикаторов коммуникативной среды
синхронного онлайн-урока по РКИ**

Группа индикаторов	Описание индикатора	Код разметки
Стратегии учащегося и преподавателя, направленные на поддержание интерактивности учебной коммуникации	Благодарность, высказанная учителем	Appreciation_Teacher
	Благодарность, высказанная студентом	Appreciation_Student
	Одобрение, похвала со стороны студента	Approval_Student
	Одобрение, похвала со стороны преподавателя	Approval_Teacher
	Студент вступает в спор, возражает учителю или однокласснику	Argue_Student
	Преподаватель выражает поддержку студенту	Support_Teacher
	Вопрос, заданный студентом	Asking_Q_Student
	Вопрос, заданный преподавателем	Asking_Q_Teacher_
	Студент продолжает мысль учителя или одноклассника	Cont_Student
	Учитель продолжает мысль студента	Cont_Teacher
	Учитель явным образом приглашает группу студентов высказаться	Group_Invitation_Teacher
	Учитель приглашает конкретного студента высказаться	Personal_Invitation_Teacher
	Студент приглашает другого студента или учителя высказаться	Invitation_Student
	Студент перефразирует чужие слова, демонстрируя свое понимание	Paraphrase_Student
	Учитель перефразирует слова студента, демонстрируя свое понимание	Paraphrase_Teacher
	Стратегии учащегося и преподавателя, направленные на создание атмосферы сотрудничества в учебной группе	Упоминание или цитирование чужого высказывания студентом
Упоминание или цитирование чужого высказывания преподавателем		Quoting_Teacher
Завершение занятия, прощание со стороны студента		Closure_Student
Завершение занятия, прощание со стороны учителя		Closure_Teacher
Преподаватель приветствует группу или отдельного студента		Greeting_Teacher
Студент приветствует группу, учителя или конкретного студента		Greetings_Student
Упоминание группы как единого сообщества (например, через местоимение «мы» для обозначения группы, «наш», «группа», «команда» и т. д.)		Group_Student
Инициация фатического общения без прагматической или учебной цели – со стороны студента		Phatics_Student
Инициация фатического общения без прагматической или учебной цели – со стороны преподавателя		Phatics_Teacher
Стратегии учащегося и преподавателя, направленные на поддержание эмоциональности учебной коммуникации	Студент называет другого студента или учителя по имени	Vocatives_Student
	Учитель называет студента по имени	Vocatives_Teacher
	Выражение эмоций студентом	Emotions_student
	Выражение эмоций преподавателем	Emotions_Teacher
	Шутка, юмористическое высказывание со стороны студента	Humour_student
	Шутка, юмористическое высказывание со стороны преподавателя	Humour_Teacher
	Раскрытие личной информации студентом	Self-disclosure_student
Раскрытие личной информации преподавателем	Self-disclosure_Teacher	
Наблюдение со стороны учителя, интерпретация действий или чувств студента	Observation_Teacher	

Результаты

Проведенный анализ позволил установить закономерности в проявлениях коммуникативного поведения китайских студентов, изучающих русский язык, на материале проанализированных синхронных онлайн-уроков. В табл. 2 показано распределение индикаторов трех групп по подкорпусу.

Таблица 2

Распределение индикаторов социального присутствия по подкорпусу

Группа индикаторов	Описание индикатора	Количество проявлений со стороны	
		Преподавателя	Студентов
Стратегии учащегося и преподавателя, направленные на поддержание интерактивности учебной коммуникации	Благодарность	25	12
	Одобрение, похвала	167	
	Согласие	113	126
	Несогласие, возражение	1	5
	Выражение поддержки	5	0
	Вопрос	317	50
	Продолжение мысли собеседника	14	11
	Приглашение к высказыванию конкретного участника	128	2
	Приглашение к высказыванию всей группы	33	0
	Перифраз как демонстрация понимания	32	0
	Упоминание или цитирование высказывания собеседника	9	11
Общее количество проявлений интерактивности общения		844	217
Стратегии учащегося и преподавателя, направленные на создание атмосферы сотрудничества в учебной группе	Приветствие	7	6
	Прощание	8	11
	Упоминание группы как единого сообщества	4	0
	Фатическое общение	74	16
	Обращение к собеседнику по имени	432	26
Общее количество проявлений сплоченности		525	59
Стратегии учащегося и преподавателя, направленные на поддержание эмоциональности учебной коммуникации	Выражение эмоций	7	3
	Шутка, юмористическое высказывание	17	4
	Раскрытие личной информации	5	24
	Наблюдение, интерпретация действий или чувств собеседника	4	0
Общее количество проявлений эмоциональности коммуникации		33	31
Общее количество проявлений социального присутствия		1402	307

Анализ коммуникативной среды синхронных онлайн-уроков по РКИ с участием китайских студентов, обучающихся в монологических группах в российских вузах, показывает, что самыми распространенными на уроках по РКИ являются стратегии, направленные на поддержание интерактивно-

сти учебной коммуникации, реализованные в речи преподавателя. В меньшей степени представлены поведенческие проявления учебной коммуникации, связанные с ее эмоциональным аспектом.

Обсуждение

Анализ полученных результатов в контексте методики преподавания РКИ направлен в первую очередь на уточнение содержания профессионально-коммуникативной компетенции преподавателя РКИ, работающего в формате синхронного онлайн-обучения. Под профессионально-коммуникативной компетенцией, вслед за В.В. Молчановским, мы понимаем «комплекс знаний об особенностях коммуникации как важнейшем инструменте достижения целей обучения и решения задач, сформулированных исходя из этих целей», при этом «операциональная сторона профессионально-коммуникативной компетенции подразумевает владение технологией педагогического общения и педагогической техникой» (Молчановский, 1999).

Прокомментируем с этих позиций основные результаты и проиллюстрируем их некоторыми фрагментами дискурса из корпуса RuTOS (все примеры приводятся в конвенциональной орфографии, но с сохранением лексико-грамматических ошибок в речи студентов).

В целом подтверждается вывод, сделанный нами при исследовании всего корпуса RuTOS, о «преподавателецентричности» онлайн-уроков по РКИ и преобладании фронтальных форм работы (Лебедева и др., 2022). Вполне естественно, что преподаватель на занятиях по русскому языку задает много вопросов, соглашается со студентами, хвалит их, ссылается на их слова и пр., однако обращает на себя внимание весьма скромное место, которое занимают в общем объеме дискурса стратегии, проявленные в речи студентов (1402 против 307).

Эмоциональный аспект коммуникации представлен в проанализированных уроках слабо. При этом степень эмоционального проявления преподавателя значительно выше по сравнению с проявлениями студентов. Из почти 16-часовой коммуникации только 31 случай может быть отнесен к студенческим выражениям чувств, эмоций, юмористическим высказываниям на русском языке. Несколько шире представлены индикаторы, связанные с раскрытием китайскими студентами личной информации, их рассказом о себе, своих чертах характера, предпочтениях и пр. Так, в фрагменте (1) коммуникации совмещается юмористическое, ироничное высказывание студента с элементом самооценки (а возможно, и самокритики):

(1) Преподаватель: Студент А, что вы делали в выходные?

Студент: Честно говоря, вчера я изучал два новые слова. Это могут описывать, как проводить выходной день. Это обжора и соня. [смех]

Категория индикаторов, отражающая атмосферу сотрудничества в группе, представлена в первую очередь этикетными речевыми актами приветствия и прощания. При этом во всех проанализированных нами уроках эти речевые акты обращены от преподавателя к студентам и от студентов к преподавателю; между собой студенты, подключающиеся к занятию (и, вероятно, не видевшие друг друга до занятия) не здороваются. По сравнению с ситуацией очного обучения, когда студенты собираются в аудитории до прихода

преподавателя и имеют возможность обмениваться приветствием и несколькими репликами до начала занятия, в ситуации онлайн-урока эта часть групповой коммуникации, по-видимому, теряется.

Закономерно, что фатическое общение представлено в проанализированном подкорпусе достаточно широко и при этом сосредоточено, как правило, в самом начале занятия по РКИ. Очевидно, это связано с тем, что преподаватели инициируют беседу на внеучебные темы с целью разговорить студентов, «разогреть» их и включить в русскоязычную языковую среду урока. При этом преподаватели реализуют разные стратегии педагогической коммуникации. Так, в примере (2) преподаватель подхватывает реплики студента, проявляя живой интерес к личной информации, которой тот поделился.

(2) Преподаватель: Студент А, что вы делали в выходные?

Студент А: Ммм. Я, ммм, ездила в ресторан. И...

Преподаватель: Так...

Студент А: А, готовилась к презентации.

Преподаватель: Прекрасно. Хорошо, молодец. В ресторан китайский ездили?

Студент А: Да. Конечно.

Преподаватель: Конечно. Хорошо. [смех] Молодец. Так. Кто у нас тут еще? Студент Б, что вы делали в выходные?

Студент Б: Я пошла в кафе, в которое я всегда ходила пойти.

Преподаватель: Ага. Вам понравилось в этом кафе?

Студент Б: Конечно. И очень красивое кафе.

Напротив, в примере (3) традиционный фатический вопрос «Как дела?», обращенный к каждому студенту по очереди, напоминает скорее механическую проверку присутствия студентов на занятии. Кажется, что преподаватель обманывает ожидания собеседников, не выражая сочувствия в ответ на жалобу студента А об усталости, не проявляя интереса к блюду, которое понравилось студенту Б. В такой ситуации фатическая коммуникация, вероятно, не способна существенным образом повысить эффективность коммуникативной среды онлайн-урока по РКИ и не может быть расценена как успешный методический прием.

(3) Преподаватель: Замечательно, угу, Студент А, как вы?

Студент А: Нормально.

Преподаватель: Хорошо, поняла вас. Студент Б, как у вас дела?

Студент Б: Приятно, но чуть-чуть устала.

Преподаватель: Чуть-чуть что?

Студент Б: Эээ, устала.

Преподаватель: Ага, чуть-чуть устала. Все понятно, угу. <...> Студент В, вы как?

Студент В: Очень приятно и только что я ела очень вкусную еду.

Преподаватель: Ага, замечательно, замечательно, угу, Студент Г, как дела у вас?

В большинстве случаев такая коммуникация строится по стандартному фронтальному сценарию: преподаватель задает вопрос, студент отвечает на него, в то время как другие студенты не участвуют в общении и ждут своей очереди. Однако в аспекте исследования коммуникативной среды урока по

РКИ особенно любопытны ситуации, в которых такой стандартный сценарий нарушается: например, когда в диалог между преподавателем и студентом включаются и другие студенты, как в примере (4).

(4) Преподаватель: Какая у вас чудесная... [показывает] повязка на голове.

Студент А: [смех]

Преподаватель: А можно чуть-чуть подальше? Мы тогда увидим ваши уши. Чуть-чуть голову...

Студент Б: Красавица.

Преподаватель: Прекрасно. Прекрасно.

Студент А: Волосы не помыла, поэтому...

Преподаватель: Поняла. Ну так тоже очень красиво.

Уровень социального присутствия участников этого фрагмента коммуникации может быть оценен как высокий: преподаватель демонстрирует студенту А, что видит его/ее, замечает детали его/ее образа. Студент А получает комплименты от преподавателя и своего одногруппника и при этом чувствует себя достаточно безопасно (но вместе с тем, очевидно, смущенно), чтобы поделиться личной информацией (*волосы не помыла*).

Отдельно отметим такой индикатор коммуникативной среды урока, как выражение несогласия, который не был представлен в исходной системе индикаторов (Rourke et al., 1999), но был выделен нами в ходе анализа. Этот индикатор вызывает особый интерес в контексте нашего исследования, поскольку в китайской культуре несогласие с преподавателем неконвенционально. Мы полагаем, что готовность китайского студента поспорить с преподавателем на русском языке говорит о сокращении дистанции между этими ролями и косвенно свидетельствует о высоком уровне социального присутствия (пример (5)):

(5) Преподаватель: Да, молодец. Отлично, отлично. Да, все. Теперь правильно. Не забываем, да? Пропустили предлог. Влияет на что?

Студент: Но в первый раз я сказал. На.

Преподаватель: [мочает головой]

Студент: Нет, точно я сказал.

Преподаватель: Нет. Точно не сказали. [смех]. Я специально записала.

Студент: Нет, я сказал [смех].

Преподаватель: [смех] Так, хорошо. Да. Но в любом случае, да, обращаем внимание.

Таким образом, с одной стороны, в целом подтверждается тезис о том, что китайские студенты не склонны активно проявлять себя во время занятий и взаимодействовать с преподавателем и другими студентами. Эмпирический материал продемонстрировал преобладание у китайских учащихся ряда коммуникативно-поведенческих паттернов в учебном общении: китайские студенты предпочитают слушать преподавателя, вступать в коммуникацию после прямого обращения, в диалоге реагировать на вопросы преподавателя и избегать инициативных реплик, выражать согласие. Это согласуется с работами, посвященным китайским образовательным традициям, в которых указывается на то, что еще со школьной скамьи китайским учащимся прививается преимущественно молчаливая позиция, готовность отвечать на вопросы, но не задавать их, склонность соглашаться с преподавателем как

непререкаемым авторитетом и не высказывать свое мнение, тем более отличное от мнения преподавателя (Бе, Лю, 2020; Zhang et al., 2021). Такие культурные предписания определяют коммуникативное поведение китайских студентов, по-видимому, даже в тех ситуациях, когда они оказываются вне системы образования Китая.

Специфика коммуникативного поведения китайских учащихся особенно значима в контексте иноязычного обучения. Коммуникативный подход, студентоцентричное обучение языку, делегирование активному самостоятельному студенту ответственности за процесс обучения, трансформация роли преподавателя как фасилитатора – все эти актуальные тенденции, характерные для современного этапа развития методики преподавания РКИ, сталкиваются с культурными установками китайских учащихся. Это столкновение еще сильнее в онлайн-обучении, где принципиальна активная позиция учащегося, проявленная в том числе в его коммуникативном поведении. Следовательно, важнейшей специальной задачей преподавателя РКИ, работающего с китайскими учащимися в онлайн-формате, становится целенаправленное создание социального присутствия всех участников урока с помощью комплекса методических стратегий и приемов.

Как показал проанализированный материал, применение таких стратегий и приемов способно преодолеть ограничения, накладываемые как опосредованностью коммуникации, так и китайскими культурными предписаниями. Так, результаты исследования позволяют заметить некоторые отступления от конвенционального поведения китайских учащихся на занятиях. В проанализированном материале китайские студенты демонстрировали способность шутить, спорить с преподавателем, вступать в групповое взаимодействие (например, обращаясь друг к другу по имени, шутя друг над другом или ссылаясь на высказывания друг друга). И хотя мы фиксируем низкий уровень социального присутствия на нашем материале, по сравнению с образцами учебного дискурса в западных образовательных системах, тем не менее мы далеки от того, чтобы приравнивать его к нулю, как это было показано в китайских работах (Zhan, 2014).

Это подтверждает наш тезис о том, что, несмотря на сильное влияние национальных культурных установок, уровень социального присутствия в китайских группах может варьироваться в зависимости от усилий преподавателя. При этом, как указывают Д. Бе и Ц. Лю, онлайн-формат может служить не ограничением, а, напротив, благоприятным условием для повышения уровня социального присутствия и активизации роли студента (Бе, Лю, 2020: 21). Таким образом, важнейшей задачей современной методической науки является описание и оценка эффективности тех педагогических стратегий, приемов и технологий, которые способны сформировать продуктивную образовательную среду для онлайн-обучения РКИ. Некоторые стратегии повышения уровня социального присутствия, которые используют преподаватели в проанализированном нами материале, могут быть охарактеризованы как работающие. К ним относятся, в частности, инициация фатического общения, проявление интереса к личной информации, которой делится студент, уточняющие вопросы-интерrogативы, вербализованная интерпретация

своих наблюдений за действиями или чувствами студента как показатель вовлеченности в коммуникацию.

Таким образом, формирование коммуникативной среды синхронного онлайн-урока по РКИ требует от преподавателя владения следующими компонентами профессионально-коммуникативной компетенции:

1. Управление интерактивностью коммуникации предполагает целенаправленные усилия преподавателя по организации полилогического общения на онлайн-уроке, при котором студенты взаимодействуют между собой, задают вопросы друг другу и преподавателю, подхватывают и продолжают мысли друг друга, ссылаются на высказывания друг друга, соглашаются и спорят друг с другом.

2. Формирование атмосферы сотрудничества и сплоченности онлайн-группы предполагает, что эффективное групповое онлайн-обучение языку возможно только в условиях сформированного учебного коллектива, участники которого, несмотря на разделенность экраном, осознают себя не отдельными независимыми друг от друга индивидами, а членами целостной группы.

3. Поддержка эмоциональности коммуникации находит свое выражение в психологических приемах, направленных на личностное раскрытие каждого участника обучения, учет его психоэмоциональных состояний, развитие у студентов эмпатии и навыков эмоциональной поддержки друг друга.

Отметим, что ограничение данного исследования состоит в том, что в нем используется доступный для анализа материал – записи онлайн-уроков, проведенных в формате видеоконференции. При этом за пределом нашего наблюдения остаются другие способы коммуникации между участниками обучения – например, групповой чат или личные сообщения в мессенджере, которыми, по опыту одного из авторов статьи, нередко пользуются китайские студенты прямо во время занятия. Возможно, именно такая письменная коммуникация выполняет функцию усиления социального присутствия студентов, однако этот материал, в силу его конфиденциальности, не доступен для исследования. При этом сформулированные нами особенности распространяются на онлайн-обучение в целом, включая его синхронный и асинхронный компоненты.

Заключение

Исследование позволяет сделать вывод о том, что формирование коммуникативной среды синхронного онлайн-урока по РКИ требует от преподавателя РКИ владения следующими компонентами профессионально-коммуникативной компетенции: умением управлять интерактивностью коммуникации, формировать атмосферу сотрудничества в онлайн-группы, поддерживать эмоциональность коммуникации в процессе онлайн-обучения РКИ.

Исследование вносит вклад в развитие цифровой лингводидактики РКИ, создавая научную основу для разработки методических приемов и технологий проектирования продуктивной образовательной среды в онлайн-обучении русскому как иностранному.

Перспективным развитием данного исследования станет контрастивный анализ онлайн-уроков с разными параметрами, который позволит точнее определить факторы, положительно влияющие на эффективность учебной коммуникации в онлайн-обучении РКИ, и на их основе разработать систему педагогических стратегий и технологий.

Список литературы

- Бе Д., Лю Ц. Временные меры или новая экспериментальная модель? Преподавание в китайских вузах в период пандемии COVID-19 // *Международное высшее образование*. 2020. № 102. С. 19–21.
- Добровольская В.В. От плана к уроку // *Русский язык за рубежом*. 1981. № 1. С. 64–69.
- Лебедева М.Ю. Цифровая трансформация в обучении русскому языку : ожидания преподавателей // *Динамика языковых и культурных процессов в современной России*. 2022. № 7. С. 1339–1343.
- Лебедева М.Ю., Лапошина А.Н., Алкснит Н.А., Ляшенко Т.В. RuTOS : корпус онлайн-уроков по русскому языку как иностранному // *Филологический класс*. 2022. Т. 27. № 2. С. 19–29.
- Лузянин С.Г., Чжао Х., Кортунов А.В., Карнеев А.Н., Петровский В.Е., Кашин В.Б., Ларионов А.В., Данилин И.В., Кулинцев Ю.В., Мамедов Р.Ш., Кузьмина К.А., Лю Х., Ши Ц., Син Г., Сунь В., Фэн Ю., Ян Ч., Ли Ю., Сун Н. Российско-китайский диалог : модель 2020: доклад № 58/2020. М.: НИ РСМД, 2020. 254 с.
- Молчановский В.В. Состав и содержание профессионально-деятельностной компетенции преподавателя русского языка как иностранного : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999. 412 с.
- Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М. : Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
- Розина И.Н. Педагогическая коммуникация в электронной среде : теория, практика и перспективы развития // *Образовательные технологии и общество*. 2004. Т. 7. № 2. С. 257–269.
- Черкасова В.Ю. Онлайн-коммуникация преподавателей и студентов в системе высшего образования : проблемы и перспективы // *Педагогическое образование в России*. 2021. № 2. С. 132–143. https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_02_16
- Barri M.A. What makes web-enhanced learning successful : four key elements. *International Journal of Technology Enhanced Learning*. 2020. Vol. 12. No. 4. Pp. 426–446. <https://doi:10.1504/ijtel.2020.110051>
- Bohn-Gettler C.M., Olson O. Analyzing verbal protocols : thinking aloud during reading in cognitive and educational psychology. London : SAGE Publications, Ltd, 2019.
- Garrison D.R., Anderson T., Archer W. Critical inquiry in a text-based environment : computer conferencing in higher education // *The Internet and Higher Education*. 2000. Vol. 22. No. 2–3. Pp. 87–105.
- Garrison R. Theoretical challenges for distance education in the 21st century : a shift from structural to transactional issues // *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2020. Vol. 1. No. 1. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v1i1.2>
- Ge N., Meng Z., Xu M., Zhang Y. A study of factors influencing social presence in informal online learning communities // *Distance Education in China*. 2017. No. 1. Pp. 37–44.
- Gunawardena C.N., Zittle F.J. Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment // *American Journal of Distance Education*. 1997. Vol. 11. No. 3. Pp. 8–26. <https://doi.org/10.1080/08923649709526970>
- Hofstede G. *Cultures and organizations : software of the mind*. Beijing : China Renming University Press, 2010.

- Hou H., Wu S. Analyzing the social knowledge construction behavioral patterns of an online synchronous collaborative discussion instructional activity using an instant messaging tool : a case study // *Computers & Education*. 2011. Vol. 57. No. 2. Pp. 1459–1468.
- Li H., Jiang G. Assessing teaching presence in online learning context : a case study of the course // *Distance Education in China*. 2009. No. 12. Pp. 44–47, 79–80.
- Mattar J. Constructivism and connectivism in education technology: active, situated, authentic, experiential, and anchored learning // *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 2018. Vol. 21. No. 2. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20055>
- Moore M. Theory of transactional distance // *Theoretical Principles of Distance Education*. Routledge, 1997. Pp. 22–38.
- Richardson J.C., Swan K. Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction // *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 2003. Vol. 7. No. 1. Pp. 68–88.
- Rourke L., Anderson T., Garrison D.R., Archer W. Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing // *Journal of Distance Education*. 1999. Vol. 14. No. 2. Pp. 50–71.
- Sun Y., Li X., Yang Y. Towards a measurement model of social presence in massive online teaching of higher education // *Distance Education in China*. 2022. No. 6. Pp. 36–35, 77.
- Wang Q. Being teaching presence in any teaching environments // *Modern Distance Education Research*. 2020. Vol. 32. No. 2. Pp. 13–21.
- Yang H., Liu Q., She J., Diao Y., Wang Y., Zhang S. Reconstructing and measuring social presence at teacher professional development workshops // *Distance Education in China*. 2020. No. 5. Pp. 54–63, 75.
- Zhan Z. The differences between FTF learners and online learners on the effects of social presence // *China Educational Technology*. 2014. No. 2. Pp. 35–39.
- Zhang H., Li J., Wang J. Characteristics and insights of deep teaching in shanghai middle school classrooms in an international comparative perspective // *Educational Development Research*. 2021. No. 4. Pp. 49–56.
- Zhang Y., Guo F. Influencing factors and countermeasures of social presence in distance training // *China Adult Education*. 2012. No. 5. Pp. 105–108.
- Zheng F., Abbas Khan N., Hussain S. The COVID-19 pandemic and digital higher education : exploring the impact of proactive personality on social capital through internet self-efficacy and online interaction quality // *Children and Youth Services Review*. 2020. Vol. 119. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105694>
- Zhu J. Regression of the connotation of teaching interaction in the age of intelligence // *Distance Education in China*. 2021. No. 3. Pp. 45–52.

Сведения об авторах:

Лебедева Мария Юрьевна, кандидат филологических наук, заведующая лабораторией когнитивных и лингвистических исследований, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, Российская Федерация, 117485, Москва, ул. Академика Волгина, д. 6. *Сфера научных интересов*: цифровая лингводидактика, компьютерная лингвистика, проектирование образовательных ресурсов. ORCID: 0000-0002-9893-9846. E-mail: mylebedeva@pushkin.institute

У До, магистр филологических наук, старший преподаватель, Институт русского языка, Сычуаньский университет иностранных языков, Китайская Народная Республика, 400031, Чунцин, р-н Шапинба, ул. Чжуанчжи, д. 33. *Сфера научных интересов*: методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории, публичная дипломатия, китайские-российские отношения. ORCID: 0000-0002-5188-7268. E-mail: 254937816@qq.com

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-2-148-162

EDN: AKVVSY

Research article

The communicative environment of a synchronous online Russian lesson in Chinese groups

Maria Yu. Lebedeva¹  , Do Wu² 

¹*Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russian Federation*

²*Sichuan University of Foreign Languages, Chongqing, People's Republic of China*

 MYLebedeva@pushkin.institute

Abstract. The communicative approach to teaching Russian as a foreign language (RFL) implies that the main goal – the acquisition of communication skills – can only be achieved in a stimulative communicative environment. Meanwhile, the online format, which is currently becoming popular, is characterized by limited interaction between the participants of the educational process. Thus, the problem of developing methodological foundations for a productive communicative environment in the process of online teaching is becoming acute for the methodology of teaching RFL. The aim of this study is to describe the features of educational communication, determined by Chinese cultural and educational traditions, on the material of monolingual groups from China studying Russian in Russian universities, and to develop a methodological framework for creating a productive communicative environment for synchronous RFL online lessons, considering the specifics of students' communicative behavior. The study material included 10 synchronous online RFL lessons with a total duration of 15 hours and 51 minutes. Monolingual groups of Chinese students (A2–B2) participated in the lessons. A content analysis method using Atlas.ti software was applied to process the results. Coding was based on a deductive approach with elements of inductive approach; the coding system was based on the category of social presence, operationalized and adapted to the specifics of RFL learning. The prevalence of several communication behavior patterns among Chinese students, which conflict with the current methodological principles, was shown. At the same time, deviations from conventional behavior of Chinese students at the analyzed RFL classes were observed. This suggested that despite the strong influence of cultural attitudes, the parameters of the communicative environment of an online lesson may vary depending on the teacher's efforts. It is argued that the formation of communicative environment of a synchronous online RFL lesson requires that the teacher possesses the ability to manage the interactivity of communication, to form an atmosphere of cooperation and cohesion in the online group, to maintain emotionality of online communication. The study contributes to the development of digital language teaching, forming a scientific basis for creating methodological technologies of a productive educational environment in RFL online teaching.

Keywords: online learning, Russian as a foreign language, Chinese students, educational communication, social presence

Article history: received 03.12.2022; accepted 08.02.2023.

Acknowledgments: The study was funded by the Russian Science Foundation, project number 21-78-00126. The authors express their gratitude to the master students of the Pushkin Russian Language Institute for their help in transcribing and marking up the data.

For citation: Lebedeva, M.Yu., & Wu, D. (2023). The communicative environment of a synchronous online Russian lesson in Chinese groups. *Russian Language Studies*, 21(2), 148–162. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-2-148-162>



DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-2-163-180

EDN: ZNADTO

Научная статья

Дигитализация учебника по русскому языку как иностранному: опыт словацких русистов

Е.М. Маркова^{1,2}  , А.Ю. Краев³ 

¹Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина, Москва,
Российская Федерация

²Экономический университет в Братиславе, Братислава, Словацкая Республика

³Католический университет в г. Ружомберке, Ружомберок, Словацкая Республика

 elena-m-m@mail.ru

Аннотация. Рассматривается новый формат учебника по русскому языку как иностранному – цифровой, или дигитализированный. Актуальность выбранной темы определяется потребностью создания таких учебников, обусловленной изменившейся целевой аудиторией – поколениями так называемых миллениалов и постмиллениалов, связывающих получение новой информации с образностью, скоростью, техническими возможностями. Цель исследования – анализ цифрового (дигитализированного) учебника по русскому языку для словацкой средней школы (гимназии) с точки зрения его концептуальной основы, технических возможностей и оформления. На материале учебника русского языка для словацких средних школ «Встречи с Россией. Сегодня» (Э. Колларова и др.), созданного с учетом новых технологий, анализируется национально ориентированный цифровой учебник, являющийся звеном русскоязычного образования в Словакии. Использовались анализ теоретической и учебной литературы, метод лингводидактического анализа, сравнительный и описательный методы. Обосновано, что концептуальные основы создания цифровых учебников – когнитивизм, конструктивизм и бихевиоризм – нацелены на рациональный отбор культурно значимого учебного контента и выстраивание коммуникативно направленной методической составляющей, а современные технические возможности позволяют включать в такие учебники различные видео-, аудио-, теле- и другие аутентичные материалы, создавая ощущение «живой» реальности. Полученные результаты показали, что главные достоинства новой формы учебника не только в его технических возможностях, но и в способности с их помощью эффективнее осуществлять культурологическую и коммуникативную ориентацию, а также решать проблемы эдукации (образования в сочетании с воспитанием). К проблемным моментам учебника отнесены недостаток языковых (лексических, грамматических, фонетических) упражнений, а также отсутствие словаря-минимума. Эффективное взаимодействие трех составляющих – дигитализации, эдукации и культурологической направленности – при опоре на языковую систему определяет дальнейшие перспективы создания цифровых учебников.

Ключевые слова: методика преподавания, словацкая русистика, эдукация, учебники для средних школ

© Маркова Е.М., Краев А.Ю., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

История статьи: поступила в редакцию 25.11.2022; принята к печати 20.01.2023.

Для цитирования: *Маркова Е.М., Краев А.Ю.* Дигитализация учебника по русскому языку как иностранному: опыт словацких русистов // *Русистика*. 2023. Т. 21. № 2. С. 163–180. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-2-163-180>

Введение

Преподавание иностранных языков всегда опиралось на технические средства обучения. Потребность в изучении иностранного языка вне естественной языковой среды и технические возможности, связанные с интернетом, дали мощный толчок созданию новых, цифровых, средств обучения. Современные цифровые средства обеспечивают опору на разные каналы восприятия информации учащимися, активную обратную связь, возможность быстрого поиска нужной информации, переключение на разные виды деятельности, активный тренинг, что усиливает их дидактическую ценность, расширяет возможности современного иноязычного образования. «Все эти впечатляющие возможности в своей совокупности внушают определенный оптимизм в плане перспектив цифровой трансформации сферы лингвистического образования» (Гальскова, Никитенко, 2020: 17).

Безусловно, у цифрового обучения есть многочисленные проблемные зоны. К ним относится, прежде всего, проблема с речевым развитием. Методисты давно (еще в рамках естественного подхода С. Крэшена) пришли к выводу, что наилучшим образом восприятию информации, ее переработке, воспроизведению способствует «живая» речь, «рассказывание», а не аудиозапись. Поэтому столь ценны для развития речи «живое» общение ребенка с мамой, преподавателя с учащимися. Они дают несравнимо больше для речевого онтогенеза, чем прослушивание аудиозаписи. Отсутствие письма и утрата каллиграфических навыков ведет к снижению способности формулировать свои мысли, ухудшению воображения. Привычка искать готовые ответы в интернете также сказывается на мыслительных способностях, на ухудшении работы памяти. «Быстрое» чтение приводит к потере способности воспринимать и запоминать большие тексты, постигать глубинный смысл художественных произведений. Следствием всего этого является «ослабление умственных способностей», «цифровое слабоумие». К недостаткам цифрового обучения многие педагоги относят «отказ от бумажных учебников и переход на электронные» (Баграмова, 2020: 203–204).

Однако современные поколения – поколения «миллениалов» (или поколение Y, как называют молодых людей, родившихся на рубеже XX–XXI вв.) и «постмиллениалов» (поколение Z, как называют рожденных в начале XXI в.) – предпочитают именно электронные источники информации и обучения, их привлекает «обучение через развлечение». Поэтому при создании средств обучения важно ориентироваться на особенности тех, на кого они рассчитаны, «вовлекая студентов в процесс обучения, заинтересовывая их, повышая мотивацию и уходя от нарративности при подаче материала» (Волкова, Корягина, 2022: 94–95), но в то же время не отказываясь от рациональных достижений всего методического опыта. Очевидно, что необходим поиск но-

вых возможностей, соединяющих предшествующий положительный опыт с новыми реалиями и изменившейся аудиторией.

Действительно, обычные учебники теряют для современных молодых людей былую значимость и привлекательность, становятся скучными, не соответствующими их интересам, изменившимся способам мышления, восприятия. «Благая эвристическая роль хорошего, добротного, квалифицированного учебника не утрачена вовсе, но приходит в известное противоречие с потребностями и возможностями новых поколений и новых технологий» (Прозоров, 2017: 74). Однако, с нашей точки зрения, использование электронных версий учебников не должно означать полного отказа от печатного, можно соблюсти баланс между использованием того и другого. «Учебный комплекс, включающий печатный учебник и дополнительные электронные материалы, размещенные на различных ресурсах, является наиболее предпочтительными с точки зрения встраивания в существующий учебный процесс, поскольку содержит как печатные, так и электронные компоненты» (Азимов, 2020: 45).

Вместе с тем становится понятным, что учебник будущего, которое на наших глазах превращается в настоящее, – это прежде всего «гибкий, емкий, практически неисчерпаемый и многофункциональный *навигатор*» (Прозоров, 2017: 74). *Электронный учебник* представляет собой «цифровую версию бумажного учебника, в которую включены аудио- и видеозаписи, видеофрагменты, различный аутентичный материал, дополнительные упражнения, задания и ссылки. Технически электронный учебник обработан так, что его можно открыть не только на компьютере, но и в планшете или смартфоне, достаточно скачать нужное приложение» (Rozboudová, Konečný, 2017). Благодаря новейшим и непрерывно совершенствуемым технологиям, сочетанию текстовой, аудиальной, графической и видеоинформации, возможностям обратной связи – интерактивного взаимодействия пользователя с информацией, такой учебник даст большие возможности новых способов быстрого получения нужной информации и овладения ею.

Цифровизацию учебных пособий в зарубежной методике называют *дигитализацией* (от англ. digitalization ‘цифровизация’, digital ‘цифровой’). Проблемам обучения языкам в новых информационных условиях, в которых все виды контента переходят в цифровые, или дигитализированные, формы, трансформации бумажного учебника под влиянием цифровых технологий, создания электронной языковой среды как одной из функций нового типа учебника посвящено в последнее время немало исследований (Баграмова, 2020; Волкова, Корягина, 2022; Джанелли, 2018; Дунаева и др., 2020; Andrews, 2011; Burke, 2013; Koohang et al., 2009; Pange, Pange, 2011 и др.).

Однако все еще звучат вопросы: насколько новые средства отличаются от старых, в чем их достоинства и недостатки, позволяют ли они более эффективно и быстро достигать ожидаемого результата – формировать коммуникативную компетенцию? В связи с этим анализ существующего опыта по созданию цифровых учебников имеет большую значимость. **Цель исследования** – анализ цифрового (дигитализированного) учебника по русскому языку для словацкой средней школы (гимназии) с точки зрения его концептуальной основы, технических возможностей и оформления.

Материалы и методы

Материалом исследования послужили теоретические работы по проблемам создания электронных учебников и анализу их практического использования (например: Азимов, 2020; Босова, 2014; Биленко и др., 2020; Гальскова, Никитенко, 2020; Изотова, Буглаева, 2015; Титова, Александрова, 2018 и др.), а также дигитализированный вариант основного учебника для средней школы Словакии¹. Методами исследования стали анализ теоретической и учебной литературы, метод лингводидактического анализа, сравнительный, описательный методы.

Результаты

1. В условиях современных интернет-технологий важнейшим элементом учебно-методического комплекса по русскому языку как иностранному становятся электронные материалы, которые могут существенным образом усилить эффективность иноязычного образования. Удобным для учителя является сосредоточение всех основных электронных ресурсов, помогающих проектированию инокультурной языковой среды, в электронной версии конкретного учебника.

2. Знакомство с учебником «Встречи с Россией. Сегодня» показало, что оптимальным является соединение в электронном учебнике современных цифровых возможностей и культурологической направленности контента учебника. Культурологически ориентированный учебник русского языка, нацеленный на русскоязычное образование, реализует свои цели наилучшим образом посредством электронной формы, позволяющей включать видео-, аудио-, телематериалы, дающие возможность легко передвигаться по городам, музеям, эпохам, осуществляя кросс-культурную коммуникацию.

3. Цифровой учебник «Встречи с Россией. Сегодня» дает возможность не только в жанрово разнообразной, интересной и визуализированной форме предъявлять культурно значимую информацию, но и решать вопросы эдукации, сочетающей иноязычное образование и воспитание, формирования культурно богатой личности. В соединении идеи иноязычного образования, основанного на культурологической составляющей, с возможностями дигитализации видят в Словакии перспективы изучения русского языка.

4. Интерес к фактам культуры не должен ослаблять внимания к языковым аспектам, к лексико-грамматической и фонетической сторонам коммуникации. При знакомстве с учебником «Встречи с Россией. Сегодня» ощущается дефицит упражнений, формирующих языковые навыки (автоматизмы), без которых невозможны и речевые умения. Для успешного осуществления коммуникации нужно не только знать, «*о чем* говорить», но и «*как* говорить», то есть знание системы языка. Нужен в учебнике и словарь, отражающий минимизацию лексического материала, необходимого для каждого этапа изучения иностранного языка.

¹ Колларова Э., Жизневская О.И., Вохмина Л.Л., Барчакова М., Бердичевский А.Л. Встречи с Россией. Сегодня. Электронный учебник. URL : <https://vstrechi.evakollarova.sk/>

Обсуждение

Преимущества цифрового учебника

В овладении иностранным языком важной является роль в первую очередь слухового и зрительного анализаторов. Так называемый классический учебник (печатный, или бумажный) долгое время представлял собой источник, прежде всего, текстовой и графической (чаще всего – в монохромном, черно-белом исполнении) форм представления информации, соответственно, зрительное восприятие учебных материалов преобладало над слуховым, которое, конечно, не исключалось из учебного взаимодействия, но было ограничено «озвучиванием» текстовых материалов учебника учителем или учащимися на уроке, прослушиванием аудиозаписей на магнитофоне. Звуковые приложения к учебникам в некоторой мере решали проблему доступа обучающихся к аудиоинформации, но все же представляли собой отдельный компонент обучающего комплекса, не всегда доступный для использования широкой аудиторией. Если возможности цветной полиграфии позволяли интегрировать разнообразные иллюстрации в «тело» книги-учебника, то представление звукозаписей ограничивалось в силу объективных причин ссылкой на них, приведенной при соответствующем упражнении или тексте на страницах учебника.

Современные обучающие технологии базируются на аудиовизуально-когнитивном подходе, обеспечивающем более эффективное восприятие, осмысление и использование учебной информации, чем их печатные аналоги: «средства визуализации знаний создаются с целью передачи знаний, стимулирования когнитивных процессов, наибольшее развитие при этом получают принципы когнитивной визуализации. Создаваемые средства представления знаний помогают не только овладеть изучаемым материалом, но и обобщить и запомнить изучаемый материал, а также способствуют его более длительному сохранению в памяти и легкому воспроизведению» (Изотова, Буглаева, 2015: 71).

Электронные учебники позволяют предъявлять информацию объемно, используя разные каналы: слуховой, зрительный, чувственно-эмоциональный, что не только помогает учитывать особенности разных психофизических типов учащихся, но и значительно улучшает восприятие ими материала, его понимание, запоминание и последующее воспроизведение.

Важную роль при этом играет непроизвольное внимание, связанное с интересом к учебному процессу. Электронный учебник, выступая в роли «образно-эмоционального центра», играет большую роль в поддержании непроизвольного внимания в современном учебном процессе. По мнению А.Н. Щукина, «вряд ли какое-либо учебное пособие может сравниться с ними по силе впечатления и эмоционального воздействия» (Щукин, 2012: 581). На ведущей роли эмоциональной составляющей в обучении языкам основаны интенсивные методы: суггестопедический метод Г. Лозанова, психотерапевтический метод И.М. Румянцевой, эмоционально-смысловой метод М.С. Шехтера. «Образы воздействуют на человека в гораздо большей степени, чем текст: они непосредственно доступны всем, не требуют расшифровки, их легко имитировать, поэтому обучение на основе образов задает об-

разцы поведения»². Эмоциональное воздействие способствует созданию эффекта соучастия, сопереживания, стимулирует речевое общение.

Преимуществом электронного учебника является возможность и легкость свободной трансформации его наполнения, использования в различных видах деятельности. Р. Эндрюс (Andrews, 2011) полагает, что «работа с оцифрованным текстом дает больше свободы», он становится более доступным для учащихся, открытым, его проще использовать в учебных проектах, в собственной коммуникации.

Концептуальные основы создания цифровых учебников

По мнению теоретиков электронного обучения, «концептуальную основу современных цифровых средств обучения составляют когнитивизм и конструктивизм. Применяют также, хотя и реже, бихевиоризм, теорию цифровых медиа и теорию активного обучения» (Джанелли, 2018: 83).

Когнитивный подход связан с познавательной деятельностью учащихся, определяется их мышлением, способностью к запоминанию, рефлексии и т. д. (Mödritscher, 2006), им обуславливается содержательная часть курса. Конструктивизм апеллирует к воображению, предполагает конструирование нового на основе полученной информации, проектирование (Koohang et al., 2009; Pange, Pange, 2011), вовлечение учащихся в интерактивную проектную деятельность, их сотрудничество. «Используемые в рамках электронного обучения примеры из жизни дают студентам возможность рефлексировать на заданную тему» (Джанелли, 2018: 84). Бихевиоризм давно известен как методологическая основа обучения иностранным языкам, при котором важную роль играют внешние стимулы и реакции на них, структурирование материалов, а также апелляция к опыту. «Знания приобретаются посредством опыта и взаимодействия с окружающим миром» (Schunk, 2012).

Указанные три подхода, при ведущей роли когнитивного, стали концептообразующими для цифрового учебника по русскому языку в словацкой средней школе «Встречи с Россией. Сегодня», представленному вниманию широкой общественности на веб-страницах Ассоциации русистов Словакии³. Данное электронное учебное издание продолжает традиции также и культурологического подхода к иноязычному образованию, главным идейным вдохновителем которого в Словакии является профессор Эва Колларова, председатель ассоциации, в течение нескольких десятилетий объединяющей в своих рядах словацких учителей русского языка.

Общая характеристика учебника

Авторский коллектив дигитализованного учебника является интернациональным и сбалансированным по наличию в нем лингвистов, методистов и культурологов, что оптимально для учебника по русскому языку как иностранному такого рода: кроме его руководителя и вдохновителя – лингвокультуролога профессора Э. Колларовой – в нем представлены известный русист Л.Л. Вохмина (Россия) и крупные ученые-методисты А.Л. Бердичев-

² Методика обучения русскому языку как иностранному : учебное пособие для вузов / под ред. И.П. Лысаковой. М. : Русский язык. Курсы, 2016. С. 245.

³ Asociácia rusistov Slovenska (ARS). URL : <http://www.arsk.sk/>

ский (Австрия), О.И. Жизневская (Беларусь), а также опытный педагог-практик М. Барчакова (Словакия).

Цифровой учебник «Встречи с Россией. Сегодня» создается как базовый учебник для учащихся словацких школ, владеющих русским языком на уровне А1–А2 (элементарный и базовый уровни). Из этого следует, что пользоваться учебником могут ученики, продолжающие изучение русского языка на уровне В1 (первый сертификационный) и выше. Уровень заданий и текстов, составляющих последнюю главу, выше и может быть охарактеризован как относящийся ко второму сертификационному (В2). Согласно информации на одной из титульных веб-страниц проекта, намерением авторов является (как минимум) привести учащихся к владению русским языком на третьем сертификационном уровне ТРКИ (С1) (рис. 1).

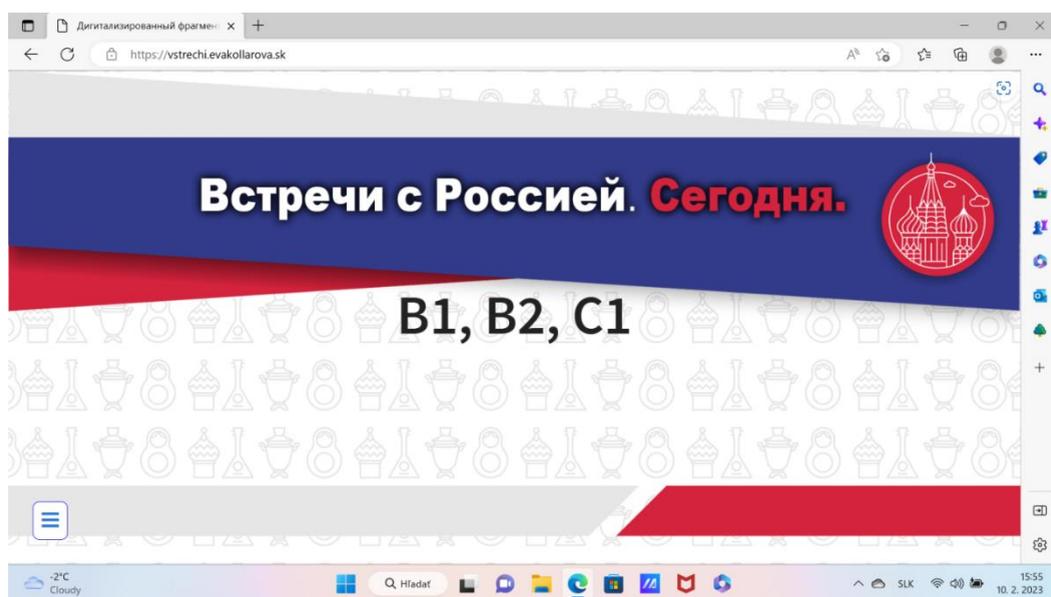


Рис. 1. Титульный лист учебника
Figure 1. Textbook cover page

«Встречи с Россией. Сегодня» может быть описан с точки зрения его формы (оформления и способов презентации включенных в него материалов) и содержания (лингводидактических характеристик контента).

Как уже отмечалось выше, главной и единственной формой доступности данного учебника выступает электронная (цифровая, или дигитализированная), что само по себе открывает широкие горизонты проявления и использования новизны пособия в формально-содержательном плане. На основе сравнения базовых пользовательских визуальных впечатлений при контакте с источником можно заключить, что наиболее комфортна работа с учебником на экране планшета или смартфона вне зависимости от размера диагонали экрана. Данный факт подкрепляет возможность успешного использования учебного пособия его целевой аудиторией – старшими школьниками, для которых визуальное восприятие информации «с экрана» – один из самых распространенных способов контакта с информационными ресур-

сами. В то же время не выявлено никаких технических затруднений при работе с источником на экране более традиционных устройств – ноутбуков/компьютеров. С технической стороны описываемый нами электронный ресурс представляет собой структурированную совокупность веб-страниц в формате .html.

Обращает на себя внимание простота и неперегруженность главной страницы значками и информацией. Навигация по страницам курса включает в себя: 1) клавиши «Назад» и «Вперед» для перемещения на предыдущую/последующую страницу учебника; 2) клавиши «Уменьшение/Увеличение» размера шрифта текстов, ориентированные на индивидуальные предпочтения и технические средства пользователей. Также для перемещения по отдельным страницам предусматривается выпадающее меню (в левой части экрана), содержащее перечень номеров страниц (главы 1–2) и перечень названий страниц (глава 10). Имеется и встроенный инструмент для письма/рисования на экране – кнопка «Карандаш», сопровождаемая двумя клавишами для стирания/корректировки написанного/нарисованного: «Стереть» и «Стереть весь экран» (то есть полностью все нанесенные дополнительные изображения). Все вышеописанные клавиши удобно расположены в правом нижнем углу экрана и отмечены соответствующими значками, что привычно для современной молодежи.

В текстах уроков обращают на себя внимание клавиши со звездочкой (*) и цифрой (цифра обозначает номер соответствующего лексикограмматического пояснения нового материала в поурочном справочнике), функционирующие как гиперссылки. При нажатии на такую кнопку на экране открывается дополнительное окно с необходимой текстовой информацией (объяснением значения и/или формы нового материала с несколькими примерами его употребления в речи).

Поскольку учебник «Встречи с Россией. Сегодня» (как и его предыдущие издания – бумажный двухтомник «Встречи с Россией»)⁴ основан на принципах культурологического подхода, необходимо широкое дидактическое представление в нем примеров произведений искусства различных видов и жанров.

В печатной версии учебника предъявление информации было технически ограничено лишь текстовой и графической формами. В цифровом издании к ним добавляются возможности включения в структуру источника звуковой и аудиовизуальной (видео) информации, что ориентировано на более целостное восприятие учебных материалов, поскольку упоминаемые в текстах и заданиях кинофильмы, интервью, музыкальные произведения и т. п. не выступают в качестве абстракции, чего-то далекого и незнакомого, а непосредственно доступны для восприятия и работы с ними после простого щелчка по приведенной гиперссылке.

⁴ Kollárová E., Trušinová L.B. *Vstreči s Rossijej : ruský jazyk pre 1.–2. ročník stredných škôl*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2004. 310 s.; Kollárová E., Trušinová L.B. *Vstreči s Rossijej : ruský jazyk pre 3.–4. ročník stredných škôl*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2009. 367 s.

Репродукции картин на страницах учебника имеют хорошее качество и могут быть увеличены для просмотра с помощью стандартных средств навигации (рис. 2).

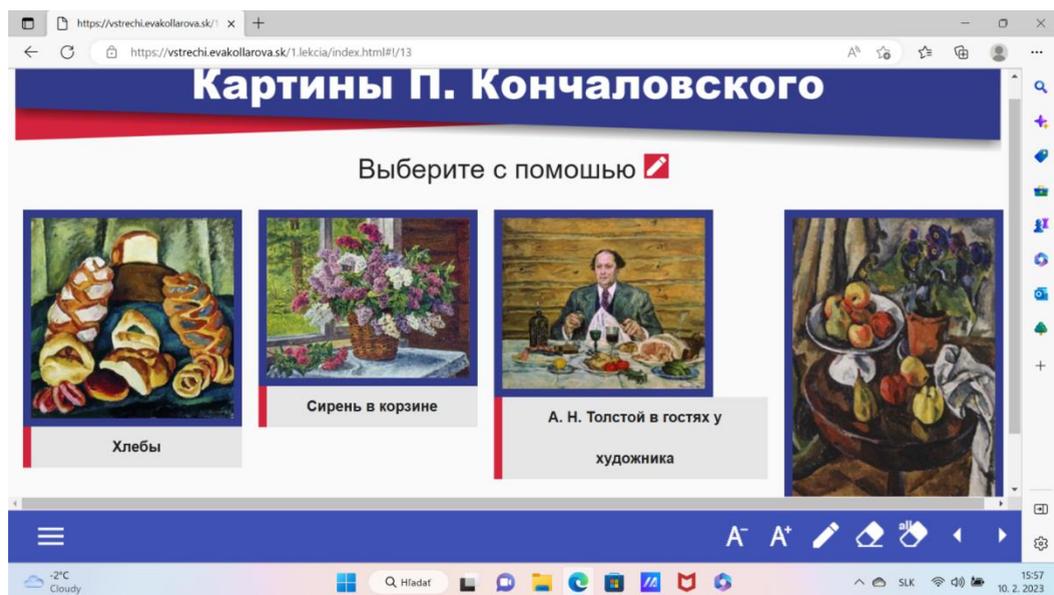


Рис. 2. Задание на основе репродукций картин П. Кончаловского
Figure 2. Task based on reproductions of paintings by P. Konchalovsky

Аудио- и видеофайлы открываются по гиперссылкам или же прямо встроены в текст учебника. Хотелось бы также отметить наличие в структуре источника «осовремененных» материалов: сканированной версии текста интервью в печатном СМИ или же версии «реального» письма герою учебного сюжета от его друга (письмо распечатано на принтере на листе белой бумаги стандартного формата).

На основании вышеизложенного можно заключить, что цифровой формат учебного издания позволяет широко и, как ожидается, эффективно использовать все основные формы представления информации: не только традиционные (текстовую и графическую), но и более современные (звук и видео).

Характеристика содержательной стороны учебника

Поскольку электронный ресурс «Встречи с Россией. Сегодня» выступает в первую очередь как учебник/учебный комплекс по русскому языку для учащихся словацких школ (со словацким родным языком/языком обучения), то его описание должно включать в себя также рассмотрение и его содержания, и прежде всего, в аспекте *иноязычной эдукации* (именно на этом термине настаивает Эва Колларова, в отличие от общепринятого у нас терминологического сочетания *методика преподавания иностранного языка*, делая акцент не столько на образовательное, но на воспитательное значение культурологически ориентированного учебника).

Авторами был выбран «сквозной» способ организации сюжета в уроках учебника; по их замыслу, все уроки объединены главными героями –

Ольгой и Романом, учащимися словацкой гимназии, которые происходят из смешанной словацко-русской семьи и являются ровесниками тех учащихся, для которых в первую очередь предназначается данное издание (рис. 3).

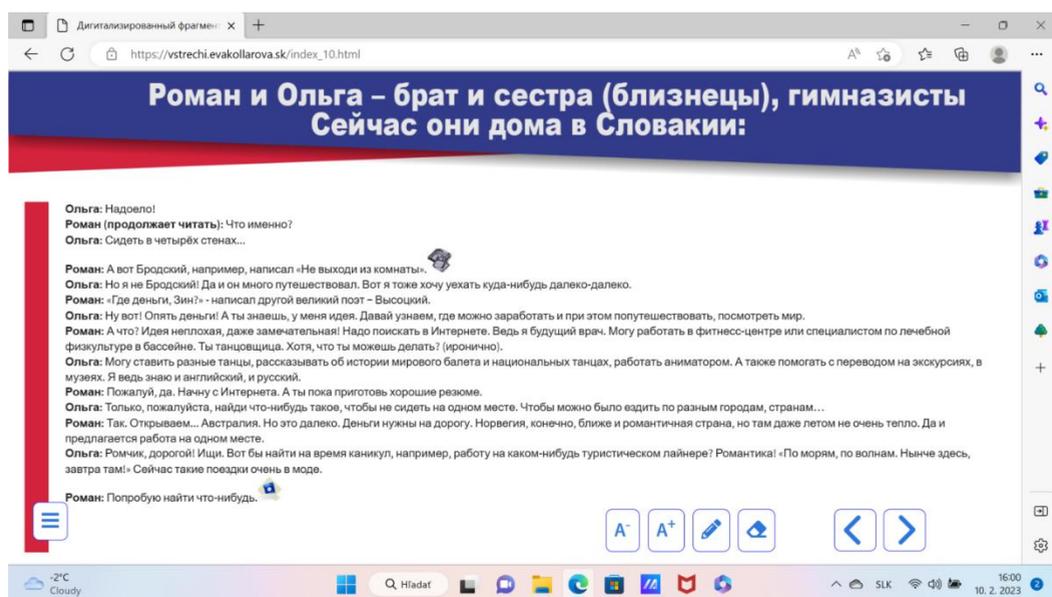


Рис. 3. Один из диалогов Романа и Ольги – главных героев учебника
Figure 3. One of the dialogues between Roman and Olga – the main characters of the textbook

Словесное описание семьи главных героев представлено на первых страницах ресурса, несет ознакомительный характер и выполнено на словацком языке. Данная информация плавно подводит участников учебного процесса к первой в описываемом курсе теме – «Семья». Вторая глава посвящена еще одной базовой теме общения – школе. Названиями этих разделов учебника выбраны цитаты из творческого наследия известных русских писателей: «Здравствуй, племя младое, незнакомое!» (А.С. Пушкин) и «Я бы хотел быть студентом до конца своей жизни» (А.П. Чехов). Основные разделы учебника называются не уроками или главами, а *встречами*, что обоснованно переключается с общим названием пособия.

Глава 10 стоит некоторым особняком в сравнении с представленными начальными главами во многих аспектах, в том числе и в том, что касается ее названия, которое сформулировано краткой и емкой фразой: «Общение с искусством. Искусство общения», отражающей основное содержание «встречи» – разговоры об искусстве. Как нам кажется, особенности структуры, содержания и технического оформления данной главы обусловлены тем, что она подразумевает более продвинутый по сравнению с начальными главами уровень владения языком, но вместе с тем связь с предыдущими главами благодаря общим моментам оформления и лингводидактической организации (рис. 4).

Содержание всего учебного комплекса базируется на методической идее, которая была высказана известным советским и российским ученым Е.И. Пассовым: «Язык через культуру, культура через язык» (Пассов, 2013).

В этом тезисе, положенном известным методистом в основу теории и практики процесса иноязычного образования, заключен не подлежащий сомнению факт тесной взаимосвязи каждого естественного языка и культуры его носителей (в самом широком смысле данных терминов). Аналогичным образом тезис Е.И. Пассова трактуется и Э. Колларовой в рамках культурологического подхода в иноязычном образовании (Kollarová, 2014), реализацию которого наилучшим образом демонстрирует анализируемый учебник.

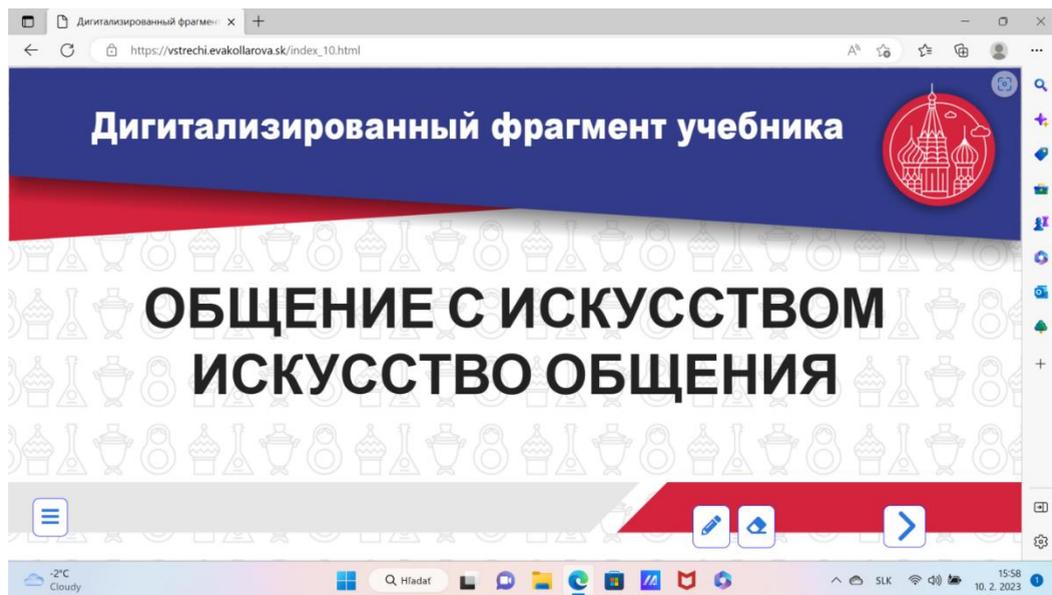


Рис. 4. Титульный лист урока 10
Figure 4. Lesson 10 cover page

Культура соотносится прежде всего с искусством. Именно через обращение к произведениям искусства строится в учебнике и система работы с лингвистическим материалом, что в целом можно считать эффективной авторской находкой. Взаимосвязь языка и культуры в обучении, *идея иноязычного образования* средствами культуры известна в учительской среде Словакии под термином *zážitkové vyučovanie* (Kollarová, 2014; Буйняк, Борисова, 2020), буквально «обучение через впечатления». «В учебниках должна быть представлена информация, содержащая сведения о России, ее истории, традициях и обычаях, менталитете носителей русского языка» (Стрельчук, Безрукова, 2022: 226). «Современный русский язык как иностранный в школе и вузе должен... быть неразрывно связан с культурными ценностями России... Обучение русскому языку через культуру и знакомство с культурой через язык открывает школьникам и студентам мир духовности и разностороннего образования» (Маркова, Квапил, 2022: 1375). А что, как не современные цифровые возможности, могут наилучшим образом обеспечить впечатление и подарить эмоции от встреч с произведениями искусства, на волне которых, еще в соответствии с представлениями последователей Г. Лозанова, легче и успешнее осуществляется обучение речи.

В рамках реализации целей иноязычного образования можно отметить большой образовательный и воспитательный потенциал описываемого дигита-

лизированного издания, последовательно реализуемый при предъявлении учебного материала, работе с ним с точки зрения различных аспектов языка и видов речевой деятельности и в целом в способах презентации новой для учащихся информации об истории и современности русского и мирового искусства. В учебнике хорошо просматривается хронологический характер предъявления материалов, которые касаются сведений из истории искусства, и в то же время исторические связи и параллели. Так, в первой главе можно найти сведения о развитии различных видов и жанров искусства в древнерусский период («Слово о полку Игореве»), иконописец Андрей Рублев (работа над отрывком из одноименного художественного фильма), летописец Нестор (и сравнение его с Н.М. Карамзиным), русская духовная музыка, русская народная музыка и пение, устное народное творчество древнерусского периода).

Во второй главе представлены материалы, которые освещают историю русского искусства XVIII века, а именно: сентиментализм и реализм в литературе, традиции русского портрета как значимого жанра живописи, барокко и классицизм в архитектурной жемчужине послепетровской России – ее столице Санкт-Петербурге. Глава 10 вводит учащихся в более широкий контекст мировой культуры: Баухаус, галерея Пегги Гуггенхайм в Венеции, а также А. Экстер и Э. Шимерова-Мартинчекова.

Вместе с тем идея кросс-культурной и кросс-временной коммуникации прослеживается в уроках в виде «переключки» с современностью: учащиеся встречаются с режиссером Н. Михалковым и со всей семьей Михалковых-Кончаловских, знакомятся с их родословной, а также с фрагментами сериала «Анна Каренина» по одноименному роману Л.Н. Толстого на страницах главы 1. В магистральную тему главы 2 органично вписались, например, известные советские художественные фильмы о школе (в первую очередь «Доживем до понедельника» и «Школьный вальс»), а также современный документальный фильм о китайской школе.

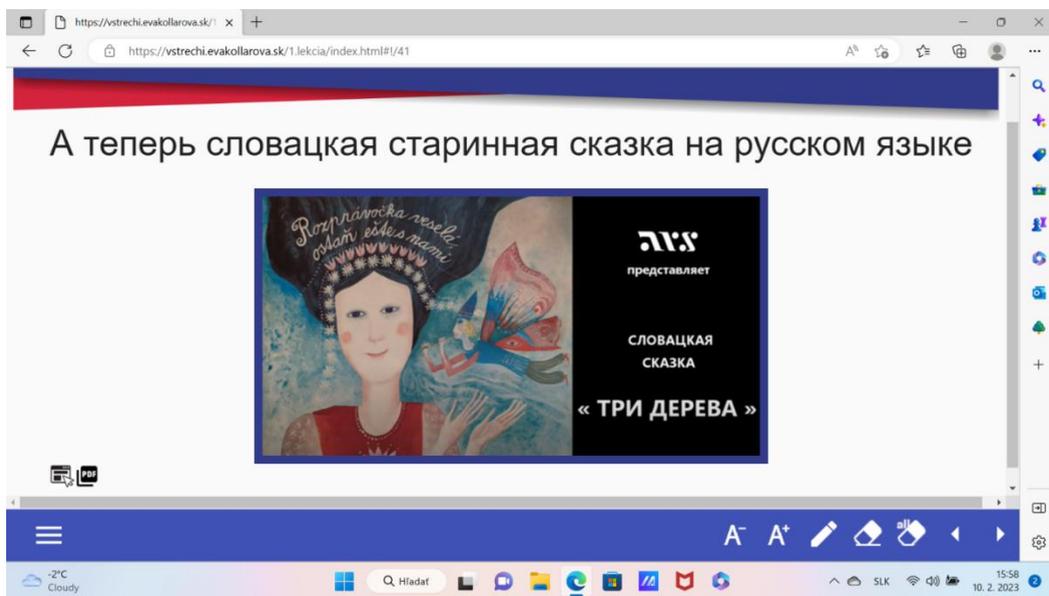


Рис. 5. Диалог культур: словацкая сказка на русском языке
Figure 5. Dialogue of cultures: Slovak tale in Russian

Воспитательный потенциал учебника, дающий право говорить о его значимой эдукационной составляющей, раскрывается, прежде всего, через диалог культур. Представленные нашему вниманию главы открывают широкий простор для такого диалога через ознакомление с разнообразными фактами иноязычной культуры, их сравнение с похожими фактами родной и формирование на этой основе речевых навыков и умений. В разделе об устном народном творчестве идет речь об известной словацкой народной сказке «Три дерева», представленной в видеоформате тремя словацкими педагогами – учителями русского языка (рис. 5).

Некоторые недостатки учебника

Главным для любого учебника иностранного языка, без сомнения, является полнота реализации его учебного потенциала, в котором раскрываются и конкретизируются учебные (коммуникативные) цели и задачи обучения, заключающиеся в формировании языковых и речевых навыков и умений на определенном уровне владения языком. Лексика и грамматика названы авторами «нашими верными служанками». При всем уважении к авторам учебника и их приверженности идее культурологического направления нельзя умалять важности работы над лексическим и грамматическим материалом (на каждом этапе – на своем уровне новизны и сложности). Поэтому в перспективе хотелось бы ожидать включения в «ткань» учебника большего количества упражнений на тренировку лексического и грамматического материала, тем более что в содержание уроков уже включены и актуальные лексические единицы, и фразеологизмы, и прецедентные высказывания, и грамматические конструкции, хорошее владение которыми в любом случае является знаком качества и способствует более быстрому продвижению учащихся в дальнейшем изучении русского языка.

Также представляется целесообразным включение в структуру пособия электронного словаря, ориентирующего на лексический минимум данного уровня, для чего современные технологии предлагают широкий выбор возможностей. Игнорируется в учебнике и работа по коррекции артикуляционных навыков. Не подлежит сомнению тот факт, что основная работа по формированию навыков произношения осуществляется на начальном этапе изучения иностранного языка, однако и на более продвинутых уровнях (которые представляет данный ресурс) нельзя оставлять работу по поддержанию и совершенствованию произношения. В перспективе работы над учебником нам представляется возможным усилить внимание к языковой стороне учебника, в чем могли бы оказать помощь широко представленные на его страницах аудио- и видеоматериалы, задания к которым необходимо сформулировать и в таком аспекте.

Заключение

Итак, электронные формы учебников необходимы для перехода к цифровому образованию, являясь реализацией идеи сосредоточения всех интерактивных возможностей в одном учебном комплексе. Содержательно

электронное образовательное средство в целом может повторять печатную версию и использоваться наряду с ним, но имеет несравненно большие аудиовизуальные возможности, создающие эффект «живого» присутствия в культурной среде изучаемого языка. Создание и внедрение подобных учебников дает возможность освободить учителя от необходимости самостоятельного поиска, подбора, обработки, группировки, методической организации учебного материала, вооружает его готовым инструментом многоканальной передачи знаний, сопровождаемой уже разработанным методическим аппаратом.

Анализ нового цифрового образовательного ресурса «Встречи с Россией. Сегодня» позволяет заключить, что авторский коллектив совершает первые, но успешные и уверенные шаги в деле, которое довольно быстро в настоящее время приобретает все большее значение и в недалеком будущем станет ведущей формой существования различных учебников, учебных пособий и обучающих материалов.

Список литературы

- Азимов Э.Г.* Электронные учебники по русскому языку как иностранному : современное состояние и перспективы развития // Русистика. 2020. Т. 18. № 1. С. 39–53. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-1-39-53>
- Баграмова Н.В.* О роли цифрового обучения в системе современного образования // Шатиловские чтения. Цифровизация иноязычного образования : сборник научных трудов. СПб. : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2020. С. 198–205.
- Биленко П.Н., Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., Кондаков А.М., Сергеев И.С.* Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения : монография. М. : Дело, 2020. 112 с.
- Босова Л.Л.* Электронный учебник : вопросы разработки и оценки качества // Дистанционное и виртуальное обучение. 2014. № 4 (82). С. 47–57.
- Буйняк М., Борисова Е.* Философия иноязычного образования. Картина, которая не только иллюстрирует // *Lingua et Vita*. 2020. № 18. С. 69–79.
- Волкова М.А., Корягина Л.И.* Цифровые игровые и визуальные технологии : новые возможности в практике преподавания РКИ // Проблемы преподавания русского языка как иностранного в современном вузе : традиции, новации и перспективы: сборник научных статей. М. : МГИМО-Университет, 2022. С. 93–99.
- Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н.* Цифровизация лингвистического образования : преимущества и риски // Шатиловские чтения. Цифровизация иноязычного образования : сборник научных трудов. СПб. : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2020. С. 13–20.
- Джанелли М.* Электронное обучение в теории, практике и исследованиях // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 81–98.
- Дунаева Л.А., Левина Г.М., Богомолов А.Н., Васильева Т.В.* Цифровизация области преподавания РКИ : первые итоги и перспективы // Русский язык за рубежом. 2020. № 5 (282). С. 4–9.
- Изотова Н.В., Буглаева Е.Ю.* Система средств визуализации в обучении иностранному языку // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 2. С. 70–74.
- Маркова Е.М., Квапил Р.* Русский язык в Словакии : вчера, сегодня, завтра // Динамика языковых и культурных процессов в современной России : материалы VII Конгресса РОПРЯЛ. СПб. : РОПРЯЛ, 2022. Вып. 7. С. 1369–1375.

- Пассов Е.И. Методическая система иноязычного образования как адекватное средство развития умения индивидуальности вести диалог культур. Елец : МУП «Типография», 2013. 109 с.
- Прозоров В.В. Мечты об учебнике близкого будущего // Русский язык в центре Европы. 2017. № 17. С. 72–76.
- Стрельчук Е.Н., Безрукова К.С. Географический компонент концепта «Россия» в зарубежных учебниках по русскому языку как иностранному // Филологический класс. 2022. Т. 27. № 2. С. 225–234.
- Титова С.В., Александрова К.В. Теоретико-методические основы использования электронных образовательных ресурсов в обучении иностранному языку // Вестник Московского университета. Серия 19 : Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 3. С. 113–123.
- Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. М. : Русский язык. Курсы, 2012. 663 с.
- Andrews R. Does e-learning require a new theory of learning? Some initial thoughts // Journal for Educational Research Online. 2011. Vol. 3. No. 1. Pp. 104–121.
- Burke L. Educational and online technologies and the way we learn // International Schools Journal. 2013. Vol. XXXII. No. 2. P. 57–65.
- Kollarová E. Novory o kulturologickom smerovaní cudzojazyčnej edukácie. Bratislava : ŠPU, 2014.
- Koohang A., Riley L., Smith T., Schreurs J. E-learning and constructivism : from theory to application // Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects. 2009. No. 5. Pp. 91–109.
- Mödrtscher F. E-learning theories in practice : a comparison of three methods // Journal of Universal Science and Technology of Learning. 2006. Vol. 28. Pp. 3–18.
- Pange A., Pange J. Is e-learning based on learning theories? A literature review // World Academy of Science, Engineering and Technology. 2011. Vol. 5. No. 8. Pp. 56–60.
- Rozboudová L., Konečný J. Choosing a textbook set as one of the problems of the contemporary Russian didactics // XLinguae. 2017. Vol. 10. No. 1. Pp. 70–86. <http://doi.org/10.18355/XL.2017.10.01.08>
- Schunk D.H. Learning theories : an educational perspective. Boston, MA : Pearson HE, Inc., 2011.

Сведения об авторах:

Маркова Елена Михайловна, почетный работник высшего образования РФ, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного, Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина, Российская Федерация, 117977, Москва, Садовническая ул., д. 33, стр. 1; профессор факультета прикладных языков, Экономический университет в Братиславе, Словацкая Республика, 85235, Братислава, Долноземска ул., д. 1. *Сфера научных интересов:* сопоставительная славянская лексикология, словообразование, методика преподавания русского языка как иностранного, лингвокультурология, тенденции развития современного русского языка. ORCID: 0000-0001-6620-1567. E-mail: elena-m-m@mail.ru

Краев Андрей Юрьевич, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, педагогический факультет, Католический университет в г. Ружомберке, Словацкая Республика, 03401, Ружомберок, Грабовска цеста, д. 1. *Сфера научных интересов:* русский язык как иностранный и методика его преподавания в славянской аудитории, английский язык, словацкий язык. ORCID: 0000-0002-5568-9517. E-mail: andrey.kraev@ku.sk

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-2-163-180

EDN: ZNADTO

Research article

Digitalization of a textbook on Russian as a foreign language: the experience of Slovak Russianists

Elena M. Markova^{1,2}  , Andrey Iu. Kraev³ 

¹*Kosygin State University of Russia, Moscow, Russian Federation*

²*University of Economics in Bratislava, Bratislava, Slovak Republic*

³*Catholic University in Ružomberok, Ružomberok, Slovak Republic*

 elena-m-m@mail.ru

Abstract. The focus of the study is the new format of Russian as a foreign language textbook – digital, or digitalized. The relevance of the research is determined by the need to create such textbooks due to the changed audience for which they are intended – the generations of so-called millennials and postmillennials, who acquire new information through imagery, speed, technical capabilities. The aim of the research is to analyze a digitalized Russian language textbook for a Slovak secondary school (gymnasium) from the point of view of its conceptual framework, technical features, and design. On the material of the Russian language textbook for Slovak secondary schools “Meetings with Russia. Today” (E. Kollárová et al.) where new technologies are used, the authors analyze a nationally oriented digital textbook, which is an element of Russian-language education in Slovakia. The methods of research include the analysis of theoretical and educational literature, the method of linguodidactic analysis, comparative and descriptive methods. The authors argue that the conceptual foundations of digital textbooks – cognitivism, constructivism, and behaviorism – are aimed at the rational selection of culturally relevant educational content and the construction of a communicatively directed methodological component. Modern technical capabilities allow to include in these textbooks a variety of video, audio, television, and other authentic materials, creating a sense of “living” reality. It is concluded that the main advantages of the new form of the textbook are not only its technical capabilities, but also more effective implementation of its cultural and communicative orientation, as well as education (education combined with upbringing,). The problem points of the textbook are the lack of linguistic (lexical, grammatical, phonetic) exercises, as well as the lack of the minimal vocabulary. The effective interaction of the three components – digitalization, edutainment, and cultural orientation – while relying on the language system – determine the prospects of digital textbooks.

Keywords: methods of teaching, Slovak Russian studies, educationalization, textbooks for secondary schools

Article history: received 25.11.2022; accepted 20.01.2023.

For citation: Markova, E.M., & Kraev, A.Iu. (2023). Digitalization of a textbook on Russian as a foreign language: the experience of Slovak Russianists. *Russian Language Studies*, 21(2), 163–180. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-2-163-180>

References

- Andrews, R. (2011). Does e-learning require a new theory of learning? Some initial thoughts. *Journal for Educational Research Online*, 3(1), 104–121.
- Azimov, E.G. (2020). Russian as a foreign language e-textbooks: Current state and perspectives. *Russian Language Studies*, 18(1), 39–53. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-1-39-53>

- Bagramova, N.V. (2020). On the role of digital learning in the system of modern education. *Shatilovskiye Chteniya. Digitization of Foreign Language Education* (pp. 198–205). Saint Petersburg: POLITEKh-PRESS. (In Russ.)
- Bilenko, P.N., Blinov, V.I., Dulinov, M.V., Esenina, E.Yu., Kondakov, A.M., & Sergeev, I.S. (2020). *Pedagogical concept of digital professional education and training*. Moscow: Delo Publ. (In Russ.)
- Bosova, L.L. (2014). E-book: Development and validation of quality. *Distance and Virtual Learning*, (4), 47–57. (In Russ.)
- Bujnyak, M., & Borisova, E. (2020). Philosophy of foreign language education. A picture that not only illustrates. *Lingua et Vita*, (18), 69–79. (In Russ.)
- Burke, L. (2013). Educational and online technologies and the way we learn. *International Schools Journal*, XXXII(2), 57–65.
- Dunaeva, L.A., Levina, G.M., Bogomolov, A.N., & Vasilieva, T.V. (2020). Digitalization of the Russian as a foreign language area: First results and perspectives. *Russian Language Abroad*, (5), 4–9. (In Russ.)
- Galskova, N.D., & Nikitenko, Z.N. (2020). Digitization of linguistic education: Advantages and risks. *Shatilovskiye Chteniya. Digitization of Foreign Language Education* (pp. 13–20). Saint Petersburg: POLITEKh-PRESS. (In Russ.)
- Izotova, N.V., & Buglaeva, E.Yu. (2015). The system of means of visualization in foreign language teaching. *BSU Herald*, (2), 70–74. (In Russ.)
- Janelli, M. (2018). E-learning in theory, practice and research. *Educational Studies*, (4), 81–98. (In Russ.)
- Kollarová, E. (2014). *Hovory o kulturologickom smerovaní cudzojazyčnej edukácie*. Bratislava: ŠPU. (In Slovak)
- Koohang, A., Riley, L., Smith, T., & Schreurs, J. (2009). E-learning and constructivism: From theory to application. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, (5), 91–109.
- Markova, E.M., & Kvapil, R. (2022). Russian language in Slovakia: Yesterday, today, tomorrow. *Dynamics of Language and Cultural Processes in Modern Russia* (issue 7, pp. 1369–1375). Saint Petersburg: ROPRYAL Publ.
- Mödritscher, F. (2006). E-learning theories in practice: A comparison of three methods. *Journal of Universal Science and Technology of Learning*, 28, 3–18.
- Pange, A., & Pange, J. (2011). Is e-learning based on learning theories? A literature review. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 5(8), 56–60.
- Passov, E.I. (2013). *The methodological system of foreign language education as an adequate means of developing the ability of an individual to conduct a dialogue of cultures*. Yelets: MUP “Tipografiya” Publ. (In Russ.)
- Prozorov, V.V. (2017). Dreams of a textbook of the near future. *Russian Language in the Center of Europe*, (17), 72–76. (In Russ.)
- Rozboudová, L., & Konečný, J. (2017). Choosing a textbook set as one of the problems of the contemporary Russian didactics. *Xlinguae*, 10(1), 70–86. <http://doi.org/10.18355/XL.2017.10.01.08>
- Schukin, A.N. (2012). *Teaching speech communication in Russian as a foreign language*. Moscow: Russky Yazyk. Kursy Publ. (In Russ.)
- Schunk, D.H. (2011). *Learning theories: An educational perspective*. Boston, MA: Pearson HE, Inc.
- Strelchuk, E.N., & Bezrukova, K.S. (2022). The geographical component of the concept “Russia” in foreign textbooks of Russian as a foreign language. *Philological Class*, 27(2), 225–234. (In Russ.)
- Titova, S.V., & Aleksandrova, K.V. (2018). Theoretical and didactic principles of digital educational resources integration in foreign languages teaching. *Bulletin of Moscow University. Series 19: Linguistics and Cross-Cultural Communication*, (3), 113–123. (In Russ.)

Volkova, M.A., & Koryagina, L.I. (2022). Digital game and visual technologies: New opportunities in the practice of teaching Russian as a foreign language. *Problems of Teaching Russian as a Foreign Language in a Modern University: Traditions, Innovations and Perspectives* (pp. 93–99). Moscow: MGIMO-Universitet Publ. (In Russ.)

Bio notes:

Elena M. Markova, Doctor of Philology, Professor of the Department of Russian as a Foreign Language, Kosygin State University of Russia, 33 Sadovnicheskaya St, bldg 1, Moscow, 117977, Russian Federation; Professor of the Faculty of Applied Languages, University of Economics in Bratislava, 1 Dolnozemska, Bratislava, 85235, Slovak Republic. *Research interests*: lexicology and semasiology, word formation, Slavic languages, methods of teaching Russian as a foreign language, cultural studies, trends in the development of the modern Russian language. ORCID: 0000-0001-6620-1567. E-mail: elena-m-m@mail.ru

Andrey Iu. Kraev, PhD., Associate Professor, Head of Foreign Languages Department, Faculty of Education, Catholic University in Ružomberok, 1 Hrabovská cesta, Ružomberok, 03401, Slovak Republic. *Research interests*: methods of teaching Russian as a foreign language, English, Slovak. ORCID: 0000-0002-5568-9517. E-mail: andrey.kraev@ku.sk



DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-2-181-195

EDN: ZSVSKZ

Научная статья

Обучающая модель заданий на взаимопроверку в онлайн-курсе русского языка как иностранного

Т.И. Попова , Д.В. Колесова  

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург,
Российская Федерация

 d.kolesova@spbu.ru

Аннотация. Обучение иностранному языку в рамках массового онлайн-курса имеет свою специфику. Особенности контроля в таком курсе являются отсутствие обратной связи с преподавателем (предполагается исключительно самостоятельное усвоение материалов курса), снижение индивидуализации обучения, увеличение роли самостоятельной работы обучающихся, что обуславливает использование метода взаимопроверки и связанную с этим необходимость развития способности студентов к самостоятельному оцениванию результатов освоения онлайн-курса. Особую актуальность развитие таких способностей инофонов приобретает в онлайн-курсе «Русский язык как иностранный», где обучающимся необходимо оценивать тексты на иностранном языке. Цель исследования – представить поэтапную обучающую модель введения заданий на взаимопроверку в рамках онлайн-курса по русскому языку как иностранному и оценить ее эффективность. Материалом послужили задания на взаимопроверку в блоке «Пишем по-русски» массового онлайн-курса «Русский как иностранный. В1+» на платформе «Открытое образование». Применялись общенаучные методы анализа и синтеза, наблюдение, метод моделирования. Дан обзор основных научных работ, посвященных формам контроля в массовых онлайн-курсах, рассмотрены этапы формирования когнитивных процедур, связанных с осознанием обучаемыми когнитивных стратегий, их эффективности, а также возможности самостоятельно оценить свой языковой и речевой уровень. В качестве результатов исследования приводится обучающая модель заданий для формирования у учащихся компетенции «эксперта», способного проверять задания на взаимопроверку. Делается вывод о том, что инофоны могут адекватно оценивать учебные работы друг друга, пользуясь предложенными параметрами оценки, учитывающими тип текста, жанр и типичные языковые средства его реализации. Представленная поэтапная обучающая модель заданий на взаимопроверку может быть успешно использована при обучении другим иностранным языкам на разных уровнях.

Ключевые слова: массовый онлайн-курс, письменная речь, контроль знаний и умений, параметры оценки

История статьи: поступила в редакцию 12.11.2022; принята к печати 15.01.2023.

Для цитирования: Попова Т.И., Колесова Д.В. Обучающая модель заданий на взаимопроверку в онлайн-курсе русского языка как иностранного // Русистика. 2023. Т. 21. № 2. С. 181–195. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-2-181-195>

© Попова Т.И., Колесова Д.В., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Введение

О взаимопроверке как о способе активизации деятельности учащихся на уроке, позволяющем уменьшить нагрузку на преподавателя, активно заговорили уже полвека назад (Шаталов, 1987) (о взаимном обучении педагоги задумались в XVIII в. в рамках Белл-Ланкастерской системы; в XIX в. метод критиковали за невозможность формирования у учащихся систематических знаний, однако в Индии, США, Франции, Бельгии, затем в России такое обучение использовалось как способ дешевого и быстрого распространения грамоты). Однако взаимопроверка как способ обучения, вовлечения (Mirmotahari et al., 2019) и контроля (Reinholz, 2015; Gamage et al., 2017) обрела статус актуального и важного приема обучения уже в наши дни, в условиях смешанного и дистанционного автоматизированного обучения (Букреева и др., 2018; Андреев, 2021 и др.). Взаимопроверка используется и на уроке иностранного языка в аудитории, она обычно проходит в форме монолога/диалога/полилога в мини-группах, а также в форме проверки письменной работы соседа.

Массовые открытые онлайн-курсы (МООК) вследствие объективных процессов стали одним из компонентов комплексного обучения (Попова, Малинина, 2020). МООК – это «онлайн-курс, характерным признаком которого является открытый доступ (без ограничений) к учебным и контрольно-измерительным материалам курса для слушателей в объеме, достаточном для достижения запланированных (заявленных) результатов обучения и их оценки» (Гречушкина, 2018). В этих формах обучения также активно используется взаимопроверка, хотя исследования показывают, что взаимное оценивание студентов в аудитории и в удаленном режиме имеет существенные различия (Farahani et al., 2019). Взаимопроверка тем не менее стала едва ли не единственным инструментом, с помощью которого учащийся может получить обратную связь, поэтому используется в массовых курсах повсеместно. Доступность и массовость имеют оборотной стороной отсутствие индивидуального подхода к обучению (вспомним, что индивидуализация обучения – один из трендов современного образовательного процесса) (Леушина, Леушин, 2019). Другая проблема при использовании онлайн-продуктов – преподаватель не может оценить знаний студента и выступить в роли эксперта (Латыпова, 2015), при этом остается важным формирование справедливой оценки (Yin et al., 2022).

Решением проблемы, по мнению экспертного сообщества, является разработка эффективных критериев оценки (Тимкина, 2020) и опора на цифровые технологии (Буримская, Харламенко, 2019; Горлушкина и др., 2020; García-Martínez et al., 2019; Yoon, 2021). Критерии должны идеально соответствовать формируемым компетенциям и в то же время быть понятными для учащихся (Ророва, Kolesova, 2019). Отмечается, что включение в форму оценки творческого компонента (например, краткая рецензия) помогает вовлечь студентов в учебный процесс и развивает критическое мышление (Коровина и др., 2019).

Другим важным условием эффективности использования заданий на взаимопроверку является обученность студентов оцениванию, которая базируется на освоении студентами когнитивных процедур разных уровней:

1. Уровень правила – выполнение речевых действий в соответствии с правилами.

2. Уровень значения – осознание и понимание значений употребляемых языковых единиц.

3. Уровень речевой деятельности – схема построения высказывания (логика высказывания, доказательная база).

4. Культурологический уровень – осознание того, насколько данная презентация соответствует культурным нормам носителя языка.

5. Когнитивный уровень – осознание обучаемыми своих когнитивных стратегий, их эффективности, а также возможность самостоятельно оценить свой языковой и речевой уровень (Алмазова, 2003).

Сформированность некоторых видов речевой деятельности, прежде всего письма и чтения, подразумевает владение основными типами текста, реализуемыми в разных жанрах соответствующими языковыми средствами. Опора на типовые способы отражения предметной ситуации в речи при формировании дискурсивной компетенции признается в методике преподавания иностранных языков одним из основных принципов обучения (Алмазова, 2003; Матиенко, 2012; Манукян, 2017 и др.). Данная концепция нашла исчерпывающее воплощение в «Лингводидактическом описании компетенций в сфере русского языка как иностранного (уровень В2/ТРКИ-2)» (Лингводидактическое описание..., 2022).

Таким образом, опора на уровневую систему когнитивных процедур, а также речевую системность, воплощающуюся в существовании системы жанров и типов речи, дает возможность создать определенную обучающую модель заданий по развитию когнитивных способностей обучающихся во взаимном оценивании текстов, созданных обучающимися.

Цель исследования – концептуально представить поэтапную обучающую модель введения заданий на взаимопроверку в рамках онлайн-курса по русскому языку как иностранному и оценить ее эффективность.

Гипотеза исследования состоит в том, что поэтапное обучение оценке заданий на взаимопроверку на основе специально разработанного алгоритма делает такую форму оценки заданий эффективной. В основу обучающей модели заданий на взаимопроверку могут быть положены когнитивные процедуры разных уровней: уровень правила, уровень значения, уровень речевой деятельности, культурологический уровень, когнитивный уровень. Таким образом возможно одновременно развивать разные виды компетенций (учить языку и в то же время готовить к оцениванию речевого продукта).

Методы и материалы

Материалами настоящего исследования стал массовый онлайн-курс «Русский как иностранный» (В1+, В2–1, В2–2), созданный коллективом преподавателей кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания СПбГУ (Т.И. Попова – руководитель проекта, И.А. Гончар, Д.В. Колесова, К.А. Рогова, О.В. Хорохордина) в 2017 г. для платформ «Открытое образование» и Coursera. В настоящее время курс доступен на платформе «Открытое образование»¹. По данным на ноябрь 2022 г., с 2017 г.

¹ Гончар И.А., Колесова Д.В., Попова Т.И., Рогова К.А., Хорохордина О.В. Русский как иностранный. В1+ / под ред. Т.И. Поповой. URL : <https://openedu.ru/course/spbu/RUSFOR/>;

курс на платформе «Открытое образование» прошли 12 133 человека, на платформе Coursera – 18 434 человека. Данный курс состоит из блоков «Грамматика», «Читаем по-русски», «Говорим по-русски», «Пишем по-русски», в каждой теме есть учебный микрофильм, а также подкаст. На платформе «Открытое образование» действует форум, где обучающиеся могут задавать вопросы техническим специалистам и авторам курса.

В настоящем исследовании проанализированы результаты выполнения заданий на взаимопроверку блока «Пишем по-русски» онлайн-курса «Русский как иностранный. В1+», выполненных студентами СПбГУ на платформе «Открытое образование» в 2019/20, 2020/21, 2021/22 учебных годах. Для анализа степени эффективности предложенной методической модели использовались ответы и их оценки, предоставленные Центром развития электронных образовательных ресурсов СПбГУ на условии анонимности. Кроме того, осенью 2022 г. по предложенной модели обучения проводилась работа в оффлайн-аудитории (группа В1–1, бакалавры первого курса филологического факультета, приехавшие на учебу в СПбГУ из Китая и Кореи) с целью выяснить степень влияния формы обучения на результаты (на усвоение принципов создания базовых текстов и на способность оценивать эти тексты согласно предложенным критериям).

В каждом из блоков «Пишем по-русски» учащимся предлагается работа с одним из типов текстов (описательно-повествовательным, аргументативным, объяснительным, инструктивным, а также типом текста с эмоциональной доминантой), отобранных в соответствии с модульной программой (Программа по русскому языку как иностранному., 2022). Данные типы текста имеют жанровую реализацию в социокультурной, официально-деловой и социально-бытовой сферах общения.

В основу заданий на взаимопроверку в блоке «Пишем по-русски» были положены такие жанры, как анкета клиента, самопрезентация в соцсетях, почтовая открытка, реклама, письмо другу, короткие письма-послания (мессенджеры или соцсеть).

Методами исследования послужили общенаучные методы анализа и синтеза, наблюдение, метод моделирования.

Результаты

1. Блок «Пишем по-русски» в онлайн-курсе «Русский как иностранный» направлен на формирование навыков письменной речи. Все задания блока построены по единому алгоритму в соответствии с учетом поэтапного формирования когнитивных процедур разных уровней:

- Сначала представляется текст-образец, к нему дается задание на наблюдение (студент должен внимательно прочитать образец и подумать над тем, как именно он создается). Формируется уровень правила, включающий

Гончар И.А., Колесова Д.В., Попова Т.И., Рогова К.А., Хорохордина О.В. Русский язык как иностранный В2–1 / под ред. Т.И. Поповой. URL : https://openedu.ru/course/spbu/RKI_B2_1/;
Гончар И.А., Колесова Д.В., Попова Т.И., Рогова К.А., Хорохордина О.В. Русский язык как иностранный В2–2 / под ред. Т.И. Поповой. URL : https://openedu.ru/course/spbu/RKI_B2_2/

культурологический уровень. Обучающийся осознает правила создания текста данного жанра, отражающие культурные традиции русского языка.

- Затем вводятся критерии оценки данного жанра (при этом каждый изучаемый жанр отражает особенности организации определенного типа текста; учащийся наблюдает за реализацией этих особенностей, выполняя задания по чтению и грамматике). Формируется уровень значения. Обучающийся осознает и понимает значение употребляемых языковых единиц.

- После этого следует обучающее задание, демонстрирующее, как именно используются критерии оценки. Формируется лингвистическая компетенция, включающая жанровую компетенцию. Учащийся овладевает схемой построения текста изучаемого жанра. Дается контрольное задание (оно и подлежит взаимопроверке согласно предложенным критериям оценки).

2. В каждом уроке изучается новый жанр, новый тип текста, поэтому критерии оценки меняются, постоянным остается лишь критерий «Соответствие нормам правописания», пятый вопрос). Поскольку оценивают работу не тестеры и не преподаватели, в задание включаются вопросы для оценки текста, при этом каждый из вопросов соответствует одному из критериев оценки.

3. Вопросы к тексту (например, жанр «реклама», тип текста – описание) и критерии оценки письменной работы соотносятся друг с другом:

- Автор текста убедил вас, вы хотите пойти и посмотреть на то, о чем он пишет? (критерий «Достижение цели коммуникации»).

- Автор текста использовал предложения без глаголов? (критерий «Использование синтаксических единиц, соответствующих данному типу текста»).

- Предложения с глаголами НСВ помогают описать то, о чем говорит автор? (критерий «Использование морфологических единиц, соответствующих данному типу текста»).

- В тексте есть имена прилагательные? Они помогают увидеть то, о чем говорит автор? (критерий «Использование лексических единиц, соответствующих данному типу текста»).

4. Выполнение учащимися заданий и их проверка другими учащимися, согласно предложенным критериям, показали следующее:

- учащиеся в состоянии создать письменные тексты, принадлежащие определенному типу текста и жанру;

- учащиеся в состоянии адекватно оценивать учебные работы друг друга, пользуясь предложенными критериями;

- использование типологических характеристик текста (описательный, повествовательный, аргументативный, объяснительный, инструктивный, а также текст с эмоциональной доминантой) является продуктивной основой для формирования обучающей модели заданий на взаимопроверку в онлайн-курсе русского языка как иностранного.

Обсуждение

Обучающие и контролирующие задания на взаимопроверку в онлайн-курсе «Русский как иностранный» построены с учетом современных стратегий обучения иностранному языку, включающих три основные группы: метакогнитивные стратегии, направленные на предварительное планирование (осве-

домленность обучающихся о процессе обучения, оценке результатов); когнитивные стратегии, непосредственно связанные с управлением учебным материалом (осознание характеристик текстов определенных жанров и критериев их оценивания); социально-аффективные стратегии, предполагающие сотрудничество (в нашем случае – задания на взаимопроверку), а также компенсационные стратегии для выяснения непонятого (возможность задать вопрос на форуме) (см. например: Третьяк, Тюрдеева, 2020).

Представим реализацию модели обучающих заданий на взаимопроверку в онлайн-курсе «Русский как иностранный. В1+» в блоке «Пишем по-русски».

1. Формирование уровня правила.

Задание. *Вы приехали в Санкт-Петербург, хотите здесь ездить на велосипеде. Есть много фирм, которые предлагают арендовать у них велосипед. Прочитайте рекламу такой фирмы. Выполните тест.*

Прогулки на велосипеде подарят Вам прекрасные впечатления, вы почувствуете свободу, увидите красоту города, порадуетесь с друзьями и родными. Этот вид транспорта очень удобный, экономичный, экологичный, и благодаря велосипеду Вы будете здоровы!

Forward1430. Алюминиевая рама, механические тормоза, простые механизмы.

StelsMiss. Яркие, стильные модели. Очень комфортные горные велосипеды с механическими тормозами и легкой рамой.

StelsNavigatorLady. Типичная городская модель, отлично работает в современном городе.

Выполните тест.

1. Текст можно разделить на две части:

А. рассказ о велосипедной прогулке и описание велосипедов

Б. сравнение велосипедов с другим транспортом и с другим видом спорта

В. аргументация пользы велосипедов и описание моделей

2. Для того, чтобы текст стал хорошей рекламой, было бы полезно закончить его таким, например, предложением:

А. Наши цены вас порадуют.

Б. Велосипеды ждут вас в нашей фирме!

В. Вот какие у нас есть велосипеды.

3. Когда автор описывает велосипеды, он использует много предложений, в которых...

А. нет сказуемого/предиката.

Б. нет подлежащего/субъекта.

В. нет главных членов предложения.

4. В этих предложениях много...

А. имен прилагательных и существительных

Б. глаголов и наречий

В. имен существительных и глаголов

5. В последнем предложении при описании велосипеда автор использует...

А. причастие и наречие

Б. глагол СВ и наречие

В. глагол НСВ и наречие

На данном этапе формируется представление о правилах построения рекламного текста, описывающего объект рекламирования (велосипед). Обращается внимание обучающегося на когнитивные стратегии построения текста рекламы (описание преимуществ использования велосипеда, перечисление характеристик велосипеда), композицию рекламного текста (концовка рекламного текста), языковые средства реализации данной стратегии.

2. Формирование уровня значения.

Задание. Добавьте в текст пропущенные слова.

Если мы хотим (1) ... или кого-нибудь описать (предмет, место, пейзаж, человека), то мы (2) ... пользоваться такими предложениями, в которых нет (3), зато много имен (4) и имен прилагательных («Вот моя комната. Удобный письменный стол, небольшой диван и красивый ковер на полу»). Также в описании мы (5) ... пользоваться глаголами (6) ... вида («Около стола стоит стул, над диваном висит картина»).

В данном задании формируется сознательный выбор языковых единиц в соответствии с типом (описание) и жанром текста (реклама).

3. Формирование уровня продуктивной речевой деятельности (включающего культурологический уровень)

Задание. Выберите выставку, семинар, тренинг или другое интересное событие и напишите его рекламу. Попробуйте написать так, чтобы читатель вашего текста захотел пойти туда, куда вы его зовете.

Внимание! Используйте в вашем тексте предложения без глагола (например, «Интересные картины. Современный дизайн») и предложения с глаголами НСВ (например, «По залу ходят молодые люди, на диванах сидят мамы с детьми»).

На данном этапе формируется умение самостоятельно строить текст в соответствии с заданной ситуацией, реализуя определенную интенцию. Обязательным условием выполнения задания является сознательное использование указанных языковых средств, характерных для речевого воплощения определенного типа текста (описание) и жанра в русскоязычной коммуникации (реклама).

4. Формирование когнитивного уровня.

Задание. Оцените текст, написанный вашим сокурсником. (Текст из приведенного выше задания). Взаимопроверка: вопросы для оценки текста-описания (нет – 0, да – 1).

1. Автор текста убедил вас, вы хотите пойти и посмотреть на то, о чем он пишет?

2. Автор текста использовал предложения без глагола?

3. Предложения с глаголами НСВ помогают описать то, о чем говорит автор?

4. В тексте есть имена прилагательные? Они помогают увидеть то, о чем говорит автор?

5. В тексте мало (меньше 5) ошибок?

Данный тип задания формирует когнитивный уровень контролируемых умений, а именно понимание критерия оценки текста в соответствии с его жанровой характеристикой (в данном случае – рекламный текст, интенция убеждения, стратегия убеждения через описание преимуществ) и язы-

ковой реализацией (наличие языковых средств, типичных для текста-описания: глаголы НСВ, имена прилагательные).

Приведем пример выполнения задания и его оценки².

Балет «Лебединое озеро»

В 1874 году Чайковскому было всего тридцать шесть лет. В то время, у него есть свои первые балетные работы – «Лебединое озеро».

«Лебединое озеро» – самый известный балет в мире и репертуар всех классических балетов.

«Лебединое озеро» – хорошее произведение искусства. Если вы не хотите смотреть «Лебединое озеро», вы будете сожалеть об этом.

Оценка работы в соответствии с приведенными выше вопросами показана на рисунке.

ВЫБРАННЫЙ ВАРИАНТ SELECTED OPTION	ОТЗЫВ REVIEW	ВОЗМОЖНОЕ КОЛИЧЕСТВО	
		БАЛЛ POINT	БАЛЛОВ POSSIBLE POINTS
Да Yes		1	1
Мало Little		1	1

Пример оценки задания на взаимопроверку
An example of evaluating a task for peer review

Представим далее работу, написанную студентом в аудитории после прохождения по тем же методическим стадиям совместно с преподавателем:
Музей эмоций возвращает в детство. До 30 ноября. От 300 рублей.

Интересная, удивительная акция! Путешествие по семи залам музея совместно с опытным экскурсоводом. В коридорах лицом к лицу со своими базовыми эмоциям – гневом, удивлением, страхом, радостью...

Оценка, данная соседом-студентом: Да, Да, Да, Да, Да (2 ошибки).
Итого 5 баллов.

Объем статьи не позволяет привести все примеры выполнения задания и их оценки, однако в большинстве случаев оценка преподавателя соответствует оценке, выставленной другим обучающимся.

Важным моментом модели обучающих заданий на взаимопроверку в онлайн-курсе является наличие заданий без выставления оценки. Это не означает выполнение задания без контроля. После выполнения каждого задания на множественный выбор обучающийся получает обратную связь в виде указания процента правильно выполненных заданий, возможности посмот-

² Тексты приводятся с сохранением авторской орфографии.

реть, какие именно задания были выполнены неправильно, может вернуться к выполнению задания еще раз. Как показывает опыт форума курса, обучающиеся стремятся выполнить задание правильно, а если у них остается непонимание (часто в заданиях на вписывание слова), почему ответ не принимается как правильный, они задают вопрос на форуме.

Неправильно выставленная оценка в задании на взаимопроверку всегда вызывала ответную реакцию обучающегося, он просил пересмотреть оценку, приводил аргументы в доказательство правильности ответа. В таком случае включался куратор курса и оценивал ответ заново. Все это свидетельствует о важности заданий на взаимопроверку в массовом онлайн-курсе.

Предложенная в статье модель обучения и контроля позволяет преодолеть проблемы, связанные со взаимопроверкой, то есть контролем знаний и умений без эксперта. Более того, результатом подобного учебного процесса оказывается формирование важнейшего для современного человека гибкого навыка – учащийся приучается к самостоятельной проверке своей работы с точки зрения сформулированных в задании параметров. Тем самым не только формируются навыки по конкретной теме, но и привычка к осознанному применению языковых единиц и шире – к компетентной деятельности в любой области.

Применение метакогнитивных, когнитивных и социально-аффективных стратегий обучения и контроля в онлайн-курсе «Русский как иностранный» обеспечивает эффективность обучения, в том числе и такому виду речевой деятельности, как письмо.

Отметим, что обучение русскому языку как иностранному в рамках массового онлайн-курса имеет определенные тенденции:

– задания на взаимопроверку в основном выполняются теми обучающимися, которые занимаются в формате смешанного обучения под руководством преподавателя (то есть студент учится в аудитории с преподавателем, который рекомендует ему дополнительно пройти обучение в рамках MOOC и использует некоторые материалы курса на уроках), а также учащимися, желающими получить сертификат о прохождении курса (так как задания на взаимопроверку – это контрольные задания, прохождение которых обязательно для допуска к итоговому тесту по курсу);

– обучающие задания на взаимопроверку не являются обязательными для выполнения, поэтому часто игнорируются обучающимися, что подтверждает роль контроля в мотивации овладения материалом курса (без контроля учащиеся склонны пропускать задания, стремясь быстрее закончить курс, а не овладеть всеми компетенциями). Тем не менее включение в онлайн-курс обучающих заданий без учета выставленной оценки необходимо, так как позволяет студенту почувствовать себя уверенней.

Заключение

Объект контроля и критерии оценки при использовании заданий на взаимопроверку определяются предметом обучения. При обучении письменной речи на иностранном языке полезно контролировать степень овладения учащимся умения строить тексты важнейших для коммуникации жан-

ров в заданной ситуации общения, хотя формирование такого умения – сложная задача даже в условиях традиционных форм обучения. Предложенная в исследовании обучающая модель построения заданий позволяет сформировать не только умения инофона в области письменной речи, но и компетенцию «эксперта» у учащегося (обучаемые способны давать справедливую оценку работам друг друга).

Используемая в массовом онлайн-курсе «Русский как иностранный» на платформе «Открытое образование» обучающая модель заданий на взаимопроверку, состоящая из нескольких этапов, а именно: понимание правил построения текстов определенного жанра, наблюдение над его языковым воплощением в текстах определенного типа, осознание параметров оценки текстов определенного типа и жанра, создание собственных текстов на основе заданных параметров, соотнесение характеристик текста с критериями оценивания и, наконец, формирование когнитивных навыков оценки и самооценки, – является результатом соединения достижений когнитивной лингвистики, теории текста, когнитивной психологии и педагогики.

Развитие методики преподавания русского языка как иностранного продолжается в направлении интеграции различных областей гуманитарного знания, активного включения в методику современных онлайн-технологий и инструментов, что позволяет повысить уровень сформированности речевых умений и навыков за счет активизации дополнительных компетенций (навыков самоконтроля и взаимоконтроля).

Список литературы

- Алмазова Н.И.* Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2003. 48 с.
- Андреев В.Н.* Самопроверка/взаимопроверка по образцу как элемент современного школьного урока английского языка // Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе : сборник статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. Н. Новгород : ННГУ имени Н.И. Лобачевского, 2021. С. 19–22.
- Букреева Т.А., Верютина Г.С., Мотлохова Е.А.* Взаимопроверки как средство формирования самоконтроля учащихся // Современная образовательная среда : теория и практика : сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2018. С. 57–59.
- Буримская Д.В., Харламенко И.В.* Комплексный подход при обучении студентов неязыковых факультетов иностранному языку на базе информационных систем // Вестник Московского государственного областного университета. Серия : Педагогика. 2019. № 2. С. 96–111.
- Горлушкина Н.Н., Валитова Ю.О., Насыров Н.Ф., Тартынских П.С.* Особенности организации взаимопроверки работ обучающихся с использованием цифровых технологий // Экономика. Право. Инновации. 2020. № 3. С. 48–54.
- Гречушкина Н.В.* Онлайн-курс : определение и классификация // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 6. С. 125–134.

- Коровина И.В., Константинова Д.В., Сафонкина О.С. Использование метода «peer review» для контроля и оценки языковых знаний // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия : Психолого-педагогические науки. 2019. Т. 16. № 3. С. 55–71. <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2019.3.5>
- Латыпова В.А. Методики проверки работ со сложным результатом в условиях смешанного и дистанционного автоматизированного обучения // Науковедение. 2015. Т. 7. № 3. <https://doi.org/10.15862/170TVN315>
- Леушина И.В., Леушин И.О. Иностраный язык и индивидуализация подготовки студентов : реалии, тренды, варианты // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 3. С. 147–154.
- Лингводидактическое описание компетенций в сфере русского языка как иностранного (уровень В2/ТРКИ-2) / под ред. Т.И. Поповой. СПб. : Златоуст, 2022. 220 с.
- Манукян И.Ю. Когнитивно-коммуникативный подход к обучению в процессе формирования межкультурной компетенции // Инновационная наука. 2017. № 10. С. 72–76.
- Матиенко А.В. Методическая концепция когнитивно-коммуникативного контроля в системе обучения иностранному языку студентов лингвистического вуза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2012. 40 с.
- Попова Т.П., Малинина И.А. Использование онлайн-курса как компонента технологии смешанного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 125–145. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2020-1-125-145>
- 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-е изд., стереотип. М. : Русский язык. Курсы, 2022. 216 с.
- Тимкина Ю.Ю. Само- и взаимоконтроль освоения образовательных вариантов в иноязычной подготовке в вузе // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 2. С. 21.
- Третьяк Г.В., Тюрдеева А.И. Когнитивно-коммуникативный подход в обучении иностранным языкам // Сахаровские чтения 2020 года : экологические проблемы XXI века : материалы 20-й Международной научной конференции : в 2 ч. Ч. 1. Минск : ИВЦ Минфина, 2020. С. 207–210.
- Шаталов В.Ф. Точка опоры : об экспериментальной методике преподавания. М. : Педагогика, 1987. 158 с.
- Farahani A.A.K., Nemati M., Montazer M.N. Assessing peer review pattern and the effect of face-to-face and mobile-mediated modes on students' academic writing development // Lang Test Asia. 2019. Vol. 9. <https://doi.org/10.1186/s40468-019-0094-7>
- Gamage D., Whiting M., Rajapakshe T., Thilakarathne H., Perera I., Fernando S. Improving assessment on MOOCs through peer identification and aligned incentives // L@S '17: Proceedings of the Fourth (2017) ACM Conference on Learning @ Scale. Massachusetts: Cambridge, 2017. Pp. 315–318. <https://doi.org/10.1145/3051457.3054013>
- García-Martínez C., Cerezo R., Bermúdez M., Romero C. Improving essay peer grading accuracy in massive open online courses using personalized weights from student's engagement and performance // Journal of Computer Assisted Learning. 2019. Vol. 35. No. 1. Pp. 110–120. <https://doi.org/10.1111/jcal.12316>
- Mirmotahari O., Berg Y., Fremstad E., Damsa C. Student engagement by employing student peer reviews with criteria-based assessment // IEEE Global Engineering

Education Conference (EDUCON). Dubai : IEEE, 2019. Pp. 1152–1157. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2019.8725174>

Popova T., Kolesova D. Peer assessment in massive open online courses : monitoring the knowledge assessment effectiveness // CSIS'19 : communicative strategies of information society. St. Petersburg : Association for Computing Machinery, 2019. <https://doi.org/10.1145/3373722.3373794>

Reinholz D. The assessment cycle : a model for learning through peer assessment // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2015. Vol. 41 No. 2. Pp. 301–315. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1008982>

Yin S., Chen F., Chang H. Assessment as learning : how does peer assessment function in students' learning? // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.912568>

Yoon J. An intelligent distance learning framework : assessment-driven approach // *Intelligent Systems and Learning Data Analytics in Online Education*. Dobbs Ferry, 2021. Pp. 273–299. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-823410-5.00011-5>

Сведения об авторах:

Попова Татьяна Игоревна, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9. *Сфера научных интересов*: лингвистика текста, медиалингвистика, методика преподавания русского языка как иностранного, лингводидактическое описание русского языка как иностранного, использование компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному. ORCID: 0000-0002-8131-2158. E-mail: t.popova@spbu.ru

Колесова Дарья Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9. *Сфера научных интересов*: лингвистика текста, когнитивная лингвистика, методика преподавания русского языка как иностранного, лингводидактическое описание русского языка как иностранного, обучение взрослых. ORCID: 0000-0002-5531-9815. E-mail: d.kolesova@spbu.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-2-181-195

EDN: ZSVSKZ

Research article

The teaching model of mutual checking exercises in online course on Russian as a foreign language

Tatiana I. Popova , Daria V. Kolesova  

Saint Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation

 d.kolesova@spbu.ru

Abstract. Teaching a foreign language within the framework of an online course has its specifics. Control in such courses is characterised by a lack of feedback from the teacher (only self-learning of course materials is assumed), a decrease in the individualization of learning, an increase in the role of students' independent work, which leads to the use of a method of mutual checking and the associated need to develop students' cognitive abilities

for self-assessment of the results of mastering an online course. The development of such abilities is particularly relevant in the online course “Russian as a foreign language”, where students need to evaluate texts in a foreign language. The aim of the research is to introduce conceptually a step-by-step training model for introducing peer review tasks within an online course in Russian as a foreign language and evaluate its effectiveness. The peer checking assignments in the block “We write in Russian” from the massive online course “Russian as a foreign language. B1+” on the “Otkrytoye Obrazovaniye” (Open Education) platform were used as the data for the study. The general scientific method of analysis and synthesis, targeted observation and the modeling method were applied. An overview of the main research papers on the forms of control in massive online courses is given. Attention is drawn to such features of control in a distance learning course as the lack of feedback from the teacher, a decrease in the individualization of learning, an increase in the role of students' independent work, and the related need to develop students' cognitive abilities to evaluate a text according to the developed criteria. The stages of formation of the cognitive procedures of different levels are considered – from the level of rules to the cognitive level associated with the students' awareness of their cognitive strategies, their effectiveness, as well as the ability to independently assess their language and speech level. As the result of the study, the authors present a training model of tasks aimed at forming students' competence of an “expert” who can check the peer checking tasks. It is concluded that students can adequately evaluate each other's academic work, using the proposed evaluation parameters, taking into account the type of the text, its genre, and the typical language means of its implementation. The submitted step-by-step training model of tasks for peer review can be successfully used in teaching other foreign languages at different levels.

Keywords: massive online course, written speech, training model, knowledge and skill assessment, evaluation criteria

Article history: received 12.11.2022; accepted 15.01.2023.

For citation: Popova, T.I., & Kolesova, D.V. (2023). The teaching model of mutual checking exercises in online course on Russian as a foreign language. *Russian Language Studies*, 21(2), 181–195. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-2-181-195>

References

- Almazova, N.I. (2003). *Cognitive aspects of the formation of intercultural competence in teaching a foreign language at a non-linguistic university* [Author's abstr. doctor ped. diss.]. St. Petersburg. (In Russ.)
- Andreev, V.N. (2021). Self-check/mutual check on the model as an element of a modern school English lesson. *Variability and Standardization of Language Education in Non-Linguistic Universities: Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference* (pp. 19–22). Nizhny Novgorod: Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. (In Russ.)
- Bukreeva, T.A., Veryutina, G.S., & Motlokhova, E.A. (2018). Mutual checks as a means of forming students' self-control. *Modern Educational Environment: Theory and Practice. Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference* (pp. 57–59). Cheboksary: CSC “Interactive Plus” Publ. (In Russ.)
- Burimskaya, D.V., & Kharlamenko, I.V. (2019). Comprehensive approach in teaching a foreign language to non-linguistic students on information systems. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, (2), 96–111. (In Russ.)
- Farahani, A.A.K., Nemati, M., & Montazer, M.N. (2019). Assessing peer review pattern and the effect of face-to-face and mobile-mediated modes on students' academic writing development. *Lang Test Asia*, 9. <https://doi.org/10.1186/s40468-019-0094-7>

- Gamage, D., Whiting, M., Rajapakshe, T., Thilakarathne, H., Perera, I., & Fernando, S. (2017). Improving assessment on MOOCs through peer identification and aligned incentives. *L@S '17: Proceedings of the Fourth (2017) ACM Conference on Learning @ Scale* (pp. 315–318). Massachusetts: Cambridge. <https://doi.org/10.1145/3051457.3054013>
- García-Martínez, C., Cerezo, R., Bermúdez, M., & Romero, C. (2019). Improving essay peer grading accuracy in massive open online courses using personalized weights from student's engagement and performance. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(1), 110–120. <https://doi.org/10.1111/jcal.12316>
- Glazunova, O.I., Kolesova, D.V., & Popova, T.I. (2022). *Russian language as a foreign language program. Levels A1–C2. Main course. Phonetics. Vocabulary. Grammar. Listening. Reading. Speaking. Writing*. Moscow: Russky Yazyk. Kursy Publ. (In Russ.)
- Gorlushkina, N.N., Valitova, Yu.O., Nasyrov, N.F., & Tartynskikh, P.S. (2020). Features of the organization of mutual examination of students' work using digital technologies. *Economics. Law. Innovations*, (3), 48–54. (In Russ.)
- Grechushkina, N.V. (2018). Online course: Definition and classification. *Vysshee Obrazovanie v Rossii*, 27(6), 125–134. (In Russ.)
- Korovina, I.V., Konstantinova, D.V., & Safonkina, O.S. (2019). Using “peer review” method for language assessment. *Vestnik of Samara State Technical University. Psychological and Pedagogical Sciences*, 16(3), 55–71. <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2019.3.5> (In Russ.)
- Latypova, V.A. (2015). Complex result assignment scoring techniques in blended and online automated training. *Naukovedenie*, 7(3). (In Russ.) <https://doi.org/10.15862/170TVN315>
- Leushina, I.V., & Leushin, I.O. (2019). Foreign language and individualization of student training : Realities, trends, options. *Vysshee Obrazovanie v Rossii*, 28(3), 147–154. (In Russ.)
- Manukyan, I.Yu. (2017). Cognitive-communicative approach to learning in the process of formation of intercultural competence. *Innovation Science*, (10), 72–76. (In Russ.)
- Matienko, A.V. (2012). *Methodological concept of cognitive-communicative control in the system of teaching a foreign language to students of a linguistic university*. [Author's abstr. doctor ped. diss.]. Nizhny Novgorod. (In Russ.)
- Mirmotahari, O., Berg, Y., Fremstad, E., & Damsa, C. (2019). Student engagement by employing student peer reviews with criteria-based assessment. *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 1152–1157). Dubai: IEEE. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2019.8725174>
- Popova, T.I. (Ed.). (2022). *Linguodidactic description of competences in the field of Russian as a foreign language (B2/TRKI-2)*. St. Petersburg: Zlatoust Publ. (In Russ.)
- Popova, T.P., & Kolesova, D. (2019). Peer assessment in massive open online courses: Monitoring the knowledge assessment effectiveness. *CSIS'19: Communicative Strategies of Information Society*. St. Petersburg: Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3373722.3373794>
- Popova, T.P., & Malinina, I.A. (2020). The use of online course as part of blended learning technology in teaching foreign languages at non-linguistic university. *Pedagogy and Psychology of Education*, (1), 125–145. (In Russ.) <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2020-1-125-145>
- Reinholz, D. (2015). The assessment cycle: A model for learning through peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(2), 301–315. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1008982>
- Shatalov, V.F. (1987). *Pivot point: About experimental teaching methods*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

- Timkina, Yu.Yu. (2020). Self and mutual control of the foreign-language educational variants capture in a higher school. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 8(2). (In Russ.)
- Tretyak, G.V., & Tyurdeeva, A.I. (2020). Cognitive and communicative approach to foreign languages teaching. *Sakharov Readings 2020: Environmental Problems of the XXI century: Proceedings of the XX International Scientific Conference*, (1), 207–210. Minsk: IVTs Minfina Publ. (In Russ.)
- Yin, S., Chen, F., & Chang, H. (2022). Assessment as learning: how does peer assessment function in students' learning? *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.912568>
- Yoon, J. (2021). An intelligent distance learning framework: Assessment-driven approach. *Intelligent Systems and Learning Data Analytics in Online Education* (chapter 12, pp. 273–299). Dobbs Ferry. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-823410-5.00011-5>

Bio notes:

Tatiana I. Popova, Doctor of Philology, Professor of the Department of Russian as a Foreign Language and Methodology of its Teaching, Saint Petersburg State University, 7–9 Universitetskaya Naberezhnaya, St. Petersburg, 199034, Russian Federation. *Research interests*: text linguistics, media linguistics, methods of teaching Russian as a foreign language, linguodidactic description of Russian as a foreign language, the use of computer technology in teaching Russian as a foreign language. ORCID: 0000-0002-8131-2158. E-mail: t.popova@spbu.ru

Daria V. Kolesova, Candidate of Philology, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Russian as a Foreign Language and Methodology of its Teaching, Saint Petersburg State University, 7–9 Universitetskaya Naberezhnaya, St. Petersburg, 199034, Russian Federation. *Research interests*: text linguistics, cognitive linguistics, methods of teaching Russian as a foreign language, linguodidactic description of Russian as a foreign language, adult learning. ORCID: 0000-0002-5531-9815. E-mail: d.kolesova@spbu.ru



DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-2-196-211

EDN: ZTMWVK

Научная статья

Этапы развития цифровой лингводидактики русского языка как иностранного

Ж.И. Фейзер , Т.А. Дьякова  

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, Тамбов,

Российская Федерация

 Larionova86@mail.ru

Аннотация. Цифровая трансформация образования, появление новых цифровых технологий, расширяющих лингводидактическую базу русского языка как иностранного (РКИ), современные условия реализации обучения стали поводом для изучения методики преподавания в аспекте цифровой дидактики. Цель исследования – выделение этапов развития цифровой лингводидактики РКИ и определение ключевых характеристик каждого из них. Материалом послужили научные работы, посвященные вопросам организации процесса обучения с использованием компьютерных технологий, методическому обоснованию применения цифровых образовательных ресурсов в обучении РКИ, а также авторские многолетние наблюдения над ходом становления и развития цифровой лингводидактики. Использовались методы общенаучного познания – анализ, синтез, индукция; лингвистические – сравнительно-сопоставительный анализ, компонентный и комплексный анализ цифровых образовательных ресурсов; эмпирические – наблюдение над ходом развития цифровой лингводидактики РКИ на протяжении последних десятилетий, сравнение достижений каждого этапа в плане создания цифровых образовательных ресурсов и их закрепления и востребованности в практике преподавания. Рассматриваются термины «цифровая компетенция преподавателя», «цифровая дидактика», «цифровая лингводидактика». Определено ключевое понятие развития методики преподавания РКИ последних трех десятилетий под влиянием цифровизации экономики и общества – цифровые компетенции преподавателя. Выделены четыре этапа развития цифровой лингводидактики РКИ: первый этап – конец 1980-х – 1999 гг.; второй – 2000–2010 гг.; третий – 2010–2020 гг.; четвертый – 2020 г. – настоящее время. Для каждого периода определены ключевые характеристики: интерактивность и мультимедийность – первый этап; дистанционное образование и визуализация – второй; цифровизация учебного контента и наставничество – третий; системная трансформация и переосмысление – четвертый. Выделение этапов развития цифровой лингводидактики РКИ представляется перспективным как для научной и учебно-методической базы методики преподавания, так и для дальнейшего изучения процесса цифровой трансформации обучения РКИ.

Ключевые слова: методика преподавания, цифровая образовательная среда, цифровая дидактика, цифровые компетенции преподавателя

История статьи: поступила в редакцию 14.10.2022; принята к печати 18.12.2022.

© Фейзер Ж.И., Дьякова Т.А., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Для цитирования: Фейзер Ж.И., Дьякова Т.А. Этапы развития цифровой лингводидактики русского языка как иностранного // Русистика. 2023. Т. 21. № 2. С. 196–211. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-2-196-211>

Введение

Конкурентоспособность, привлекательность и ценность российского высшего образования в мире обуславливается сегодня профессиональными компетенциями выпускников, предполагающими способность осуществлять разработку, создание и продвижение на рынке высокотехнологичных продуктов, формирование новых социально-экономических моделей, управление бизнес-процессами, определяющими востребованность в условиях цифровой экономики. Качество формирования у иностранных выпускников российских вузов подобных компетенций в условиях экспорта российского образования напрямую связано с языковой подготовкой абитуриентов и студентов, поскольку именно при освоении русского языка как иностранного (РКИ) закладывается фундамент успешного овладения профессией. В данном ключе особое внимание привлекает как подготовка преподавателей РКИ, способных организовать процесс обучения иностранных студентов русскому языку в условиях цифровизации образовательного процесса, так и непосредственно сам процесс обучения русскому языку, отвечающий современным представлениям и требованиям цифровой лингводидактики.

Основными приоритетами развития современного общества является становление цифровой экономики и цифрового общества, что закреплено в федеральных стратегических документах (Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» утвержденная протоколом заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам от 4 июня 2019 г. № 71¹; Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы»²). Данные документы адаптируют систему высшего российского образования к вызовам цифровой экономики и определяют векторы цифровой трансформации образования, которая ставит перед дидактикой новые задачи.

Размышления ученых о понятии «цифровая дидактика» изложены в ряде современных научных трудов, где конкретизируется содержание термина, приводятся различные толкования, формулируются основные положения³ (Биленко и др., 2019; Чикова, 2020; Ибрагимов и др., 2021). В настоящей работе вслед за вышеупомянутыми исследователями процесса цифровой трансфор-

¹ Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» утвержденная протоколом заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам от 4 июня 2019 г. № 71. URL : <http://government.ru/info/35568/> (дата обращения : 18.01.2023).

² Указ Президента РФ «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» от 9 мая 2017 г. № 203. URL : <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения : 18.01.2023).

³ Соловова Н.В., Дмитриев Д.С., Суханкина Н.В., Дмитриева Д.С. Цифровая педагогика : технологии и методы : учебное пособие. Самара : Самарский университет, 2020. 128 с.

мации образования мы придерживаемся определения понятия «цифровой дидактики» как области педагогики, научного направления, предметом которого является «организация процесса обучения в условиях цифрового общества» (Биленко и др., 2019: 78). П.Н. Биленко и соавт. подчеркивают, что «термин „цифровая дидактика“ носит условный характер и не должен пониматься буквально, поскольку предметом цифровой дидактики выступает деятельность человека (обучаемого, обучающего), а не функционирование цифровых образовательных средств» (Биленко и др., 2019: 9). Соответственно, под «цифровой лингводидактикой» мы понимаем научную дисциплину, которая рассматривает общую теорию обучения и усвоения иностранного языка в условиях цифровой трансформации образовательного процесса.

Технологический прорыв последних десятилетий находит отражение в изменении предмета исследований ряда наук, что подчеркивает актуальность изучения хода развития методики преподавания русского языка инофонам и вызывает потребность в системном рассмотрении вопросов периодизации лингводидактики РКИ под влиянием цифровизации общества и науки.

Цифровая трансформация экономики и общества не могла не отразиться на процессе обучения русскому языку в новых условиях, о чем свидетельствуют исследования современных методистов (Дунаева и др., 2020; Стрельчук, 2021; Пашковская и др., 2021; Дьякова и др., 2021, 2022; Марьянчик, Попова, 2022; Веселова, 2022; Хамраева, 2022; Кожевникова и др., 2021; Лебедева, 2022). Выводы, сделанные авторами в данных публикациях, отражают тенденции развития методики обучения русскому языку как иностранному в аспекте цифровой дидактики, а также подчеркивают перспективность происходящей трансформации процесса обучения. Отметим, что особенно важным является рассмотрение вопросов организации процесса обучения РКИ как с позиции подготовки преподавателей, так и с позиции обучающихся.

Цель исследования состоит в выделении этапов развития цифровой лингводидактики русского языка как иностранного и определении ключевых характеристик каждого из них.

Методы и материалы

Материалом для исследования послужили научные работы, посвященные вопросам организации процесса обучения русскому языку как иностранному с использованием компьютерных технологий, методическому обоснованию использования цифровых образовательных ресурсов в практике преподавания РКИ, а также авторские многолетние наблюдения над ходом становления и развития цифровой лингводидактики (Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, 2010–2023 гг.).

Для достижения указанной цели использовались следующие методы:

– общенаучного познания: анализ, синтез результатов научных работ ведущих ученых и выполненных под их руководством исследований, индукция, позволившие выделить этапы развития цифровой лингводидактики РКИ;

– лингвистические: сравнительно-сопоставительный анализ, компонентный и комплексный анализ цифровых образовательных ресурсов, созданных в последние десятилетия и применяемых в практике преподавания РКИ,

позволившие выполнить качественную характеристику выделенных этапов в виде ключевых определений;

– эмпирические: наблюдение над ходом развития цифровой лингводидактики РКИ на протяжении последних десятилетий, сравнение достижений каждого этапа в плане создания цифровых образовательных ресурсов и их закрепления и востребованности в практике преподавания.

Результаты

Определено ключевое понятие развития методики преподавания русского языка как иностранного под влиянием цифровизации экономики и общества последних трех десятилетий – цифровые компетенции. Оно является, с одной стороны, обязательным требованием к профиограмме современного педагога, с другой стороны, второстепенным по сравнению с необходимостью владения теоретическими основами методики преподавания РКИ.

Выделены четыре этапа развития цифровой лингводидактики РКИ, которые позволяют проследить эволюцию от появления первых персональных компьютеров на российском рынке до настоящего времени.

Первый этап – конец 1980-х – 1999 гг. Начало становления цифровой дидактики РКИ, оценка методического потенциала новых электронных лингводидактических средств в преподавании. Ключевые характеристики настоящего этапа – *интерактивность* и *мультимедийность*.

Второй этап – 2000–2010 гг. Первые опыты синхронного онлайн-обучения, внедрение в учебный процесс компьютерных технологий, создание презентаций, программных средств обучения русскому языку как иностранному, тренажеров, справочников, приложений, электронных учебных пособий на отдельных носителях и в форме веб-сайтов. Осознание вектора развития процесса обучения РКИ в направлении активного использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), обеспечивающих наглядную, тренировочную и контролирующую функции. Создание теории и начало становления компьютерной лингводидактики как научной дисциплины. Ключевые характеристики данного этапа – *дистанционное образование* и *визуализация*.

Третий этап – 2010–2020 гг. Начало данного этапа, как и дальнейшая его характеристика, связано с активным распространением технологий «Веб 2.0» в сфере преподавания РКИ. Появление новых лингводидактических средств: динамических презентаций, облаков слов, инфографики, ментальных карт, интерактивных заданий, флеш-карточек, интерактивного учебного видеоконтента, виртуальных досок для совместной работы, использование в обучении социальных сервисов коммуникации, средств видео-конференц-связи. Ключевые характеристики этапа – *цифровизация учебного контента* и *наставничество*.

Четвертый этап – 2020 г. – по настоящее время. Системная трансформация с ориентацией на качественные сдвиги: включение цифровой дидактики в учебные планы образовательных программ в качестве дисциплины и как самостоятельной образовательной программы, создание цифровых подготовительных факультетов, активизация издательской, научной, обра-

зовательной деятельности по вопросам обучения русскому языку инофонов в цифровой среде, каталогизация цифровых образовательных ресурсов по РКИ, стирание границ между онлайн и офлайн (гибридная форма), высокий уровень цифровой компетентности преподавателя РКИ, появление новых профессий. Ключевые характеристики настоящего времени – *системная трансформация и переосмысление*.

Обсуждение

Современный этап развития методики преподавания РКИ определяется внешними условиями и векторами развития общества. В связи с этим пристальное внимание уделяется не только процессу обучения русскому языку инофонов в условиях цифровизации, но и подготовке преподавателей, готовых осуществлять образовательную деятельность в данных условиях. В настоящем исследовании оба процесса рассматриваются во взаимосвязи и взаимозависимости. На первый план выступает цифровая компетенция преподавателей, содержание которой раскрывается через: «1) навыки обращения с цифровыми технологиями; 2) умения методически грамотно использовать цифровые технологии в преподавательской деятельности; 3) умения критически оценивать цифровые технологии; 4) мотивацию к участию в цифровой культуре» (Устин и др., 2020: 217).

Цифровые компетенции педагогов и обучающихся рассматриваются сейчас не как особая ценность, а как само собой разумеющееся явление. Умение создавать цифровой образовательный контент, методически грамотно применять его в процессе обучения в различных условиях, формах обучения, моделировать и реализовывать учебный процесс в условиях цифровой среды, организовывать обратную связь обучающихся, оценку знаний, умений являются неотъемлемыми составляющими профессиональной программы преподавателей РКИ и делают их конкурентоспособными на рынке труда. Способность и умения обучающихся адекватно воспринимать цифровой образовательный контент, обращаться с цифровыми образовательными ресурсами, организовывать самостоятельную работу, излагать результаты творческой проектной деятельности средствами цифровых технологий, давать обратную связь преподавателю отражают портрет современного обучающегося в целом. Современные иностранные студенты являются представителями цифрового поколения, они легко ориентируются в цифровой среде, не испытывают трудности с овладением новыми лингводидактическими средствами, которые, действительно, становятся инструментами в овладении иностранным языком.

В настоящее время мы наблюдаем расхождение в отношении уровня сформированности цифровой компетентности преподавателей. С одной стороны, мы видим золотую плеяду преподавателей, которые стояли у истоков формирования теоретических и учебно-методических положений и оставили нам богатейшее наследие в виде лингводидактической базы обучения РКИ, но в силу своего возраста не успевающих адаптироваться к новым технологиям. С другой стороны, перед нами новое молодое поколение преподавателей, которые только входят в профессию, чаще всего через практику, уверенно владеют цифровыми технологиями, обладают типом мышления, схожим с типом мышления студентов, однако не владеют или слабо владеют теоретическими основами

методики преподавания русского языка инофонам и в лучшем случае пытаются восполнять пробел параллельно с педагогической деятельностью.

Анализируя современный этап развития методики преподавания РКИ, считаем важным отметить, что похожая ситуация наблюдается и в отношении учебно-методического обеспечения процесса. Замечательные учебники и учебные пособия, чаще всего выпущенные вузовскими издательствами, не отличающиеся красочностью, современной версткой, полноцветностью, но учитывающие ведущие дидактические и методические принципы обучения, системность подачи материала, наличие упражнений на формирование речевых навыков, поэтапность формирования учебных действий, противостоят новым пособиям, в которых как особые ценности заявлены красочность, обилие креолизованных текстов, коммуникативность, однако отсутствие системности и последовательности, нарушение принципа одной трудности в дальнейшем поднимает вопрос об их эффективности.

Считаем, что цифровая трансформация образования призвана не просто насытить учебный процесс новыми лингводидактическими средствами, цифровыми образовательными продуктами без понимания их ценности и значимости в формировании вторичной языковой личности, а адаптировать к условиям цифровой образовательной среды (ЦОС) положения классической методики преподавания РКИ, модернизировав и дополнив их за счет визуализации, придания интерактивности, включения новых методов и способов предъявления учебного материала, цифровых лингводидактических средств, организации тренировки и контроля. Цифровые технологии предлагают нам только новые лингводидактические средства, а сам процесс становления языковой личности в зависимости от психолого-педагогических условий остается прежним, поскольку основан на тех же психологических механизмах.

В основе обучения РКИ в современную эпоху, на наш взгляд, находятся положения и достижения классической методики, которые расширяются арсеналом цифровых образовательных ресурсов и средств обучения, подчиняющихся закономерностям учебного процесса и психолого-педагогическим условиям обучения.

Обращаясь к матрице эволюции цифровой экономики Л.В. Лапидус, видим, что наряду с характеристикой каждого отдельного пятилетия отмечается нарастание турбулентности цифровой среды под воздействием быстрого формирования новых социально-экономических моделей цифровой экономики (Лапидус, 2021). Относительно цифровой трансформации обучения РКИ целесообразно, на наш взгляд, подробнее рассмотреть обозначенные ранее этапы.

На первом этапе развития и внедрения компьютерных технологий в обучение РКИ (конец 1980-х – 1999 гг.), по наблюдениям авторов коллективной монографии (Информационные технологии в обучении., 2019), возникает ряд новых терминов: гипертекст, интерактивность, мультимедиа. Данный этап характеризуется появлением на российском рынке первых персональных компьютеров, разработкой первых электронных пособий по русскому языку как иностранному⁴, оценкой методического потенциала новых

⁴ Журавлев А.П., Григоров О.Н., Дэвидсон Д., Попов В.А., Фокина Н.А. 100 компьютерных упражнений по русскому языку. Компьютерный тренажер по лексике и грамматике русского

электронных лингводидактических средств в преподавании РКИ ведущими российскими учеными (Э.Г. Азимов, О.И. Руденко-Моргун, Е.А. Власов, Т.В. Васильева, М.А. Бовтенко, В.С. Фадеев), созданием на кафедре естественно-научного и технического русского языка Ганноверского университета (ФРГ) первой интерактивной мультимедийной системы визуализации русской грамматики VisuGramm (Ф. Венцель)⁵.

Определенным фактором, указывающим на завершение данного периода и начало нового, служит, на наш взгляд, появление в 1999–2000 гг. Государственных образовательных стандартов по русскому языку как иностранному⁶, основанных на уровневой системе владения инофонами языковой и коммуникативно-речевой компетенцией.

Основным электронным лингводидактическим средством данного периода является *компьютерный тренажер*.

На втором этапе (2000–2010 гг.) проводятся первые опыты синхронного онлайн-обучения, внедряются в учебный процесс компьютерные технологии, создаются презентации, программные средства обучения РКИ, тренажеры, справочники, приложения, электронные учебные пособия на отдельных носителях и в форме веб-сайтов. Осознается вектор развития процесса обучения РКИ в направлении активного использования ИКТ, обеспечивающих наглядную, тренировочную и контролирующие функции. Появляются первые интернет-ресурсы по РКИ (например, Russian on-line, «Время говорить по-русски!», Learn Russian, Russian For Everyone и др.⁷), предпринимаются попытки моделирования виртуальной образовательной среды, дистанционного обучения. Становление дистанционного обучения РКИ рассматривает-

языка для среднего и продвинутого этапов обучения. М. : Русский язык, 1989; *Руденко-Моргун О.И., Васильева Т.В., Власов Е.А.* Падежный детектив. Langsoft LTD, Inbound Trade, INC, 1991; *Руденко-Моргун О.И., Васильева Т.В.* АБВ. Русский алфавит в упражнениях. М. : Лэнгсофт, 1991; *Руденко-Моргун О.И., Васильева Т.В.* Слушай, читай, смотри – говори! М. : Лэнгсофт, 1991.

⁵ *Wenzel F.* Visualisierung von Grammatik und Wortschatz im Unterricht // *Grammatik visuell: Plakat zum Vortrag.* Hannover : Universität Hannover, 1996.

⁶ *Владимирова Т.Е., Нахабина М.М., Соболева Н.И.* Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. М. – СПб. : Златоуст, 1999; *Нахабина М.М., Соболева Н.И., Стародуб В.В., Степаненко В.А., Андриюшина Н.П., Антонова В.Е., Данилина О.В., Жорова А.В., Палицкая Е.В.* Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. М. – СПб. : Златоуст, 1999; *Андриюшина Н.П., Битехтина Г.А., Иванова А.С., Клобукова Л.П., Красильникова Л.В., Нахабина М.М., Норейко Л.Н., Соболева Н.Т., Стародуб В.В., Степаненко В.А., Сучкова Г.А.* Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. М. – СПб. : Златоуст, 1999; *Андриюшина Н.П., Владимирова Т.Е., Клобукова Л.П., Красильникова Л.В., Иванова А.С., Нахабина М.М., Соболева Н.И., Стародуб В.В., Степаненко В.А., Антонова В.Е., Палицкая Е.В., Шевелева Н.Б., Чугунова И.С., Афанасьева И.Н., Барышникова Е.Н., Гапочка И.К., Кириленко Н.П., Мартыненко Е.В., Нестерская Л.А., Кириленко В.Б., Яценко И.И., Норейко Л.Н., Прохорова И.О.* Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень. М. – СПб. : Златоуст, 2000; *Иванова Т.А., Попова Т.И., Рогова К.А., Юрков Е.Е.* Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. М. – СПб. : Златоуст, 1999; Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Профессиональный модуль «Филология». М. – СПб. : Златоуст, 1999.

⁷ Russian on-line. URL : <http://www.rus-on-line.ru/index.html>; Время говорить по-русски! URL : https://www.irlc.msu.ru/irlc_projects/speak-russian/time_new/rus/; Learn Russian. URL : <https://learnrussian.rt.com/>; Russian For Everyone. URL : <http://www.russianforeveryone.com/>

ся в рамках диссертационного исследования А.Н. Богомолова (Богомолов, 2008). Каталогизируются отдельные средства культурологического характера на русском языке (песни, фильмы), изображения российских реалий, форм речевого этикета с целью дальнейшей интеграции в процесс обучения.

Данный этап характеризуется созданием теории компьютерной лингводидактики, включающей научный анализ тенденций, формирующих закономерности развития информационных технологий, типологизацию компьютерных средств обучения (Бовтенко, 2002), «становлением компьютерной лингводидактики как научной дисциплины» (Гарцов, 2007: 41).

Ведущим электронным лингводидактическим средством в практике обучения РКИ выступает *презентация*.

Методологические аспекты процесса интеграции компьютерных и педагогических технологий в обучении РКИ, характерные для третьего этапа (2010–2020 гг.), изложены в монографии А.В. Тряпельникова (Тряпельников, 2014). Обосновывая цифровой (информационный) формат, автор выделяет три типа революций, произошедших на наших глазах, которые были определены становлением и технологическим прорывом мультимедийных, информационных и коммуникационных технологий: информационную, коммуникационную и виртуальную. Виртуальная революция способствовала появлению в методике РКИ новых форм учебного взаимодействия и новых типов заданий.

Новые технологии преподавания РКИ и лингводидактические средства (например, технология смешанного обучения, модель перевернутого класса, геймификация, облачные технологии, функционирующие на смарт-устройствах пользователей, анимированные персонажи) находят методическое обоснование в коллективной монографии под редакцией В.Б. Куриленко и О.И. Руденко-Моргун (Информационные технологии в обучении..., 2019).

Главной отличительной особенностью данного этапа считаем создание в 2015 г. портала «Образование на русском» (Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина)⁸, который представил первый опыт по популяризации и продвижению русского языка и образования в мире в условиях цифровой среды средствами дистанционных технологий.

В качестве отдельного признака данного этапа отметим каталогизацию цифровых образовательных ресурсов по РКИ. Продолжают наращивать лингводидактическую базу каталоги Института русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова⁹. К результатам цифровизации сферы преподавания РКИ на данном этапе Л.А. Дунаева, Г.М. Левина, А.Н. Богомолов, Т.В. Васильева относят проекты «по созданию открытых структурированных банков учебных интернет-ресурсов» (Дунаева и др., 2020: 5), первые шаги в организации дистанционного обучения русскому языку, трансформация бумажного учебника под влиянием смарт-технологий, новые направления исследований в области разработки и внедрения инновационных форм, педагогических инструментов и средств обучения. Ученые отмечают пере-

⁸ Образование на русском. URL : <https://pushkininstitute.ru/>

⁹ Сетевая текстотека Центра международного образования МГУ имени М.В. Ломоносова. URL : http://www.irfc.msu.ru/irfc_projects/texts/

ход всех видов контента из аналоговых форм в цифровые, распространение перспективных технологий («виртуализация, дополненная реальность, облачные сервисы, мобильный интернет, миниатюрные устройства, искусственный интеллект» (Дунаева и др., 2020: 6)) и говорят о завершении этапа информатизации области преподавания РКИ, развития и внедрения информационных технологий (Дунаева и др., 2020).

На образовательных платформах размещаются первые массовые открытые онлайн-курсы (МООК) по РКИ, происходит наращивание учебного видеоконтента по РКИ на образовательных каналах видеохостинга YouTube, появляется новый формат образовательного интернет-ресурса – онлайн-приложение к печатному изданию учебного пособия («О России по-русски»)¹⁰. Наблюдается хаотическая диффузия цифровых образовательных продуктов, «цифровая лихорадка» (Лапидус, 2021). В плане развития цифровой компетенции преподавателей РКИ признаком данного этапа, наряду с распространением курсов повышения квалификации в форме МООК, является наставничество как способ самообразования и саморазвития.

Научные мероприятия этого этапа включают секции по вопросам использования ИКТ в обучении РКИ и преподавания в цифровой среде. Учебно-методические мероприятия и материалы конференций демонстрируют рекомендации по наличию и обращению с отдельными облачными сервисами цифровых технологий в целях создания лингводидактического материала, отмечается их эффективность, однако методике применения данных цифровых образовательных продуктов уделяется минимум внимания. Подчеркнем, что комментарий типа «можно использовать там и там для этого и для этого» не является методически корректным и содержательным, поскольку не дает преподавателям возможности составить полное представление об этапах работы с отдельным ресурсом, средством, о приемах интеграции в традиционные методы обучения, его ценности и эффективности.

Катализатором движения по траектории цифровой трансформации стала пандемия COVID-19, которая имела свои плюсы. Преподаватели, активно развивающиеся в направлении цифровизации, получили возможность при дистанционном обучении апробировать и скорректировать собственные разработки, проанализировать их, оценить ценность и значимость не ситуативно в рамках одного занятия, а в рамках целых концентров, сделать выводы на основании отсроченной проверки знаний и уровня сформированности умений во всех видах речевой деятельности.

В качестве значимого лингводидактического средства данного периода выделим *интерактивное задание*.

Начало четвертого этапа (2020 г.) обусловлено пандемией и сопряжено с необходимостью перехода на дистанционную форму обучения. Происходит системная трансформация с ориентацией на качественные сдвиги. Подробно проанализировано и описано начало нового этапа в работе В.А. Марьянчик «Русский язык как иностранный в рамках онлайн-образования: подходы и мнения (по материалам научных публикаций за 2021 г.)», представлена «си-

¹⁰ Онлайн-приложение к учебному пособию «О России по-русски». URL : <http://about.russia.in.russian.tilda.ws>

стематизация научного дискурса, формирующегося вокруг проблем преподавания РКИ в дистанционном формате» (Марьянчик, Попова, 2022: 8), который стал частью цифровой трансформации образовательной экосистемы вуза. Автор считает 2021 г. «началом очередного этапа развития теории и методики дистанционного обучения РКИ» (Марьянчик, Попова, 2022: 8) – этапа научного обобщения и создания целостной теории методики дистанционного обучения РКИ, становление которой началось в начале XX в.

Данный этап развития методики преподавания РКИ под влиянием цифровизации экономики только начинается, и пока невозможно дать ему полную характеристику, однако уже сейчас наметились тенденции, которые определяют векторы развития. Обозначим некоторые из них.

Цифровая дидактика как самостоятельная дисциплина включается в учебные планы основных образовательных программ высшего образования и появляется как самостоятельная образовательная программа в спектре высшего и дополнительного образования, в том числе и по РКИ. В.И. Глизбург рассматривает цифровую дидактику «как парадигму развития образовательного процесса, которая способствует формированию необходимых компетенций и осуществлению готовности студентов к их профессиональной деятельности с учетом соответствующих рисков цифровизации, порожденных техногенными процессами в образовательной среде» (Глизбург, 2021: 187).

В 2020 г. был запущен цифровой подготовительный факультет Российского университета дружбы народов¹¹.

С 2021 г. издается электронный педагогический журнал «Цифровая дидактика»¹². В 2021 г. по инициативе Московского городского педагогического университета создан консорциум «Цифровая дидактика», задачей которого является изучение технологических решений образовательного процесса, улучшение качества онлайн-образования. Ежегодными стали профильные научные мероприятия: Всероссийская научно-практическая конференция «Цифровая дидактика профессионального образования и обучения»¹³, Международная научно-практическая конференция «Профессиональные компетенции учителя в условиях цифровой трансформации образования» (ФИРО РАНХиГС)¹⁴, Международная конференция «Современная {цифровая} дидактика» (МГПУ)¹⁵, Межрегиональный научный семинар «Инновации в методике преподавания русского языка как иностранного в аспекте Digital

¹¹ Цифровой подготовительный факультет Российского университета дружбы народов. URL : <https://www.rudn.ru/education/schools-and-departments/faculties/cifrovoy-podgotovitelnyy-fakultet-2>

¹² Цифровая дидактика. URL : <https://цифроваядидактика.net/>

¹³ Всероссийская научно-практическая конференция «Цифровая дидактика профессионального образования и обучения». URL : <https://firo.ranepa.ru/meropriyatiya/konferentsii-i-seminary/1213-chetvertaya-vserossijskaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-s-mezhdunarodnym-uchastiem-tsifrovaya-didaktika-professionalnogo-obrazovaniya-i-obucheniya>

¹⁴ Международная научно-практическая конференция «Профессиональные компетенции учителя в условиях цифровой трансформации образования». URL : <https://firo.ranepa.ru/novosti/1321-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-professionalnye-kompetentsii-uchitelya-v-usloviyakh-tsifrovoj-transformatsii-obrazovaniya>

¹⁵ Международная конференция «Современная {цифровая} дидактика». URL : <https://didact.ru/>

Humanities» (ТГУ имени Г.Р. Державина)¹⁶, которые также указывают на системность цифровой трансформации образования.

Содержанием курсов, мастер-классов, вебинаров становится не просто название, перечисление существующих цифровых технологий, облачных сервисов и обзор цифровых образовательных ресурсов с кратким указанием, для чего они могут быть полезны, а подробное разъяснение, на каких этапах обучения РКИ, для выполнения каких практических задач может быть целесообразно применение данных цифровых лингводидактических средств, предлагаются варианты поэтапной работы, способы использования при различных формах учебного взаимодействия. Просветительско-образовательные мероприятия направлены на формирование у преподавателей умений не только применять в обучении готовый образовательный контент, но и создавать собственный.

Настоящий этап цифровизации характеризуется стиранием границ между онлайн и офлайн. К данному выводу мы приходим из наблюдений над организацией и проведением мероприятий научного (форумы, конференции, семинары и т. п.) и учебно-методического (мастер-классы, открытые уроки, школы, курсы) характера. Современная гибридная форма научно-методического взаимодействия стала универсальной, что позволило расширить территориальные границы мероприятий, активизировать и привлекать к участию в режиме реального времени преподавателей, методистов и обучающихся из разных стран и вместе с этим сохранять аффилиацию относительно образовательного учреждения. Примером тому служит Международный Костомаровский форум.

Пытаясь извлечь из вынужденного перехода на дистанционную форму обучения во время пандемии положительные моменты и сделать выводы, отметим, что преподаватели РКИ научились уверенно и эффективно организовывать учебный процесс в условиях ЦОС. Преподаватели РКИ стали более гибкими в плане условий и форм обучения. Здесь идет речь не только о дистанционном обучении, но и о смешанной форме учебного взаимодействия, аудиторной форме с активным применением сетевых цифровых образовательных ресурсов и лингводидактических средств. Так, потребности преподавателей в методически грамотной и последовательной интеграции в учебный процесс различных облачных лингводидактических средств породили новую форму организации виртуального учебного пространства – учебный лонгрид (например, цифровая образовательная среда «Русский язык. Начало»¹⁷ (Дьякова и др., 2021)).

Отметим, что из дистанционной формы обучения преподаватели перенесли в офлайн-обучение лучшие и эффективные средства и приемы, расширилась дидактическая база, в обучение чаще стали включаться цифровые технологии как на занятиях, так и при самостоятельной работе студентов. Цифровая компетенция современного преподавателя РКИ и статус цифровой трансформации обучения РКИ, на наш взгляд, сегодня в полной мере отвечают вызовам цифровой экономики и цифрового общества. Цифровая

¹⁶ Межрегиональный научный семинар «Инновации в методике преподавания русского языка как иностранного в аспекте Digital Humanities». URL : https://vk.com/wall-211707163_16

¹⁷ ЦОС «Русский язык. Начало». URL : <http://russian.start.tilda.ws/>

среда, технологии виртуальной, дополненной реальности, искусственного интеллекта, интернета вещей призваны дополнить учебный процесс, сделать его увлекательным, эффективным, качественным.

Полагаем, что качественной характеристикой современного этапа развития цифровой лингводидактики РКИ должно стать системное переосмысление классической теории и методики преподавания РКИ в аспекте цифровой дидактики. Сегодня мы располагаем учебными пособиями, направленными на совершенствование профессиональных компетенций педагогов в области преподавания русского языка как иностранного в условиях цифровой образовательной среды¹⁸ (Левина, 2022). В данном ключе считаем целесообразным обратить внимание молодых преподавателей, погружающихся в профессию, на значимость и важность изучения теоретических основ преподавания РКИ, теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, механизмов речи Н.И. Жинкина, на необходимость сопоставления возможностей и методической ценности при использовании цифровых технологий, ресурсов и средств в учебном процессе.

Предполагаем, что если преподаватель РКИ владеет лингводидактической базой, хорошо ориентируется в основных положениях методической теории, то для него не составит труда грамотно интегрировать в учебный процесс цифровые лингводидактические средства. И наоборот, ценность цифровых лингводидактических средств значительно снижается, если преподаватель не умеет с ними обращаться, извлекать методическую ценность. Методически грамотный преподаватель, не владеющий навыками создания цифрового образовательного контента, может воспользоваться готовым, которого сейчас на просторах интернета огромное количество, а преподаватель, создающий цифровой учебный контент, но не владеющий умением интегрировать его в обучение, здесь проигрывает.

Признаком современного этапа также является появление новых профессий, связанных с цифровизацией образования: методист онлайн-курсов, дизайнер цифрового образовательного контента, педагогический дизайнер и др.

Как сформировать у будущих преподавателей РКИ методические ценности в отношении цифровых технологий и цифровых образовательных продуктов? Как показывает практика реализации магистерской образовательной программы «Теория и практика преподавания русского языка как иностранного в аспекте цифрового гуманитарного знания» в Тамбовском государственном университете имени Г.Р. Державина, будущему преподавателю необходимо регулярное систематическое взаимодействие с теми цифровыми технологиями, к которым мы хотим его приучить, развить навык в обращении с ними, чтобы он смог уже на этапе своего образования «пропустить через себя» и оценить методическую значимость. К примеру, для изложения результатов собственной учебной, научно-исследовательской деятельности студентами магистратуры очень эффективным является задействование цифровых технологий, дающих возможность осуществить систематизацию и визуализацию

¹⁸ Холодкова М.В., Дронова О.А., Дьякова Т.А., Жеребцова Ж.И. Практические основы преподавания русского языка как иностранного в условиях цифровой образовательной среды : учебно-методическое пособие. Тамбов : ТГУ им. Г.Р. Державина, 2022. 96 с.

данных, обеспечить совместную работу (Miro, MindMeister, Padlet, Scrumlr и др.), что позволяет сформировать навык обращения с цифровыми инструментами, а не отвлеченное представление об их наличии. Впоследствии выпускники магистратуры очень творчески подходят к применению данных сервисов для организации обучения, например для визуализации содержания учебного текста в виде ментальной карты или инфографики с целью развития речевых умений посредством компрессии и декомпрессии. Моделирование учебного текста, когнитивная визуализация уже многие годы являются эффективным методом формирования речевой компетенции иностранных студентов, а цифровые технологии только позволяют визуализировать содержание текста на качественно новом уровне. Здесь мы видим прямую зависимость между формированием персональной информационно-образовательной среды будущего преподавателя и организацией обучения в цифровой среде.

Говоря о ведущей роли отдельного лингводидактического средства данного этапа, придаем особое значение учебному *лонгриду*, который интегрирует образовательно-просветительский контент сторонних сайтов, сервисов, хостингов и другие возможности цифровой среды.

Заключение

Итак, в рамках настоящего исследования предпринята попытка выделения и описания ключевых характеристик этапов развития цифровой лингводидактики русского языка как иностранного.

Факт выделения этапов развития цифровой лингводидактики РКИ и определения их ключевых характеристик существенен как для понимания вектора развития методики преподавания РКИ в условиях цифровизации, так и для дальнейшего развития теории и методики обучения.

Представленные данные могут иметь значимость для определения дальнейших задач изучения цифровой трансформации процесса обучения РКИ, научной и цифровой учебно-методической базы.

Результат исследования может быть плодотворным как для дальнейшего исследования хода современного состояния методики преподавания РКИ и ее теоретической и лингводидактической основы, так и для практического использования в курсе методики преподавания русского языка как иностранного основных и дополнительных образовательных программ.

Список литературы

- Биленко П.Н., Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., Кондаков А.М., Сергеев И.С. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения. М. : Перо, 2019. 98 с.
- Бовтенко М.А. Типология компьютерных учебных пособий // Открытое и дистанционное образование. 2002. № 2 (6). С. 80–83.
- Богомолов А.Н. Научно-методическая разработка виртуальной языковой среды дистанционного обучения иностранному (русскому) языку : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008. 354 с.
- Веселова П.Н. Цифровые инструменты в работе современного преподавателя РКИ // Информационные технологии в науке, бизнесе и образовании. Проблемы обеспечения цифрового суверенитета государства : материалы XIII Международной

научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Москва, 26 ноября 2021 года. М. : МГЛУ, 2022. С. 167–172.

Гарцов А.Д. Компьютерная лингводидактика : цели и задачи // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Вопросы образования : языки и специальность. 2007. № 2. С. 41–48.

Глизбург В.И. Цифровая дидактика как дисциплина программы магистерской подготовки // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Информатизация образования. 2021. Т. 18. № 2. С. 180–187. <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2021-18-2-180-187>

Дунаева Л.А., Левина Г.М., Богомолов А.Н., Васильева Т.В. Цифровизация области преподавания РКИ : первые итоги и перспективы // Русский язык за рубежом. 2020. № 5 (282). С. 4–9.

Дьякова Т.А., Жеребцова Ж.И., Холодкова М.В. Создание цифровой образовательной среды по изучению РКИ арабоязычными студентами на начальном этапе // Язык, культура и профессиональная коммуникация в современном обществе : материалы XI Международной научной конференции, Тамбов, 14–15 апреля 2022 года. Тамбов : Издательский дом «Державинский», 2022. С. 14–18.

Дьякова Т.А., Жеребцова Ж.И., Холодкова М.В. Учебный лонгрид как способ организации цифрового образовательного интернет-ресурса по русскому языку как иностранному // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 194. С. 113–124. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-113-124>

Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М., Калимуллина А.А. О понятийно-терминологическом аппарате дидактики цифровой эпохи // Педагогический журнал Башкортостана. 2021. № 2 (92). С. 20–34.

Информационные технологии в обучении русскому языку как иностранному : история, современное состояние, перспективы : коллективная монография / под ред. В.Б. Куриленко, О.И. Руденко-Моргун. М. : Экон-Информ, 2019. 243 с.

Кожевникова М.Н., Хамраева Е.А., Рязова О.Ю., Юдушкина О.В. Формирование социокультурной среды средствами лингвострановедческого контента при обучении РКИ // Наука и школа. 2021. № 6. С. 162–172. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2021-6-162-172>

Ланидус Л.В. Стратегии цифровой трансформации бизнеса в условиях нарастающей турбулентности цифровой среды // Управление бизнесом в цифровой экономике : сборник тезисов выступлений Четвертой международной конференции, Санкт-Петербург, 18–19 марта 2021 года. СПб. : СПбГУПТД, 2021. С. 20–25.

Лебедева М.Ю. Цифровая трансформация в обучении русскому языку : ожидания преподавателей // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2022. № 7. С. 1339–1343.

Лебедева Ю. Индивидуализируем онлайн-обучение РКИ : некоторые принципы разработки цифрового учебного контента // Многоязычие и межкультурная коммуникация : вызовы XXI века, Пула, Хорватия, 16–23 июля 2016 года. Пула : Инновации и эксперимент в образовании, 2016. С. 343–347.

Лёвина Г.М. Специфика преподавания РКИ в цифровую эпоху. Часть 1. Уровень А1 : монография. М. : Ай Пи Ар Медиа, 2022. 190 с.

Марьянчик В.А., Попова Л.В. Русский язык как иностранный в рамках онлайн-образования : подходы и мнения (по материалам научных публикаций за 2021 год) // Педагогическое образование в России. 2022. № 1. С. 8–19. <https://doi.org/10.26170/2079-8717-2022-01-01>

Пашковская С.С., Хэ С., Чжун Г. Инновационные технологии и современная модель обучения русскому языку как иностранному // Буслаевские чтения : сборник научных статей по материалам IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Пенза : ПГУ, 2021. С. 378–380.

- Стрельчук Е.Н.* Перспективы онлайн-обучения русскому языку как иностранному в вузах РФ // Русистика. 2021. Т. 19. № 1. С. 102–115. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-102-115>
- Тряпельников А.В.* Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект). М. : Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2014. 91 с.
- Устин П.Н., Сабирова Э.Г., Гарипова И.И.* Цифровые компетенции учителя как субъекта образовательной деятельности в его индивидуальной траектории развития // Бехтерев и современная психология личности : сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции (к 135-летию организации первой в России психофизиологической лаборатории в г. Казани), Казань, 2–4 октября 2020 года. Казань : Центр социально-гуманитарного образования, 2020. С. 216–218.
- Хамраева Е.А.* Нейролингводидактика как новое направление в преподавании русского языка как иностранного // Метапредметный подход в образовании : русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам : материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 22 апреля 2022 года. М. : МПГУ, 2022. С. 194–199.
- Чикова О.А.* Цифровая трансформация содержания педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2. № 3 (73). С. 22–39.

Сведения об авторах:

Фейзер Жанна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, Российская Федерация, 392000, Тамбов, ул. Интернациональная, д. 33. *Сфера научных интересов:* методика преподавания русского языка как иностранного, лингвокультурология, цифровая лингводидактика. ORCID: 0000-0002-3831-2937. E-mail: zherebtsova@inbox.ru

Дьякова Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, Российская Федерация, 392000, Тамбов, ул. Интернациональная, д. 33. *Сфера научных интересов:* методика преподавания русского языка как иностранного в условиях цифровизации. ORCID: 0000-0003-1032-5573. E-mail: Larionova86@mail.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-2-196-211

EDN: ZTMWVK

Research article

Stages of development of digital linguodidactics of Russian as a foreign language

Zhanna I. Feyzer , Tatyana A. Dyakova  

Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation

 Larionova86@mail.ru

Abstract. The digital transformation of education, the emergence of new digital technologies that expand the linguodidactic base of Russian as a foreign language (RFL), modern conditions for education implementation have become an occasion to study teaching methods in the aspect of digital didactics. The aim of the research is to highlight the stages of development of digital linguodidactics of RFL and to determine the key characteristics of each of

them. The material for the study was scientific papers on organizing the learning process with the help of computer technology, the methodological justification for using digital educational resources in teaching RFL, as well as the authors' long-term observations on the formation and development of digital linguodidactics. To achieve this aim, methods of general scientific knowledge were used – analysis, synthesis, induction; linguistic methods of comparative analysis, component and complex analysis of digital educational resources; empirical methods of observation of the development of digital language didactics of RFL over the past decades, comparison of the achievements of each stage in terms of creating digital educational resources and their consolidation and relevance in teaching. The terms “digital competence of the teacher”, “digital didactics”, “digital linguodidactics” are considered. The key concept in the development of the methodology of teaching RFL over the past decades under the influence of the digitalization in the economy and society – the digital competencies of the teacher – has been determined. As a result of the study, four stages in the development of digital linguodidactics of RFL were identified in the article: 1 – late 1980s–1999; 2 – 2000–2010; 3 – 2010–2020; 4 – 2020 – present. For each period, key characteristics were revealed: interactivity and multimedia – stage 1; distance education and visualization – stage 2; digitalization of educational content and mentoring – stage 3; system transformation and rethinking – stage 4. Identifying stages of development of digital linguodidactics of RFL seems promising both for the scientific, educational and methodological base of teaching methods, and for future studies on the process of digital transformation of teaching RFL.

Keywords: stages of development, teaching methodology, digital educational environment, digital didactics, digital competencies of a teacher

Article history: received 14.10.2022; accepted 18.12.2022.

For citation: Feyzer, Zh.I., & Dyakova, T.A. (2023). Stages of development of digital linguodidactics of Russian as a foreign language. *Russian Language Studies*, 21(2), 196–211. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-2-196-211>



DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-2-212-227

EDN: ZYHDWM

Научная статья

Лексическое разнообразие как предиктор сложности учебников по русскому языку

А.А. Чурунина , М.И. Солнышкина  , И.Э. Ярмакеев 

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Российская Федерация

 mesoln@yandex.ru

Аннотация. Параметрическая модель текста как научная проблема имеет перво-степенное значение в современной филологии и образовании, поскольку открывает новые подходы к пониманию процессов восприятия текстов различных типов. В исследовании для идентификации корреляций индексов лексического разнообразия с другими предикторами сложности использовались 17 учебников русского языка для начальной школы. Общий объем корпуса исследования составил 439 938 слов. Двухэтапный алгоритм исследования включал оценку референтных значений текстовых параметров базового уровня (длина слова, длина предложения, количество неповторяющихся слов и количество словоформ), оценку и последующее контрастирование предикторов сложности – индексов лексического разнообразия и читабельности. Все расчеты производились при помощи автоматического анализатора текстов RuLingva. Выявлено, что индекс читабельности изучаемых учебников русского языка демонстрирует положительную динамику. Рост лексического разнообразия от класса к классу не обнаружен. Зафиксирован средний уровень разнообразия лексики, при котором каждое четвертое слово в тексте повторяется. Корреляции между читабельностью текста и лексическим разнообразием не выявлены. Полученные результаты могут быть полезны исследователям, разработчикам учебников и учителям в процессе выбора учебника. Текущая перспектива видится в осуществлении функциональной и эпидигматической стратификации лексики изучаемых учебников русского языка.

Ключевые слова: учебники начальной школы, сложность текста, сложности, читабельность

История статьи: поступила в редакцию 13.12.2022; принята к печати 14.02.2023.

Благодарности: Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета (ПРИОРИТЕТ-2030).

Для цитирования: Чурунина А.А., Солнышкина М.И., Ярмакеев И.Э. Лексическое разнообразие как предиктор сложности учебников по русскому языку // Русистика. 2023. Т. 21. № 2. С. 212–227 <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-2-212-227>



Введение

Сложность текста является одним из факторов, влияющих на читательское восприятие и понимание текста. В современной научной парадигме оценка сложности осуществляется на основе расчета текстовых параметров и завершается прогнозированием целевой аудитории читателей. При этом сама целевая аудитория идентифицируется либо на основе периода формального обучения (Kurpiyanov et al., 2022), либо объема словарного запаса читателей, как, например, на платформе Lexile¹. В первом случае традиционно рассчитывается индекс соответствия текста году обучения, или так называемая «читабельность», а во втором – оценивается соответствие лексиконов читателя и книги. С определенной долей условности *читабельность* также именуют синтаксической сложностью (Schnick, Knickelbine, 2003), поскольку при ее оценке принимают во внимание длину предложения, а объем лексикона – семантической трудностью. Оба способа признаны достаточно достоверными для оценки сложности текста и активно используются при подборе текстов для различных читательских аудиторий (Lennon, Burdick, 2004).

Особый интерес исследователей вызывает проблема сложности учебных текстов, поскольку восприятие учебного текста во многом предопределяет успех обучения. Изучаемая более столетия проблема не утратила своей значимости и по сей день. Первые работы, опубликованные в XIX в. в России (Рубакин, 1895), Франции (Javal, 1878) и Англии (Sherman, 1893), подходят к решению проблемы с разных сторон, но едины в одном – значимости решения данной проблемы не только для языкознания и системы образования, но процветания страны. В конце XIX в. Н.А. Рубакин писал: «...ничто так не характеризует степень общественного развития, степень общественной культуры, как уровень читающей публики в данный исторический момент» (Рубакин, 1895: 1). В русской библиопсихологической традиции формируется комплексный подход, требующий учета как характеристик читателя, так и параметров текста: «...не мешало бы хорошенько присмотреться к самой читающей публике, исследовать эту публику в количественном и качественном отношении» (Рубакин, 1895: 5). Особо Н. Рубакин настаивает на изучении читателя: «Много ли сделано до сего времени относительно изучения читающей публики? Российский читатель, и „серый“, и „полукультурный“, и наиболее интеллигентный, остается иксом» (Рубакин, 1895: 6).

За более чем столетнюю историю изучения по сложности восприятия текста опубликованы десятки книг, сотни статей, эта тема обсуждалась на многочисленных конференциях (What Do Leaders Need to Know about Text Complexity and Close Reading 2016, What Do Principals Need to Know about Text Complexity and Close Reading 2017, Text Complexity DE Challenge 2022, «Вызовы образования 2022: функциональная грамотность – инвестируем в будущее!», «Управление развитием функциональной грамотности школьников», GermEval 2022 Workshop on Text Complexity Assessment of German Text и др.). Исследователи, работающие в области данной научной проблематики, объединяются в ассоциации (Reading Rockets, The International Literacy

¹ The Lexile Framework for Reading – Lexile. URL : <https://lexile.com/>

Association, International Reading association, Русская ассоциация чтения и др.). Успешно работают научно-исследовательские лаборатории и центры, такие как Лаборатория чтения в Гарвардском университете (Harvard Reads Lab²), Лаборатория SoLET в университете штата Аризона³, проект «Текстомер⁴» в Государственном институте русского языка имени А.С. Пушкина, научно-исследовательская лаборатория «Текстовая аналитика»⁵ в Казанском (При-волжском) федеральном университете и др.

В современной лингвистической парадигме сложность нехудожественных текстов принято трактовать как конструкт и рассчитывать на основе оценки количества элементов и многообразия связей между ними (морфологических, лексических, синтаксических и дискурсивных (Солнышкина и др., 2022)). В качестве предикторов сложности ученые называют до 200 параметров текста. К наиболее верифицированным для многих языков относят лексическое разнообразие и читабельность (Graesser et al., 2004). Лексическое разнообразие трактуется как «диапазон и вариативность словарного запаса, который говорящий (или пишущий. – А.Ч., М.С., И.Я.) реализует в тексте» (McCarthy, Jarvis, 2007: 459). Читабельность как свойство текста восприниматься читателем рассчитывается на основе средней длины слова и длины предложения в тексте (Kincaid et al., 1975).

Из всего многообразия предикторов сложности, валидированных современными авторами (Солнышкина и др., 2022), лексическое разнообразие или богатство лексикона учебных текстов – вопрос наименее изученный (Харченко, 2017). При этом важно подчеркнуть, что богатству словаря авторов художественного слова посвящены многочисленные работы (см.: Васильев, Жаткин, 2020): в рамках современной научной парадигмы разработана широкая палитра методов изучения языка художественного произведения – от тропов до предпочтений в области синтаксиса, от создания конкордансов и словарей до анализа интертекстуальности (см.: Фатеева, 2013). Выбор художественных произведений и авторов для исследований богатства языка писателя никогда не бывает случайным: избираются произведения с богатейшим языком, тончайшими оттенками значений, лексическими находками, каждая из которых строго документируется и иллюстрируется тщательно подобранными цитатами. И такого рода ситуация понятна и объяснима: влияние писательского слова на читателя сложно переоценить.

Что касается учебных текстов, то филология «пока еще не склонна относиться <к ним> столь же внимательно, как к художественной ткани» (Харченко, 2017: 23). Исследований богатства лексикона учебников и учебных пособий по русскому языку практически нет. В качестве подтверждения сказанному укажем на три публикации (Веселовская, 2020; Laposhina et al., 2018; Kupriyanov et al., 2022). При этом именно к языку учебника эксперты предъявляются особые

² Projects at Harvard. URL : https://projects.iq.harvard.edu/reads_summer_learning/home

³ Science of Learning and Educational Technology. URL : <https://soletlab.asu.edu/>

⁴ Текстомер – анализ сложности текста онлайн. URL : <https://textometr.ru/>

⁵ Научно-исследовательская лаборатория «Текстовая аналитика». URL : <https://kpfu.ru/philology-culture/struktura-instituta/otdelenie-russkoj-i-zarubezhnoj-filologii-imeni/kafedra-inostrannih-yazikov/nil-39intellektualnye-tehnologii-upravleniya>

требования: он должен «беседовать» с учеником живым языком, с использованием образных, запоминающихся сравнений, вызывающих в сознании яркие ассоциации (см.: Донской, 1985: 162). К учебнику русского языка особое внимание как к учебнику «предмета предметов» (Буслаев, 2019), играющему метапредметную роль и во многом определяющему не только академические успехи школьника, но и способность реализовать себя в жизни. Язык учебников русского языка призван нести «ярко выраженную семантическую направленность грамматико-орфографического материала»; способствовать «формированию эстетического вкуса учащихся средствами самого языка» и характеризоваться «широким использованием <...> материала, имеющего ценностно-смысловую направленность» (Львова, 2013: 65).

Интересным и особо значимым при подборе учебных материалов для определенной целевой аудитории является вопрос об оптимальном диапазоне лексического разнообразия, оценка которого является обязательным элементом лингвистической экспертизы академических изданий на английском языке (см.: McCarthy, Jarvis, 2010). Для текстов на русском языке в настоящее время весьма актуальным является выявление «диагностических» критериев для идентификации норм, то есть диапазона лексического разнообразия в учебных текстах определенной предметной области. Отдельный интерес представляет также описание текстов, язык которых предельно богат, а повторы, обеспечивающие связность текста, полностью отсутствуют. Именно это и делает текст крайне сложным для восприятия. Оппозицией текстов такого типа являются тексты, содержащие многочисленные повторы, лексика которых настолько однообразна, что читатель утрачивает интерес и отказывается от чтения. Установление диапазонов лексикона наиболее востребованных учебников может стать основой типологии лексического разнообразия для текстов различных жанров и различной степени сложности. Исследовательской нишей в русской филологии и лингводидактике остается и вопрос динамики данного параметра по мере усложнения учебного текста.

Показательно, что сам термин «лексическое разнообразие», по данным NgramViewer⁶, впервые зафиксирован и функционирует в русском дискурсе с 1920-х гг. (рис. 1).

Контекст использования термина позволяет семантизировать его интенционал как «лексическое богатство» или авторский лексикон. Например, «Экспрессивный характер речи поддерживается ремарками, сопровождающими речь; их число в любой мелодраме обширно, а *лексическое разнообразие* свидетельствует о поисках мелодраматургом ярких и несомненных тонов речи» (Роëtika. 1927. Вып. 3. NgramViewer); «*Лексическое разнообразие* писем Пушкина исключительно богато» (Известия АН СССР. 1937. NgramViewer). Современные контексты подтверждают семантическую стабильность термина: «Показано, что *лексическое разнообразие* и разнообразие используемых в речи словосочетаний, сложносочиненных и сложноподчиненных конструкций в речи родителя в возрасте ребенка 1 г. обуславливает эти же характеристики разнообразия речи в возрасте 4-х лет» (Чернов Д.Н. Социокультурная

⁶ Google books Ngram Viewer. URL : <http://books.google.com/ngrams> (дата обращения : 15.01.2023).

обусловленность языковой компетенции ребенка. 2013. NgramViewer). «Рассмотрим сначала *лексическое разнообразие* текста. Отметим, что в этом рассказе Чехов не наделил своих героев привычными для него гротесковыми фамилиями и именами» (Улин В. Литературный институт. 2013. NgramViewer). «*Лексическое разнообразие* существительных, называющих обряды и празднования, свидетельствует не о праздной жизни, а об основанных на древнейших традициях ярких, характерных элементах крестьянского уклада» (Лексический атлас русских народных говоров. 2007. NgramViewer).

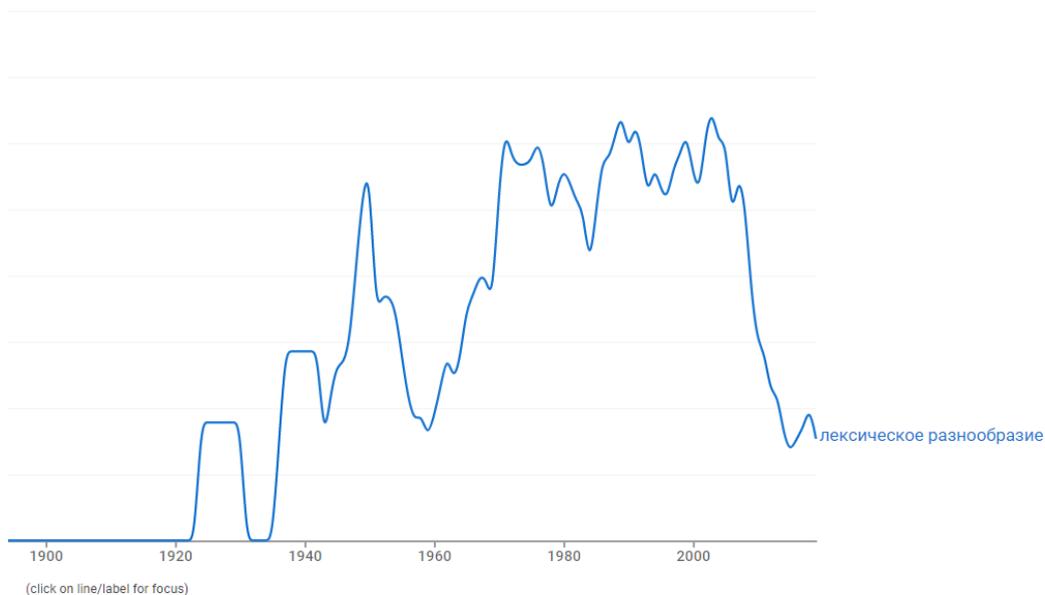


Рис. 1. Частота использования термина «лексическое разнообразие» в русском дискурсе

Поскольку тексты научного стиля имеют высокий индекс лексического разнообразия (McCarthy, Jarvis, 2010; Richards, 1987), очевидно, что тексты для учеников старших классов средней общеобразовательной школы, обладающие более высокой степенью «научности» по сравнению с текстами для учеников младших классов, должны иметь более высокий индекс лексического разнообразия. Следовательно, лексическое разнообразие учебных текстов одного предметного блока, и в этом состоит *гипотеза исследования*, растет от класса к классу. Таким образом, **цель исследования** – выявление динамики лексического разнообразия учебников по русскому языку и установление зависимости между индексами читабельности и лексического разнообразия.

Методы и материалы

Исследование осуществлено на материале учебных текстов по русскому языку для младших классов, входящих в Учебный корпус русского языка (УКРЯ)⁷, объем которого в настоящее время превышает 8 миллионов

⁷ Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2020622254.

слов. В целях сохранения авторских прав корпус используется как закрытый исключительно для научных проектов, в открытом доступе находится только его демонстрационный образец – случайным образом перемешанные тексты учебников обществознания (CORAT)⁸. Ядро УКРЯ составляют учебные и экзаменационные тексты начальной, средней и старшей школы, в том числе ЕГЭ и ОГЭ всех предметных областей. В состав корпуса также входят тексты для изучения русского языка как иностранного. Репрезентативность и сбалансированность УКРЯ доказана в ряде исследований (Kurpuyanov et al., 2022, Solovyev et al., 2018), что делает его весьма ценным для изучения современного состояния научно-учебного стиля.

Объем корпуса исследования составили 439 938 словоформы, в него вошли тексты 17 учебников по русскому языку для 2–4-х классов, включенных в Федеральный перечень учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность⁹. Все учебники были изданы в период с 2009 до 2020 г.

Расчеты параметров сложности осуществлялись при помощи автоматического анализатора текстов RuLingva¹⁰ (см.: Solovyev et al., 2018), созданного командой российских ученых для автоматизации рутинных арифметических и исследовательских операций с текстом на русском языке. Среди дескриптивных параметров текста – это количество слов, предложений, слогов, повторяющихся и неповторяющихся слов, одно-, двух-, трех и четырехсложных слов и др. RuLingva может составлять списки извлекаемых из анализируемого текста терминов, знаменательных частей речи, а также определенных морфологических категорий и дискурсивных маркеров. RuLingva разрабатывалась в рамках проекта Российского научного фонда «Сложность текстов на русском языке»¹¹ с двумя основными целями: выявить и описать типологические параметры учебных текстов и разработать способы их ранжирования по уровням сложности. Ранжирование текстов по уровням сложности на RuLingva осуществляется на основе выявляемых корреляций параметров текстов и типичных характеристик читателя (возраст, образование, объем словаря).

В настоящее время RuLingva осуществляет автоматический лингвистический анализ текста объемом до 50 000 слов и оценивает метрики 47 параметров текстов на русском языке (рис. 2), включая количество словоформ и слов, среднюю длину слов загруженного текста в слогах, среднюю длину предложений в словах, индексы лексического разнообразия и читабельности, связность, индекс абстрактности, количество терминов, ряд морфологических параметров и др. RuLingva позволяет выгружать и сохранять данные в формате excel-таблиц (рис. 3).

⁸ Научно-исследовательская лаборатория «Текстовая аналитика». URL : <https://kpfu.ru/philology-culture/struktura-instituta/otdelenie-russkoj-i-zarubezhnoj-filologii-imeni/kafedra-inostrannih-yazikov/nil-39intellektualnye-tehnologii-upravleniya>

⁹ Федеральный перечень учебников. URL : <https://fpu.edu.ru/>

¹⁰ RuLingva. URL : <https://rulingva.kpfu.ru/>

¹¹ Карточка проекта, поддержанного российским научным фондом. URL : https://rscf.ru/prjcard_int?18-18-00436

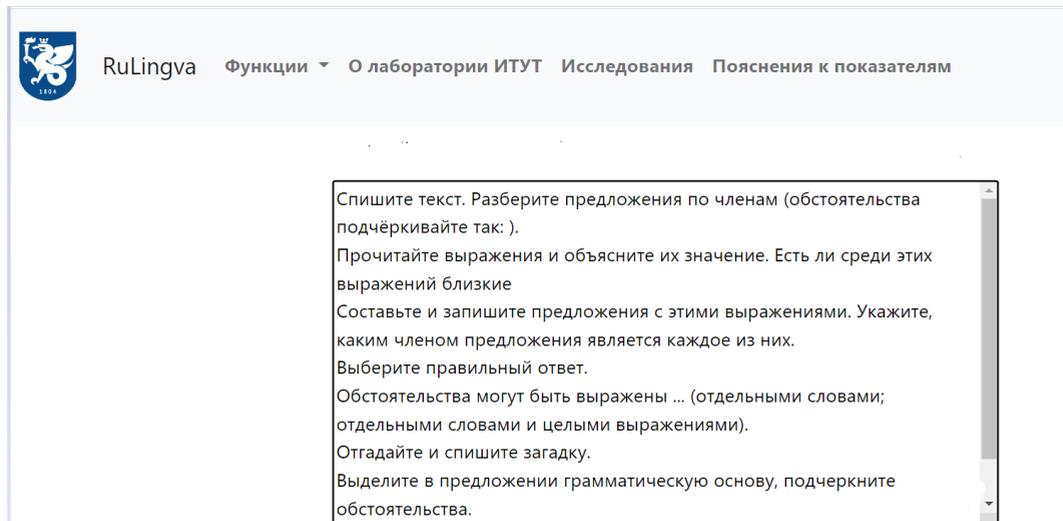


Рис. 2. Интерфейс RuLingva

32	Родительный падеж (СУЩ)	61
33	Дательный падеж (СУЩ)	28
34	Винительный падеж (СУЩ)	73
35	Творительный падеж (СУЩ)	26
36	Предложный падеж (СУЩ)	20
37	Настоящее время (ГЛ)	49
38	Будущее время (ГЛ)	1
39	Прошедшее время (ГЛ)	29
40	Соотношение глаголов к существительным	0,38
41	Соотношение прилагательных к существительным	0,2
42	Доля существительных в родительном падеже	0,21
43	Количество терминов по обществузнанию	14
44	Количество односложных слов	135
45	Количество двусложных слов	148
46	Количество трехсложных слов	135
47	Количество четырехсложных слов	108

Загрузить результаты

Рис. 3. Список параметров RuLingva

В соответствии с современным, разработанным в отечественной и зарубежной лингвистике подходом (см.: Viber, 2006; Солнышкина и др., 2022) при расчете коэффициента лексического разнообразия оцениваются две группы слов: повторяющиеся и неповторяющиеся. Именно поэтому автоматизация расчета лексического разнообразия представляется весьма нетривиальной: существенным недостатком его оценки является «чувствительность» к длине текста: чем длиннее текст, тем больше в нем функциональных слов и ниже

лексическое разнообразие (см.: рис. 4, строка 28). Точность расчетов данного параметра признается удовлетворительной только в случае, если длина отрывка не превышает 1000 словоформ (Biber, 2006; Вахрушева и др., 2021).

RuLingva позволяет рассчитывать среднее значение параметра лексическое разнообразие всего текста независимо от его длины (TTRavg, Type token ratio average), предварительно разделяя текст на отрывки по 1000 словоформ, измеряя лексическое разнообразие отдельно в каждом отрывке и предлагая среднее арифметическое (рис. 4, строка 29).

28	TTR	0,15
29	TTRavg	0,32
30		

Рис. 4. Значения параметра «Лексическое разнообразие»

В рамках данного исследования для каждого из заявленных учебников были рассчитаны метрики следующих предикторов сложности: 1) количество словоформ; 2) количество неповторяющихся слов; 3) индекс лексического разнообразия; 4) средняя длина слова (в слогах); 5) средняя длина предложения (в словах); 6) индекс читабельности по Флешу – Кинкейду (см. табл. 1–3). Выбор данных количественных параметров обусловлен тем, что именно они обеспечивают выявление значений базового набора показателей, для которого на данный момент изучены и описаны референтные показатели, позволяющие интерпретировать полученные при анализе текстов числовые показатели (Kurpuyanov et al., 2022). Считается, что *количество словоформ* в тексте и *количество неповторяющихся слов* напрямую влияют на показатель *индекса лексического разнообразия* (type-token ratio, TTR, букв. отношение слов к словоформам (Graesser et al., 2004: 1)), который рассчитывается как отношение количества *неповторяющихся слов* (word types) ко всему объему текста, исчисляемому в словоформах (word tokens) (Templin, 1957). При TTR = 1,0 ни одно из слов в тексте не повторяется. Очевидно, что такого рода тексты могут создаваться только искусственно, поскольку отсутствие лексических повторов затрудняет восприятие текста. Низкие значения TTR (< 0,5) сигнализируют о высокой повторяемости слов, что положительно влияет на скорость обработки текста читателем. Целевая аудитория такого рода текстов – пользователи с ограниченным словарным запасом (изучающие язык как иностранный или младшие школьники) (Malvern et al., 2004). Лексическое разнообразие трактуется в этом случае как используемый автором текста словарный запас, отражающий его способность использовать те или иные единицы лексики (Fergadiotis, Wright, 2011). Он служит мерой успешности речевого акта, включая ситуации с патологиями речи и межкультурную коммуникацию (Fergadiotis et al., 2013; Owen, Leonard, 2022).

Средняя длина слова и *средняя длина предложения* как предикторы сложности текста используются при расчете индекса удобочитаемости или *читабельности*. Формула расчета читабельности русских текстов создана на основе формулы Флеша – Кинкейда (Flesch – Kincaid Grade Level) (Kincaid

et al., 1975), но с учетом системных различий русского и английского языков (Solnyshkina et al., 2018):

$$\text{Читабельность} = 208,7 - 2,6 \times \text{СДП} - 39 \times \text{СДС},$$

где СДП – это средняя длина предложения, слова; СДС – это средняя длина слова, слоги.

Формула читабельности ранжирует тексты по классам, то есть в зависимости от периода обучения, необходимого для того, чтобы текст был понятен читателю. Например, если рассчитываемая читабельность равна 2,5, то текст адресован школьникам 2-го или 3-го классов, а если значение находится в диапазоне между 3,0 и 4,0, то – школьникам 3-го и 4-го классов и т. д.

Результаты

Исследование динамики параметра лексического разнообразия учебников по русскому языку для начальной школы и его возможной корреляции с читабельностью позволило выявить специфику языка используемых в российской школе учебников по русскому языку. С точки зрения читабельности (удобочитаемости) тексты изучаемых учебников с высокой долей вероятности будут вызывать сложности понимания для целевой аудитории, поскольку рассчитанные индексы в среднем на один или два уровня выше ожидаемых. Показатель богатства лексикона в учебниках колеблется в диапазоне от 0,33 до 0,55, что характеризует их как имеющие среднюю для учебной литературы степень. Выявленная динамика лексического разнообразия показало неравномерное изменение сложности учебных текстов по русскому языку как в рамках одной линейки учебников, так и в рамках всего корпуса изучаемых текстов в целом. Не обнаружено корреляции между удобочитаемостью текста и лексическим разнообразием, рост показателя индекса лексического разнообразия от 2-го к 4-му классу также выявлен не был.

Обсуждение

В табл. 1–3 отобразены данные, полученные в результате анализа корпуса изученных учебных текстов по заявленным шести параметрам сложности.

Средние показатели *индекса читабельности* находятся в пределах от 2,63 до 5,7, при этом средний показатель данного индекса для текстов 2-го класса составляет 3,56, для текстов 3-го класса – 4,46, для текстов 4-го класса – 4,86. За исключением учебников для 2-го класса показатели индекса читабельности соответствует году обучения. В учебниках 2-го класса индекс читабельности флуктуирует в диапазоне от 2,63 до 4,11, то есть их читабельность в преимущественном большинстве случаев значительно – на 1,5–2,5 единицы – выше установленной нормы (см.: Solnyshkina et al., 2020).

Изученные тексты демонстрируют постепенный рост среднего *количества неповторяющихся слов* от 2-го к 4-му классу. Данный показатель постепенно увеличивается от среднего значения в 3626 слова для учебников 2-го класса до 4728 слов для учебников 4-го класса.

Таблица 1

Предикторы сложности учебников по русскому языку для 2-го класса

№ п/п	Автор, год	Класс	Предикторы сложности					
			Количество словоформ	Количество неповторяющихся слов	Лексическое разнообразие	Средняя длина слова, слоги	Средняя длина предложения, слова	Читабельность
1	Рамзаева Т.Г., 2011 ¹²	2	13 689	2961	0,48	2,18	5,68	2,63
2	Желтовская Л.Я., Калинина О.Б., 2012 ¹³	2	26 877	4632	0,47	2,34	6,79	3,93
3	Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В., 2012 ¹⁴	2	8001	2622	0,55	2,17	7,54	3,27
4	Нечаева Н.В., 2013 ¹⁵	2	19 168	4138	0,49	2,25	8,29	3,98
5	Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С., 2013 ¹⁶	2	20 422	2777	0,41	2,22	7,33	3,44
6	Канакина В.П., Горецкий В.Г., 2017 ¹⁷	2	25 020	4626	0,45	2,38	6,63	4,11
Среднее			18 863	3626	≈ 0,48	2,26	7,04	3,56

Таблица 2

Предикторы сложности учебников по русскому языку для 3-го класса

№ п/п	Автор, год	Класс	Предикторы сложности					
			Количество словоформ	Количество неповторяющихся слов	Лексическое разнообразие	Средняя длина слова, слоги	Средняя длина предложения, слова	Читабельность
1	Рамзаева Т.Г.; 2009 ¹⁸	3	20 763	3886	0,50	2,34	6,49	3,82
2	Иванов С.В., Евдокимова А.О., Кузнецова М.И. и др.; 2013 ¹⁹	3	39 318	5498	0,47	2,31	8,05	4,21
3	Канакина В.П., Горецкий В.Г., 2013 ²⁰	3	30 700	4410	0,43	2,56	6,26	5,02

¹² Рамзаева Т.Г. Русский язык. 2 класс : учебник : в 2 частях. М. : Просвещение ; Дрофа, 2011.

¹³ Желтовская Л.Я., Калинина О.Б. Русский язык. 2 класс : учебник : в 2 частях. М. : Дрофа, 2012.

¹⁴ Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В. Русский язык. 2 класс : учебник в 2 частях. М. : Просвещение, 2012.

¹⁵ Нечаева Н.В. Русский язык. 2 класс : учебник : в 2 частях. М. : Просвещение, 2013.

¹⁶ Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. Русский язык. 2 класс : учебник : в 2 частях. М. : Просвещение ; Бинум, 2013.

¹⁷ Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 2 класс : учебник : в 2 частях. М. : Просвещение, 2017.

¹⁸ Рамзаева Т.Г. Русский язык. 3 класс : учебник : в 2 частях. М. : Просвещение ; Дрофа, 2009.

¹⁹ Иванов С.В., Евдокимова А.О., Кузнецова М.И., Петленко Л.В., Романова В.Ю. Русский язык. 2 класс : учебник : в 2 частях. М. : Вентана-Граф ; Российский учебник, 2013.

²⁰ Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 3 класс : учебник : в 2 частях. М. : Просвещение, 2013.

Окончание табл. 2

№ п/п	Автор, год	Класс	Предикторы сложности					Читабельность
			Количество словоформ	Количество неповторяющихся слов	Лексическое разнообразие	Средняя длина слова, слоги	Средняя длина предложения, слова	
4	Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В.; 2014 ²¹	3	31 424	5530	0,49	2,39	7,07	4,34
5	Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С.; 2014 ²²	3	27 343	3468	0,41	2,26	7,61	3,81
6	Зеленина Л.М., Хохлова Т.Е.; 2015 ²³	3	28 713	2998	0,33	2,62	6,80	5,58
Среднее			29 710	4298	≈ 0,44	2,41	7,05	4,46

Таблица 3

Предикторы сложности учебников по русскому языку для 4-го класса

№ п/п	Автор, год	Класс	Предикторы сложности					Читабельность
			Количество словоформ	Количество неповторяющихся слов	Лексическое разнообразие	Средняя длина слова, слоги	Средняя длина предложения, слова	
1	Зеленина Л.М., Хохлова Т.Е.; 2012 ²⁴	4	29 906	4138	0,41	2,6	7,45	5,71
2	Канакина В.П., Горецкий В.Г.; 2013 ²⁵	4	33 716	4739	0,44	2,6	6,62	5,39
3	Рамзаева Т.Г.; 2013 ²⁶	4	30 020	4861	0,49	2,36	6,09	3,82
4	Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В.; 2014 ²⁷	4	30 014	4966	0,47	2,43	7,42	4,69
5	Желтовская Л.Я., Калинина О.Б.; 2020 ²⁸	4	24 844	4936	0,50	2,41	7,76	4,7
Среднее			29 700	4728	0,46	2,48	7,07	4,86

²¹ Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В. Русский язык. 3 класс : учебник : в 2 частях. М. : Просвещение, 2014.

²² Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. Русский язык. 3 класс : учебник : в 2 частях. М. : Просвещение ; Бином, 2014.

²³ Зеленина Л.М., Хохлова Т.Е. Русский язык. 3 класс : учебник : в 2 частях. М. : Просвещение, 2015.

²⁴ Зеленина Л.М., Хохлова Т.Е. Русский язык. 4 класс : учебник : в 2 частях. М. : Просвещение, 2012.

²⁵ Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 4 класс : учебник : в 2 частях. М. : Просвещение, 2013.

²⁶ Рамзаева Т.Г. Русский язык. 4 класс : учебник : в 2 частях. М. : Просвещение ; Дрофа, 2013.

²⁷ Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В. Русский язык. 4 класс : учебник : в 2 частях. М. : Просвещение, 2014.

²⁸ Желтовская Л.Я., Калинина О.Б. Русский язык. 4 класс : учебник : в 2 частях. М. : Дрофа, 2020.

Средние показатели *индекса лексического разнообразия* варьируются в пределах от 0,3 до 0,55 со средним значением 0,46 для всего корпуса текстов, что говорит о высоком количестве повторов лексических единиц в текстах изученных учебников. Очевидной причиной следует признать специфику текстов, входящих в учебники по дисциплине «Русский язык», и выбранного периода обучения, для которого характерно методичное повторение учебных действий с целью формирования навыка. Учебные пособия содержат инструкции по выполнению упражнений, формулировки которых следуют определенному образцу для того, чтобы облегчить процесс восприятия и понимания учащимся стоящих перед ним задач.

Как уже указывалось, текст с высоким лексическим разнообразием считается более сложным (Richards, 1987). Два текста с одинаковым количеством словоформ и неповторяющихся слов одинаковы по лексическому разнообразию и богатству, в то время как два текста с одинаковым количеством словоформ и разным количеством неповторяющихся слов демонстрируют различия в лексическом разнообразии. Примечательно, что менее сложными во всем рассматриваемом корпусе с точки зрения лексического разнообразия является учебник не 2-го, но 3-го класса с наименьшей метрикой лексического разнообразия – 0,33²⁹. Можно было бы ожидать, что учебники 4-го класса будут иметь более высокий уровень лексического разнообразия, поскольку учащиеся к этому возрасту должны обладать более высоким уровнем владения языком, однако и в 4-м классе уровень лексического разнообразия не поднимается выше 0,55. Таким образом, гипотеза исследования оказывается неподтвержденной, поскольку рост лексического разнообразия не наблюдается даже для учебников одной линейки. Например, весьма противоречива динамика лексического разнообразия в учебниках под редакцией Т.Г. Рамзаевой: 0,48 (2³⁰) – 0,5 (3) – 0,49 (4). Отсутствие роста индексов лексического разнообразия наблюдается и в линейке учебников под редакцией М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко: показатель застыл на уровне 0,41 для всех уровней. Отрицательная динамика лексического разнообразия выявлена в учебниках под редакцией Л.Ф. Климановой, Т.В. Бабушкиной: 0,55 (2) – 0,49(3) – 0,47 (4), а положительная динамика имеет место только на этапе 3–4-х классов в учебниках под редакцией Л.М. Зелениной, Т.Е. Хохловой: 0,33 (3) – 0,41 (4). Однако в последнем случае индекс лексического разнообразия ниже среднего, что свидетельствует, с одной стороны, о многочисленных повторах в тексте, то есть отсутствии реального богатства лексикона, а с другой стороны, обеспечивает связность и легкость понимания.

Отдельного обсуждения заслуживает выявленное отсутствие корреляции между читабельностью и лексическим разнообразием: независимо от уровня читабельности тексты учебников обладают относительным средним уровнем лексического разнообразия. Например, лексическое разнообразие в учебнике под редакцией Т.Г. Рамзаевой с индексом читабельности 3,82 и

²⁹ Зеленина Л.М., Хохлова Т.Е. Русский язык. 3 класс : учебник : в 2 частях. М. : Просвещение, 2015.

³⁰ В скобках указан номер класса.

в учебнике под редакцией Л.Ф. Климанова, Т.В. Бабушкина с индексом читабельности 4,34 одинаково и составляет 0,49.

В ряде случаев наблюдается баланс лексической и синтаксической сложности. Например, в учебнике под редакцией Л.Ф. Климановой, Т.В. Бабушкиной для 2-го класса относительно высокое лексическое разнообразие (0,55) сбалансировано более низкой читабельностью – 3,27, а в учебнике 4-го класса под редакцией Л.М. Зелениной и Т.Е. Хохловой относительно низкому лексическому разнообразию соответствует более высокая читабельность – 5,58.

Заключение

Считается, что адекватный уровень лингвистической сложности учебных материалов имеет решающее значение для развития школьников. Среди широкого спектра предикторов сложности лексическое разнообразие и читабельность имеют первостепенное значение в силу их высокого «демонстративного» потенциала, способности отражать как синтаксические, так и лексические параметры текста. Наши результаты предоставляют исследователям, разработчикам учебников и практикам данные о качественных различиях в изученных учебниках и могут быть использованы учеными и практиками при разработке учебных материалов и в лингвистической экспертизе. Данные по лексическому разнообразию учебных текстов могут стать основой автоматического определения типа текста и использоваться, например, в текстовых профайлерах и поисковых браузерах. Еще одна область применения – экспертиза учебных материалов при написании учебных пособий, а также разработке контрольно-измерительных материалов и тестов различного уровня. Весьма перспективным в свете полученных данных видится расширение корпуса исследования и выявление лексического разнообразия учебников русского языка средней и старшей школы. Отдельный интерес представляет частотность используемого в учебниках русского языка словарного состава и его принадлежность к ядерной лексике русского языка.

Список литературы

- Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. М. : Юрайт, 2019. 266 с.
- Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. «Пушкинский словарь» Г.А. Шенгели : неизданная статья автора конкорданса к стихам А.С. Пушкина // Литературный факт. 2020. № 1 (15). С. 458–476.
- Вахрушева А.А., Солнышкина М.И., Курьянов Р.В., Гафиятова Э.В., Климагина И.О. Лингвистическая сложность учебных текстов // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2021. Т. 40. № 1. С. 88–99.
- Веселовская Т.С. Выявление картины мира на основе анализа частотных коллокаций в учебных текстах по русскому языку для младшеклассников // Этнопсихоллингвистика. 2020. № 3. С. 224–237.
- Донской Г.М. Типологические свойства современного учебника // Проблемы школьного учебника : типология школьных учебников : сборник статей. М. : Просвещение, 1985. Вып. 15. С. 70–86.

- Львова С.И. Учебник русского языка как основа образования, развития и воспитания современного школьника // Муниципальное образование : инновации и эксперимент. 2013. № 1. С.63–70.
- Рубакин Н.А. Этюды о русской читающей публике : факты, цифры и наблюдения. СПб. : Склад издания Н.П. Карбасникова, 1895.
- Солнышкина М.И., Соловьев В.Д., Гафиятова Э.В., Мартынова Е.В. Сложность текста как междисциплинарная проблема // Вопросы когнитивной лингвистики. 2022. № 1. С. 18–39.
- Фатеева Н.А. Интертекст как форма дискурсивного взаимодействия и как «среда обитания культурных концептов» (по следам работ Ю.С. Степанова) // Языковые параметры современной цивилизации : сборник трудов Первой научной конференции памяти академика РАН Ю.С. Степанова. М. : Центр дистанционного образования «Эйдос», 2013. С. 348–358.
- Харченко В.К. О богатстве словаря и исчислении коэффициента лексического разнообразия в «Истории русской церкви» митрополита Макария (Булгакова) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия : Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 3. С. 21–25.
- Biber D. University language : a corpus-based study of spoken and written registers. Amsterdam : John Benjamins Publ., 2006.
- Fergadiotis G., Wright H. Lexical diversity for adults with and without aphasia across discourse elicitation task // Aphasiology. 2011. Vol. 25. No. 11. Pp. 1414–1430.
- Fergadiotis G., Wright H., West T. Measuring lexical diversity in narrative discourse of people with aphasia // American Journal of Speech-Language Pathology. 2013. Vol. 22. No. 2. Pp. 397–409.
- Graesser A.C., McNamara D.S., Louwerse M.M., Cai Z. Coh-Metrix : analysis of text on cohesion and language // Behavior Research Methods, Instruments & Computers. 2004. Vol. 36. Issue 2. Pp. 193–202.
- Javal E. Essai sur la physiologie de la lecture // Annales d'Oculistique. 1878. Vol. 79. Pp. 97–117.
- Kincaid J.P., Fishburne R.P., Rogers R.L., Chissom B.S. Derivation of new readability formulas (automated readability index, fog count, and Flesch reading ease formula) for navy enlisted personnel. Research Branch Report 8–75. Millington, Tennessee : Institute for Simulation and Training, 1975.
- Kupriyanov R.V., Solnyshkina M.I., Dascalu M., Soldatkina T.A. Lexical and syntactic features of academic Russian texts : a discriminant analysis // Research Result. Theoretical and Applied Linguistics. 2022. Vol. 8. No. 4. Pp. 105–122.
- Laposhina A.N., Veselovskaya T.S., Lebedeva M.Y., Kupreshchenko O.F. Automated text readability assessment for Russian second language learners // Dialogue 2018 : Proceedings of the International Conference. Vol. 17. Issue 24. Pp. 396–406.
- Lennon C., Burdick H. The LEXILE framework as an approach for reading measurement and success. Durham, NC: MetaMetrics, Inc., 2004.
- Malvern D., Richards B., Chipere N., Durán P. Lexical diversity and language development : Quantification and Assessment. Basingstoke : Palgrave MacMillan, 2004.
- McCarthy P.M., Jarvis S. MTLT, vocd-D, and HD-D : a validation study of sophisticated approaches to lexical diversity assessment // Behavior Research Methods. 2010. Vol. 42. No. 2. Pp. 381–392.
- McCarthy P.M., Jarvis S. Vocd : a theoretical and empirical evaluation // Language Testing. 2007. Vol. 24. No. 4. Pp. 459–488.

- Owen A.J., Leonard L.B. Lexical diversity in the spontaneous speech of children with specific language impairment // *Journal of Speech Language and Hearing Research*. 2002. Vol. 45. No. 5. Pp. 927–937.
- Richards B. Type/Token Ratios : what do they really tell us? // *Journal of Child Language*. 1987. Vol. 14. No. 2. Pp. 201–209.
- Schnick Th., Knickelbine M. The Lexile framework : an introduction for educators. Durham, NC: MetaMetrics, Inc., 2003.
- Sherman L.A. Analytics of literature : a manual for the objective study of English prose and poetry. Boston : Ginn and Co, 1893.
- Solnyshkina M., Guryanov I., Gafiyatova E., Varlamova E. Readability metrics : the case of Russian educational texts // *Abstracts & Proceedings of ADVED 2018 – 4th International Conference on Advances in Education and Social Sciences*. Istanbul : OCERINT, 2018. Pp. 676–681.
- Solnyshkina M.I., Harkova E.V., Kazachkova M.B. The structure of cross-linguistic differences : meaning and context of ‘readability’ and its Russian equivalent ‘chitabelnost’ // *Journal of Language and Education*. 2020. Vol. 6. No. 1. Pp. 103–119.
- Solovyev V., Ivanov V., Solnyshkina M. Assessment of reading difficulty levels in Russian academic texts : approaches and metrics // *Journal of Intelligent & Fuzzy Systems*. 2018. Vol. 34. No. 5. Pp. 3049–3058.
- Templin M. Certain language skills in children. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1957.

Сведения об авторах:

Чурунина Анна Андреевна, ассистент кафедры теории и практики преподавания иностранных языков, Институт филологии и межкультурной коммуникации, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Российская Федерация, 420008, Казань, ул. Кремлевская, д. 18. *Сфера научных интересов*: текстовая аналитика, корпусная лингвистика, компьютерная лингвистика, сопоставительная лингвистика. ORCID: 0000-0002-7385-9911. E-mail: churunina.anna@gmail.com

Солнышкина Марина Ивановна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры теории и практики преподавания иностранных языков, заведующая и главный научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории «Текстовая аналитика», Институт филологии и межкультурной коммуникации, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Российская Федерация, 420008, Казань, ул. Кремлевская, д. 18. Автор двух монографий и более 65 публикаций по дискурсивной комплексологии и сложности текста. *Сфера научных интересов*: оценка сложности текста, сложность восприятия текста, автоматическая обработка естественного языка, социолингвистика, сравнительное языкознание. ORCID: 0000-0003-1885-3039. E-mail: mesoln@yandex.ru

Ярмакеев Искандер Энгелевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры языковой и межкультурной коммуникации, Институт филологии и межкультурной коммуникации, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Российская Федерация, 420008, Казань, ул. Кремлевская, д. 18. Заслуженный работник высшей школы Республики Татарстан, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, член Научного совета по проблемам истории образования и педагогической мысли Российской академии образования, действительный член Международной педагогической академии. *Сфера научных интересов*: теория и методика преподавания, аналитика учебных текстов. ORCID: 0000-0002-1103-6469. E-mail: ermakeev@mail.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-2-212-227

EDN: ZYHDWM

Research article

Lexical diversity as a predictor of complexity in textbooks on the Russian language

Anna A. Churunina , Marina I. Solnyshkina ✉,
Iskander E. Yarmakeev 

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russian Federation

✉ mesoln@yandex.ru

Abstract. The parametric model of the text as a research problem is of paramount importance in modern linguistics and education, since it opens up new approaches to understanding the processes of comprehending texts of various types. In the current study, 17 Russian language textbooks for elementary school were employed to identify correlations between lexical diversity indices and other complexity predictors. The total volume of the corpus compiled for the study is 439,938 words. The two-stage research algorithm included the evaluation of the reference values of text features at the basic level (word length, sentence length, the number of unique, non-repeating words and the number of word forms), evaluation and subsequent contrasting of complexity predictors, i.e. lexical diversity and readability indices. All calculations were performed with the automatic text analyzer RuLingva. The study revealed a positive dynamic of readability and no evidence of lexical diversity increase across grades. An average level of vocabulary diversity and overlaps of every 4th word in the text are fixed. No indication of correlation between text readability and lexical diversity is found. The obtained results can be useful to researchers, textbook authors, and teachers selecting textbooks. The prospects are seen in implementing functional and epideigmatic stratification of the vocabulary of the Russian textbooks under study.

Keywords: elementary school textbooks, text complexity, complexity predictors, readability

Article history: received 13.12.2022; accepted 14.02.2023.

Acknowledgments: This paper has been supported by the Kazan Federal University Strategic Academic Leadership Program (PRIORITY-2030).

For citation: Churunina, A.A., Solnyshkina, M.I., & Yarmakeev, I.E. (2023). Lexical diversity as a predictor of complexity in textbooks on the Russian language. *Russian Language Studies*, 21(2), 212–227. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-2-212-227>



АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

ACTUAL PROBLEMS OF RUSSIAN LANGUAGE RESEARCH

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-2-228-241
EDN: VLIEIB

Научная статья

Детерминантная грамматика русского языка как академическая грамматика нового типа

О.И. Валентинова¹, М.А. Рыбаков¹, Л.В. Екшембеева²

¹Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация

²Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, Алматы, Республика Казахстан

 ovalentinova@yandex.ru

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска метода, обеспечивающего полное и системное представление русской грамматики. Цель исследования – рассмотреть перспективы создания грамматики, которая позволит прояснить причины особенностей каждого уровня языка и принцип взаимного функционального согласования всех уровней между собой. Объектом исследования стали структурная и системная модели построения грамматической теории, а в качестве метода использован сопоставительный системный анализ этих моделей. Показано, что для успешного создания новой модели академической грамматики есть объективные предпосылки – разработанная основателем современной системной лингвистики Г.П. Мельниковым детерминантная теория языка. Наиболее устойчивое свойство языковой системы (внутренняя детерминанта), приобретенное в результате ее адаптации к условиям общения, позволяет объяснить взаимообусловленность состава гласных и согласных, строения слога, морфемы и словоформы, средств синтаксической связи слов в предложении, особенностей внутренней формы языка, неслучайность состава грамматических категорий и грамматических способов их выражения. Сформированная в условиях слабой осведомленности собеседников друг о друге внутренняя детерминанта флективного русского языка, формулируемая как необходимость экономии длины речевого потока за счет появления большого количества совмещенных морфем, позволяет объяснить и связать между собой такие особенности русского языка, как широкое использование внутренней флексии и фузии, заготовленность словоформы, способы и функции аффиксации, неслучайность грамматических категорий времени, лица и падежа и неслучайность способов их оформления. Перспективы исследования связаны с уникальностью детерминантного подхода, синтезирующего возможность типологического и исторического подходов и дающего возможность установить значение и взаимосогласованную функцию каждого элемента формы, что позволяет создать академическую грамматику не описательного, а объяснительного характера.

Ключевые слова: грамматическая категория, детерминанта, русская грамматика, система, системная лингвистика, согласованность подсистем, тип языка, флективность

© Валентинова О.И., Рыбаков М.А., Екшембеева Л.В., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

История статьи: поступила в редакцию 16.10.2022; принята к печати 18.01.2023.

Для цитирования: Валентинова О.И., Рыбаков М.А., Екиембеева Л.В. Детерминантная грамматика русского языка как академическая грамматика нового типа // Русистика. 2023. Т. 21. № 2. С. 228–241. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-2-228-241>

Введение

Существующие академические грамматики русского языка, построенные на формальном основании, особенно выраженном в последней грамматике – Русская грамматика (1980), носят сугубо описательный, даже констатирующий характер, и потому представляют уровни языка разрозненно, а свойства элементов – чаще как набор случайных признаков.

Между тем языковая система, как и любая естественно сложившаяся адаптивная система, сохраняет свою целостность, несмотря на то что она делится на подсистемы и в ней выделяются элементы. Эта целостность обеспечивается тем, что подсистемы и элементы *связаны между собой определенным образом* и их свойства не случайны, а *функционально согласованы*. Функциональная же согласованность всех частей системы вызвана распределением частных функций при заданной детерминанте как определяющем поддерживаемом функциональном свойстве всей системы. Понятие адаптивной системы в общесистемологическом и лингвистическом аспектах было разработано Г.П. Мельниковым (Мельников, 1965, 1968, 1969) и использовалось им для объяснения типологической специфики конкретных языков.

Сопоставление объяснительных возможностей традиционной описательной и детерминантной моделей построения грамматики определяет актуальность настоящего исследования.

Создание грамматики, выявляющей *единый принцип* взаимного согласования всех единиц и всех уровней русского языка как языка, сохраняющего флективный типологический статус, несмотря на усиливающуюся тенденцию направленного «сбоя» в проявлении русским языком флективности, позволило бы говорить о появлении нового типа академической грамматики – *грамматики детерминантной*.

Детерминантная академическая грамматика будет одновременно типологической и исторической, поскольку она отражает современное состояние языковой системы не как статичное, а как динамичное, так как предполагается, что в детерминантной грамматике природа грамматических категорий будет рассматриваться в единстве с причинами формирования языков различных типов и условиями их перестройки в направлении совершенствования и, наоборот, – в направлении превращения ранее совершенного в препятствие для успешного выполнения языком своей основной функции – функции общения, если условия общения людей изменяются.

О потребности не только теоретической лингвистики, но и прикладных направлений лингвистической науки – практической русистики, методики преподавания, лингвокультурологии – в исследованиях, направленных на установление причин грамматикализации и деграмматикализации категорий, детерминирования структуры грамматических и лексико-семантических полей их функциями, а следовательно, об актуальности поставленной пробле-

мы, свидетельствуют, в частности, следующие публикации: Шаклеин, 2012; Shaklein, Kovtunenکو, 2021; Виноградова, Клобукова, 2022.

Практическая ценность проводимого исследования заключается в потенциале использования объяснительных возможностей детерминантной грамматики в преподавании русского языка, раскрывающей язык как систему функционально целесообразных элементов и связей.

Цель исследования – обсудить перспективы создания грамматики русского языка, которая позволит прояснить причины особенностей каждого уровня языка и принцип взаимного функционального согласования всех уровней между собой.

Методы и материалы

В основу исследования был положен системный метод, представляющий собой систему методов, включающую на разных этапах работы сопоставительный анализ, логико-семантический анализ, контекстуальный анализ и семантическую реконструкцию понятийного поля.

Системный метод нацелен на уточнение общей системы категорий и схемы актов появления новых свойств в объекте и направлен на объяснение многообразия следствий при тождестве причины как закономерного явления, вызванного многообразием состояния материала, выступающего в качестве условия при возникновении следствий. Сопоставительный метод использован для сравнения объяснительных возможностей структурно-описательной и детерминантной грамматики.

Логико-семантический анализ дает возможность раскрыть взаимосвязи между понятиями грамматики в тех случаях, где они эксплицитно не описаны. Метод контекстуального анализа используется для достоверного установления содержания принципов и понятий системной лингвистики. Семантическая реконструкция понятийного поля направлена на то, чтобы определить контуры формируемых в рамках научной теории понятийных полей и образуемую этими полями завершённую систему, организованную как концептуальное поле, в котором каждое понятие имеет многочисленные существенные связи с другими понятиями.

Материалом исследования послужили тексты монографий, а также статей и тезисов докладов основоположника современной системной лингвистики и создателя метода детерминантного анализа языка Г.П. Мельникова, опубликованные в научных журналах и сборниках докладов научных конференций (Мельников 1965; 1968; 1969; 1977; 1978; 1997; 2003; 2011). До Г.П. Мельникова идея детерминанты разрабатывалась только в системологии (общей теории систем) и в лингвистике не применялась. Другую часть материала составляют академическая грамматика русского языка (Русская грамматика, 1980) и главы по грамматике в вузовских учебниках современного русского языка¹.

¹ Валгина Н.С. Современный русский язык : синтаксис : учебник. М. : Высшая школа, 2003. С. 62–135; Шанский Н.М., Тихонов А.Н. Современный русский язык : в 3 частях. Часть 2. М. : Просвещение, 1987. С. 78–89; Современный русский язык / под ред. В.А. Белошапковой. М. : Высшая школа, 1989. С. 380–531.

Результаты

Результатом исследования стало представленное в виде цепей причин и следствий детерминантное объяснение типологических особенностей русского языка, которое проясняет логику предлагаемой новой модели грамматики:

⇒ взаимоосведомленность собеседников только на уровне социального опыта (внешняя детерминанта);

⇒ необходимость напоминания большого числа абстрактных смыслов, которые должны обозначаться достаточно длинными знаками, чтобы их можно было отличить один от другого;

⇒ универсальная необходимость экономии относительной длины речевого потока;

⇒ для групп наиболее часто напоминаемых смыслов создается отдельный знак – морфема с несколькими совместнозначными значениями, но необходимость ввести собеседника в тему сообщения сохраняется;

⇒ сообщение будет содержать относительно большое число лексем;

⇒ чтобы слушающий смог разобраться в многолексемных высказываниях, формируется тенденция заранее заготавливать варианты облика лексемы в зависимости от наиболее типичной функции лексемы в высказывании;

⇒ срастание морфем в таких вариантах и развитие фузии как характерного способа соединения морфем в лексемах, а в неслужебных морфемах – развитие таких способов экономного варьирования, как внутренняя флексия и ударение + заготовленность вариантов лексемы (селекционность словоформы) способствует развитию предсказательной техники;

⇒ эксплицитное указание на синтаксические связи в высказывании;

⇒ синтаксическая структура высказывания освобождается от элементарных задач по выражению связей между элементами ситуации;

⇒ синтаксическая структура высказывания имеет широкие возможности для представления любой ситуации по канонической схеме развивающегося события;

⇒ возможность упаковать любую информацию в приемлемом для слушателя виде в условиях, когда говорящий недостаточно осведомлен об информированности собеседника на уровнях ниже общих фоновых знаний.

Обсуждение

**Причины формирования языка флективного типа:
необходимость экономии длины сообщения
в условиях взаимной осведомленности собеседников
только на уровне социального опыта**

Для глубоко адаптированной системы, какую представляет собой современный русский язык (Мельников, 2011), характерна согласованность детерминантного свойства с остальными ее свойствами, согласованность структуры с субстанцией и согласованность субстанции с функцией. Изменение же структуры или субстанции в направлении, менее соответствующем функции этой системы, изменит и старшее поддерживаемое свойство этой системы, его детерминанту.

В структурных грамматиках, которые опираются на схему коммуникации Ф. де Соссюра (Соссюр, 1977), нет объяснения, «как значение связывается с мыслью (со смыслом – в системной лингвистике)», и не раскрываются

«те процессы, благодаря которым знаки в речевом потоке воспроизводятся одним человеком и понимаются другими» (Бахтикиева, Валентинова, 2022: 230). Новизна системной лингвистики состоит в том, что «начиная с И.А. Бодуэна де Куртенэ связь между значением и смыслом объясняется ассоциацией по сходству, то есть такой ассоциацией между образами, которая возникает благодаря тому, что один из образов полностью или частично включается в другой» (Бахтикиева, Валентинова, 2022: 231). Такое понимание коммуникации и языка как ее средства позволяет раскрыть направленность языка на выполнение своей функции в конкретных коммуникативных условиях, то есть его внешнюю детерминанту.

Обширнейшее разрастание культурно однородного ведущего оседлый образ жизни языкового коллектива требует формирования такой языковой техники, которая бы в условиях общения между лично малознакомыми или совсем незнакомыми людьми – для сохранения монолитности такого народа – обеспечила всеобщую известность всего социально значимого. Социально значимые знания – это знания (смыслы) родовидового уровня. Общих индивидуальных знаний у общающихся людей может в таких обстоятельствах не быть совсем, а общие текущие (уникальные) впечатления ограничены лишь теми, которые могут возникнуть только в момент встречи и будут отражать только ситуацию беседы.

Обоим собеседникам известны социализованные (общенародные) обобщенные знания родовидового уровня. Поэтому, чтобы ввести собеседника в тему, можно воспользоваться напоминанием большого числа абстрактных родовидовых образов родовидового уровня смыслов, которые используются для намека на индивидуальные и текущие смыслы или даже формируют конкретные знания, нужные для введения темы.

Поскольку эти абстрактные знания нужно только напомнить, логично было бы предположить, что для напоминания этих знаний нужны довольно короткие знаки. Однако напомнить надо большое число смыслов, а это значит, что понадобятся достаточно длинные знаки, чтобы их можно было отличить один от другого.

Длину речевого потока можно сократить, если для групп наиболее часто напоминаемых смыслов создать отдельный знак – морфему с несколькими совместно значимыми значениями: *рода, числа надежда (недел-я), лица, числа, времени, наклонения (ид-ет)* и т. д. Экономия длины речевого потока потребует наличия в языке большого количества морфем. А если собеседники не имеют общих индивидуальных и текущих сведений, то большое число морфем потребуется и в потоке речи.

Конечно, при встрече сам момент говорения и поведение собеседника будут хорошо известны. Поэтому, после того как собеседники ввели друг друга в тему общения, они будут опираться на эту общность. Так, рассказывая о некотором событии, они отметят, как оно соотносится с временем говорения (протекало *до* момента говорения, протекает *одновременно* или будет происходить *после*), описывая участников события – уточняют их участие или неучастие в этой беседе, а всему видимому – будут давать наиболее видимые характеристики (*один – много*).

Идея классификации образов по степени абстрактности (*родовидовые, индивидные, текущие*) была выдвинута Г.П. Мельниковым в устных лекциях по введению в языкознание и оказалась весьма плодотворной для сопоставления внешних детерминант языков по параметру взаимоосведомленности собеседников (Мельников, 2003: 127–131).

Когда условия общения (внешняя детерминанта) формируют взаимоосведомленность собеседников только на уровне социального опыта, внутренней детерминантой языка становится *экономия длины сообщения за счет широкого использования совместнозначных и конкретных морфем*. Из этого высшего свойства языковой системы выводится особенность каждого уровня и принцип согласования уровней между собой.

При описанной внешней детерминанте и вытекающей из нее внутренней детерминанте преобладающие в языке такого типа социализированные родовидовые мыслительные единицы, нуждающиеся в превращении в узуальные смыслы, получают для этого превращения благоприятные условия: в языке накапливается большое количество *заготовленных лексем*.

Таким образом, относительное сокращение речевого потока за счет использования морфем с совместнозначными семемами не отменяет необходимости ввести собеседника в тему сообщения, а значит, сообщение будет содержать относительно большое число лексем. Чтобы слушающий смог разобраться в многолексемных высказываниях, в языке формируется тенденция заранее заготавливать варианты облика лексемы в зависимости от наиболее типичной функции лексемы в высказывании. Другими словами, в пределах одной лексемы развивается богатая система формообразования. Из этой системы словоформа выбирается в зависимости от формируемого в высказывании узуального смысла.

Зависимость набора грамматических категорий в русском языке и способов их выражения от морфологического типа языка

Регулярные средства выражения грамматических категорий (грамматические способы) во всех языках мира исчерпываются аффиксацией, внутренней флексией, супплетивизмом, сложением, повтором, ударением, служебными словами, порядком слов и интонацией (Реформатский, 2008: 253–254, 263–317). А морфемы в лексеме либо «сплавляются» (фузия), либо механически «склеиваются» (агглютинация).

Задача детерминантной грамматики – не просто описать способы, используемые в языке, а объяснить внутреннюю логику соотношения между предпочитаемым грамматическим способом и характером взаимодействия морфем, с одной стороны, и морфологическим типом языка, с другой стороны.

Общение на флективном русском языке, как мы уже отмечали, основано на *предварительной* заготовленности знаков в языковом сознании для выражения любых *социальных* смыслов, которые хорошо известны *всем* собеседникам еще до акта коммуникации, поэтому в русском языке (как и любом флективном) разрастается число морфем, обозначающих *основные* узуальные смыслы, и число морфем, очень часто *совместнозначных* и *многознаковых*, со специализированными служебными *грамматическими значениями*.

Разрастание числа совместнозначных и многознаковых морфем, выражающих грамматические значения, приводит, в свою очередь, к тому, что,

когда необходимо выразить некоторый определенный грамматический смысл и употребить морфему с этим грамматическим значением, за этой морфемой часто тянутся и иные семемы (значения), которые в данном наборе морфем недостаточно нагружены функционально.

Такая типичная *функциональная избыточность значений* приводит к *редукции внешней формы* морфем флективного языка. Редукция внешней формы проявляется в разнообразии вариантов одной и той же лексемы в зависимости от выражаемого ею грамматического значения и в многовариантности формы, морфем и фонем каждой лексемы.

В неслужебных морфемах необходимость экономного варьирования приводит к *внутренней флексии* лексем и использованию *ударения* как предельно экономного средства варьирования грамматических характеристик лексемы: *бер* – (ý), *бр* – (áть), (от) – бóр, (со) – бир – (áть); *нес* – (ý), *нош* – (ý), *наш* – ([ы]вал), *нош* – (а), (под) – нóс. Помимо чередования гласных и согласных, изменения места ударения внутренняя флексия может быть и в виде частичного удвоения морфемы: *да* – (ют), *дад* – (ут). Эти варьирующие свою внешнюю форму лексемы и отдельные морфемы воспринимаются носителями языка как тождественные сами себе, хотя тонкие смысловые противопоставления лексем и морфем (например, противопоставление по краткости/длительности совершаемого действия, которое выражается долгими по происхождению славянскими *и* и *а* и краткими по происхождению славянскими *е* и *о*: *бир*-/бер-, *скак*-/скач- и др.), в отличие от понимания изменившейся функции лексемы в сочетании в другими лексемами, осознаются далеко не всегда. Поэтому в задачи детерминантной грамматики следовало бы включить установление и этих значений.

Предварительная заготовленность лексемы в многообразных вариантах в зависимости от типового набора грамматических категорий (наличие парадигмы заготовленных словоформ) приводит к срастанию морфем в таких вариантах и развитию *фузии* как характерного способа соединения морфем в лексемах флективного языка.

Потребность вместить в одну лексему большое число семем требует использования во флективном языке и аффиксации, но тоже в основном в фузионной разновидности: *я тиш* – *у*, *я под* – *тиш* – *у*, *я под* – *тиш* – *у* – *сь*, где первоначально мягкий [ш'] образовался в эпоху праславянского единства из индоевропейского сочетания *sj.

Таким образом, для русского языка как языка флективного важнейшим грамматическим способом будет внутренняя флексия, сопровождаемая при аффиксации фузией.

Предварительная заготовленность вариантов лексем (словоформ) может приводить к тому, что заранее предусмотренные отношения между лексемами могут вступить в противоречие с актуальной коммуникативной ролью лексемы в сообщении. Чтобы внести служебную информацию об этом несоответствии во флективных языках используются *интонационные средства* и *порядок слов*, то есть перестановка места лексем в сообщении без изменения их формы. Природа грамматических значений с позиций системной лингвистики, их классификация и детерминантная обусловленность их системы в конкретном языке были кратко сформулированы в тезисах доклада (Мель-

ников, 1977), а более детально обсуждались в ходе лекций и семинаров по спецкурсам «Объяснительная грамматика русского языка», «Падежная система русского языка», которые вел Г.П. Мельников, и на заседаниях Буденовского кружка Российского университета дружбы народов в 1980–2000 гг.

В детерминантной грамматике необходимо предложить объяснение не только неслучайных грамматических способов выражения грамматических значений, но и *неслучайного* состава грамматических категорий, которые потребовали своего регулярного выражения.

Если язык достаточно глубоко адаптировался к условиям общения, то нуждающиеся в регулярном выражении *служебные смыслы* (грамматические категории) уже «нашли» относительно простые и регулярные грамматические способы. Но когда уровень адаптации языка еще далек от своего предела или предельный уровень адаптации объективно недостижим, если условия функционирования языка постоянно меняются, то некоторые грамматические категории, несмотря на высокий запрос системы в их выражении, могут *не успеть прибрести* определенно очерченной формы и будут поэтому выражаться широким набором грамматических способов, который не исключает использование *описательных* лексических средств. Грамматическая категория, не имеющая формы и выражаемая описательно, находится в состоянии *скрытой категории*, таковы, например, тип референции существительного, актуальность/узуальность, контролируемость/неконтролируемость, статичность/динамичность глагола.

Детерминантный подход позволит выявить, в какой именно служебной информации собеседники нуждаются чаще всего, если социально значимое общение происходит именно в этих, а не иных условиях. Такое понимание связи условий общения и принципа организации системы языка позволит определить, какие грамматические категории русского языка должны быть признаны действительно грамматическими и почему в языках другого типа они могут оказаться неграмматическими.

Категория времени. Внутренняя детерминанта флективных языков, выведенная из условий взаимной осведомленности собеседников *только* на уровне родовидовых мыслительных (в том числе и языковых) единиц и отсутствия взаимно известных уникальных смыслов, определила исключительную важность опоры на такое достоверно обоим известное уникальное знание, как сам *факт беседы*, факт *актуального* стимулирования говорящим познавательных процессов в психике слушающего. В этих условиях надежным приемом налаживания канала связи будет привязка того события, о котором идет речь, к пусть и случайному, но не вызывающему сомнения в достоверности *моменту говорения*. Поэтому указание на *время* протекания обсуждаемого события, отсчитываемое от момента говорения, становится желательной *служебной* информацией, что привело к выработке специальных значений, которые выражают категорию. Специальные служебные значения нужны языку для создания определенного образа ситуации, а потом уже язык подбирает и подходящие способы для выражения этих значений. Так что в русском языке как языке флективном *время* будет вполне определенно *формально-грамматической категорией*. Для сравнения: в инкорпорирующих языках, сформированных в условиях глубокой взаимной осведомленности

собеседников на всех уровнях мышления, в том числе на всех уровнях языкового мышления, привязка обсуждаемых событий к моменту говорения становится ненужной. Поэтому в инкорпорирующих языках категория времени не может развиваться даже как скрытая, а если она требует своего выражения, что бывает очень редко, то уже не как служебная, а как основная.

Категория лица. Во флективных языках категория лица дополняет ту информацию, которая выражается с помощью категории времени, поэтому роль категории лица особенно важна, так как представляет собой «средство привязки именуемого высказыванием события к эталонному, координирующему событию – к акту говорения – с его очевидными пространственными и временными событийными характеристиками» (Мельников, 1997: 124)

Личное местоимение характеризует субъекта или объект с точки зрения его роли в ситуации общения, а не с точки зрения свойств, безотносительных к этой ситуации. Например: местоимение *я* – это самоназывание актуального персонального автора сообщения, подчеркивающее только тот факт, что называющий себя в момент называния выступает в роли говорящего, то есть в роли передающего сообщение. Никаких не коммуникативных свойств своего актуального смысла знак *я* не выражает. То, что *я* – это *персональный*, а не коллективный автор (не *мы*), тоже коммуникативная характеристика. Если нет человека, который произносит или пишет знак *я*, этот знак не имеет *актуального* смысла. Но если кто-то употребил этот знак, то он одновременно автоматически актуализировал его смысл и отразил состояние коммуникативной ситуации в момент произнесения знака *я*, то есть дал начало отсчета для определения *коммуникативной роли* всех участников акта общения. Это очень выгодно, если личное знакомство между общающимися очень слабое и объективные характеристики называемых людей, предметов, явлений недостаточно известны собеседникам или не известны вообще.

Другими словами, называние тех или иных текущих *уникальных* смыслов с помощью местоимений – с опорой прежде всего на *очевидность* актуальных коммуникативных ролей (значимостей) денотатов этих смыслов – помогает сделать эти уникальные смыслы общими для собеседников. Поэтому эти смыслы, ставшие общими, уже сравнительно легко использовать в качестве *актуализирующих* при назывании иных смыслов, не входящих в число очевидных и самоактуализирующихся.

При общем недостатке взаимно известных сведений на уровне *уникальных* актуальных смыслов в акте общения нельзя пренебрегать, казалось бы, случайной информацией о роли называемого денотата в высказываниях типа *пес бежит на лужайке*, лексемы которой *пес* и *бежит* сигнализируют о третьем лице: *бегающий пес* – это не участник разговора.

Категория падежа. Противопоставление форм по падежу позволяет на уровне внешней формы лексемы определить, какая *типичная коммуникативная роль* присуща этой лексеме в сообщении. Так, *именительный падеж* свидетельствует о том, что типичная коммуникативная роль лексемы – *ядро темы сообщения*. *Родительный падеж* свидетельствует об узуальности типичной коммуникативной роли *актуализатора ядра темы*. Остальные русские падежи присущи лексеμοформам с типичной коммуникативной ролью

(то есть коммуникативным амплуа) уточнителей в границах ремы сообщения (Дремов, 2002; Лутин, 2008).

Та же самая грамматическая категория *надежда* в русских определениях (*новый дом – нового дома – новому дому*) выполняет иную, *реляционную* функцию, что говорит не только о коммуникативном амплуа этой лексемы, но и о том, что она уточняет другую лексему с этим же амплуа. Такой вид реляции называется *согласованием*. Многие грамматические категории, будучи актуализирующими, в то же время участвуют в оформлении согласования, то есть относятся не только к актуализирующим, но и к реляционным грамматическим категориям (например, категории лица, числа и падежа в высказывании *люди спешат*).

Использование аффиксации также определяется особенностями детерминанты. Приведем пример. Детерминирующие особенности флективных языков – падение уровня личного знакомства собеседников при сохранении накопленных социальных сведений, средств и приемов выражения служебных смыслов, общности мировоззрения и общности эмоционального склада – выработали в этих языках систему суффиксов эмоциональной оценки, расцвет которой приходится не на древний период их развития, а именно на последние века. Чтобы определить, какой тип значения выражают эти суффиксы – грамматический или лексический, проанализируем небольшой пример: *Малыш протянул ко мне свои ручки*. Уже из контекста понятно, что руки ребенка – маленькие. Значит, в этом высказывании значение уменьшительности играет иную роль – выражает служебный смысл, причем квитирующий, восприятие которого собеседниками в акте коммуникации позволяет им понять, что процесс общения протекает нормально и эффективность взаимопонимания между говорящими гарантирована: говорящий испытывает нежность к герою своего рассказа и убежден, что слушающий относится так же. В русском языке суффиксы эмоциональной оценки чаще всего используются именно как знаки квитирующего, а значит, служебного смысла, поэтому этот тип значения следует расценивать как грамматический, что совпадает с мнением В.В. Виноградова.

Высказывания вроде *он увидел чью-то руку, точнее – ручку*, когда дополнительное содержание входит в основную информацию и не является служебным смыслом (*он увидел чью-то маленькую руку*) наблюдаются много реже.

Суффиксы эмоциональной оценки способны отразить и *объективные* характеристики денотатов, и эти характеристики могут выступать в роли *конкретизаторов узуального смысла* тех морфем, к которым они присоединяются в лексеме (например, *рука человека – ручка двери*). В этой функции эти суффиксы можно рассматривать как средство *лексической конкретизации*, то есть как средство выражения одного из видов *служебного смысла*, содействующего *номинации*. Это значит, что, становясь лексеообразующими, эти суффиксы остаются грамматическими.

Выдвинутая Г.П. Мельниковым идея детерминантного объяснения специфики языковых типов и отдельных языков получила поддержку в трудах его последователей (Дремов, 2002, 2019; Киров, 1999, 2019; Федосюк, 2013, 2015).

Заключение

Детерминантная грамматика русского языка, раскрывающая неслучайность набора служебных смыслов и неслучайность средств их выражения, проясняющая принципы согласования между собой подсистем языка, могла бы положить начало формированию академических грамматик нового типа, которые позволили бы раскрыть причины возникновения грамматических различий между языками.

В устных выступлениях, на лекциях в Российском университете дружбы народов, на заседаниях Бодуэновского кружка, в дружеских беседах Г.П. Мельников приводил примеры эффективного приложения детерминантного подхода к объяснению особенностей разных уровней флективного русского языка в различные периоды его существования. При этом Г.П. Мельников концентрировал внимание слушателей на свойственном русскому языку событийном коммуникативном ракурсе и развитии сложной прогностической техники, развиваемой на всех его уровнях – от фонетического до синтаксического. Совершенствованием техники, позволяющей описать любой сюжет как развивающееся событие и помогающей спрогнозировать собеседнику те или иные качества этого события, Г.П. Мельников аргументировал появление редуцированных гласных, переход к силовому ударению, формирование категории вида, семантические амплуа падежей, происхождение средств связи в сложноподчиненных предложениях, семантическую дифференцию сочинительных союзов, феномен безличных предложений, выработку словообразовательных парадигм, в том числе стилистических, синтетические и аналитические конструкции и др.

Опираясь на идеи Г.П. Мельникова, в настоящем исследовании реконструирована последовательность причинно-следственных зависимостей, берущая начало от внешней детерминанты, которая позволяет раскрыть не только особенности каждого уровня русского языка, но и принцип согласования этих уровней между собой. Выведенная причинно-следственная последовательность предстает свернутой логической моделью детерминантной грамматики русского языка. Перспектива проведенного исследования видится в возможности создания академической грамматики русского языка на детерминантной основе.

Список литературы

- Бахтикиреева У.М., Валентинова О.И.* Особенности «языкового мышления» с позиций системной лингвистики // *Russian Journal of Linguistics*. 2022. Т. 26. № 1. С. 224–244. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-30149>
- Виноградова Е.Н., Клобукова Л.П.* Грамматика русского предлога : теоретические аспекты // *Русистика*. 2022. Т. 20. № 1. С. 84–100. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2022-20-1-84-100>
- Дремов А.Ф.* Значение родительного падежа в трансляционной теории Жака Веренка и в современной системной лингвистике // *Преподавание и изучение русского языка и литературы в контексте современной языковой политики России: мате-*

- риалы IV Всероссийской научно-практической конференции РОПРЯЛ. Н. Новгород : ННГУ имени Н.И. Лобачевского, 2002. С. 85–88.
- Дремов А.Ф.* Понятия простейшего и простого предложения в парадигме системной теории падежа // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Теория языка. Семиотика. Семантика. 2019. Т. 10. № 1. С. 43–62. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2019-10-1-43-62>
- Киров Е.Ф.* Активные процессы в грамматике русского языка // Русский язык за рубежом. 2019. № 2. С. 42–51.
- Киров Е.Ф.* Части речи в русском языке // Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского. Серия : Филология. 1999. № 1. С. 31–58.
- Лутин С.А.* Системно-функциональный подход к описанию русских падежей : точка отсчета и точка отталкивания // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Вопросы образования : языки и специальность. 2008. № 1. С. 10–17.
- Мельников Г.П.* Взаимообусловленность структуры ярусов в языках семитского строя // Семитские языки. Выпуск 2 (Часть 2). Материалы Первой конференции по семитским языкам. М. : Наука, 1965. С. 793–817.
- Мельников Г.П.* Где центр глубинной евразийской культуры? Идеи евразийства в свете достижений системной типологии языков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Теория языка. Семиотика. Семантика. 2011. № 1. С. 6–14.
- Мельников Г.П.* Категория степени длительности глагольного действия и ее связь с категорией вида // Труды аспектологического семинара МГУ имени М.В. Ломоносова. М. : Изд-во МГУ, 1997. Т. I. С. 122–139.
- Мельников Г.П.* Природа грамматических значений с позиций системной лингвистики // Семасиология и грамматика. Краткие тезисы докладов и сообщений научной конференции языковедов Центрально-Черноземной зоны. Тамбов : ТГПИ, 1977. С. 16–18.
- Мельников Г.П.* Системная типология языков : принципы, методы, модели. М. : Наука, 2003. 395 с.
- Мельников Г.П.* Системный анализ причин своеобразия семитского консонантизма (методические разработки). М. : МГПИ имени В.И. Ленина, 1968. 32 с.
- Мельников Г.П.* Системология и языковые аспекты кибернетики. М. : Советское радио, 1978. 368 с.
- Мельников Г.П.* Язык как система и языковые универсалии // Языковые универсалии и лингвистическая типология. М. : Наука, 1969. С. 34–45.
- Реформатский А.А.* Введение в языковедение. М. : Аспект-Пресс, 2008. 536 с.
- Русская грамматика : в 2 томах. М. : Наука, 1980.
- Соссюр Ф.* Труды по языкознанию. М. : Прогресс, 1977. 695 с.
- Федосюк М.Ю.* Каким должен быть современный вузовский курс русского синтаксиса? // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2013. № 5. С. 199–206.
- Федосюк М.Ю.* Связаны ли между собой русский синтаксис и русский менталитет? // Перевод как средство взаимодействия культур. 2015. № 1. С. 333–342.
- Шаклеин В.М.* Особенности русской лингвокультуры лимитрофных зон // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2012. № 1. С. 5–12.
- Shaklein V.M., Kovtunen I.V.* Models of rhetorical relations in Russian blogging as an indicator of interlocutors' information behavior // Russian Language Studies. 2021. Vol. 19. No. 2. Pp. 167–179. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-2-167-179>

Сведения об авторах:

Валентинова Ольга Ивановна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры общего и русского языкознания, Российский университет дружбы народов, Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6. Автор более 150 научных публикаций. *Сфера научных интересов*: системная лингвистика, филологическая герменевтика, история литературного языка, история и теория поэтического языка. ORCID: 0000-0002-8510-8701. E-mail: ovalentinova@yandex.ru

Рыбаков Михаил Анатольевич, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры общего и русского языкознания, Российский университет дружбы народов, Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6. Автор более 150 научных публикаций. *Сфера научных интересов*: лингвистическая типология, история языкознания, системная теория языка. ORCID: 0000-0001-9444-3889. E-mail: rybakov-ma@rudn.ru

Екшембеева Людмила Владимировна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русской филологии и мировой литературы, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, Республика Казахстан, 050040, Алматы, пр-кт Аль-Фараби, д. 71. Автор более 230 научных публикаций. *Сфера научных интересов*: когнитивная лингвистика, функциональная грамматика, прагматика русского языка, лингвистика текста, дискурс-анализ, методика преподавания русского языка как иностранного. ORCID: 0000-0001-9236-7982. E-mail: lvek@inbox.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-2-228-241

EDN: VLIEIB

Research article

Determinant grammar of the Russian language as an academic grammar of a new type

Olga I. Valentinova¹, Mikhail A. Rybakov¹,
Lyudmila V. Ekshembееva²

¹RUDN University, Moscow, Russian Federation

²al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Republic of Kazakhstan

 ovalentinova@yandex.ru

Abstract. The relevance of the research is caused by the need to find a method that provides a complete and systematic presentation of Russian grammar. The aim of the study is to discuss the prospects for creating a grammar that will clarify the reasons for the features of each level of the language and the principle of mutual functional coordination of all levels. Structural and systemic models for constructing grammatical theory became the object of the study, and a comparative systemic analysis of these models was used as a method. The authors show that there are objective prerequisites for the successful creation of a new model of academic grammar – determinant theory of language developed by the founder of modern systemic linguistics G.P. Melnikov. The most stable property of the language system (internal determinant), acquired as a result of its adaptation to the conditions of communication, makes it possible to explain the interdependence of the composition of vowels and consonants, the structure of the syllable, morpheme and word form, the means of syntactic connection of words in a sentence, the features of the internal form of the language, the non-randomness of the composition of grammatical categories and grammatical ways of expressing them. The internal determinant of the inflectional Russian language, formed in the conditions of poor awareness of the interlocutors about each other, formulated as the need to save the length

of the speech stream due to the appearance of a large number of joint-meaning morphemes, makes it possible to explain and link such features of the Russian language as the widespread use of internal inflection and fusion, the preparedness of word forms, methods and functions of affixation, the non-randomness of the grammatical categories of tense, person and case, and ways of expressing them. Research prospects are associated with the uniqueness of the determinant approach, which synthesizes the possibilities of typological and historical approaches and makes it possible to establish the meaning and mutually agreed function of each element of the form. Therefore, it allows to create an academic grammar not of a descriptive, but of an explanatory nature.

Keywords: grammatical category, Russian grammar, system, systemic linguistics, subsystem consistency, language type, flectivity

Article history: received 16.10.2022; accepted 18.01.2023.

For citation: Valentinova, O.I., Rybakov, M.A., & Ekshembееva, L.V. (2023). Determinant grammar of the Russian language as an academic grammar of a new type. *Russian Language Studies*, 21(2), 228–241. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-2-228-241>



DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-2-242-253
EDN: VPBMJZ

Научная статья

Прецедентный феномен «Преступление и наказание» в русскоязычном медиадискурсе

А.П. Чудинов¹ , Н.А. Сегал²  

¹Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург,
Российская Федерация

²Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, Симферополь,
Российская Федерация

 Natasha-segal@mail.ru

Аннотация. Комплексно исследуется название романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» как источник прецедентности в текстах русскоязычных СМИ. Актуальность определяется необходимостью изучения художественной литературы как ценного источника прецедентности в современном медиадискурсе. Манипулятивный характер современных СМИ предполагает расширение сфер-источников прецедентности, апеллирующих к культурному фону носителей русской лингвокультуры. Доказывается, что в основе формирования актуального медиапространства лежит широкий набор коннотативно маркированных языковых средств, используемых в качестве инструмента влияния на потенциального адресата. На примере прецедентной конструкции «Преступление и наказание», апеллирующей к названию известного романа Ф.М. Достоевского, иллюстрируются семантико-прагматические и трансформационные особенности прецедентных конструкций и специфика их ассоциативного потенциала в восприятии и интерпретации носителей русской лингвокультуры. Материалом исследования послужили тексты электронных СМИ, освещающие международные, государственные и региональные вопросы и проблемы за период с 2017 по 2022 г. Достоверность результатов обеспечена широким репертуаром изданий, отражающих различные аспекты развития общества и государства. В картотеку включены контексты (корпус из 120 примеров), объективирующие важные для современного общества социальные, экономические и политические проблемы. Применялись компонентный и контекстологический анализ, дистрибутивный метод, лингвистическое моделирование. Дальнейшее изучение прецедентных феноменов, апеллирующих к художественной литературе, позволит представить ценный фрагмент медийной картины мира, включающий корпус значимых для русской лингвокультуры текстов.

Ключевые слова: медиапространство, медиатекст, языковая картина мира, лингвокультура, прецедентная конструкция, коннотация, интерпретация, семантика, прагматика, русский язык

История статьи: поступила в редакцию 12.10.2022; принята к печати 28.12.2022.

Благодарности: Подготовлено при поддержке гранта Российского научного фонда № 22-28-00064 «Теория и методика метафорического моделирования образа полиции в электронных СМИ России, Украины и Белоруссии: аксиология, эволюция, ситуационная динамика, прагматика».

© Чудинов А.П., Сегал Н.А., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Для цитирования: Чудинов А.П., Сегал Н.А. Прецедентный феномен «Преступление и наказание» в русскоязычном медиадискурсе // Русистика. 2023. Т. 21. № 2. С. 242–253. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-2-242-253>

Введение

Русскоязычное медиапространство все чаще становится виртуальной ареной, на которой сталкиваются полярные мнения, убеждения, политические позиции (исследования А.Н. Баранова (Баранов и др., 2021), Э.В. Будаева (Будаев, Чудинов, 2020), М.Б. Ворошиловой (Ворошилова, 2013), Н.Д. Голева (Голев, Шпильная, 2021), Т.Г. Добросклонской (Добросклонская, 2008), А. Blackledge (Blackledge, 2005), D. Holmes (Holmes, 2005)). Для моделирования современной медиареальности ценными представляются единицы образной системы, аккумулированные в русском языковом сознании и реализуемые в контекстах в качестве прецедентных. Внимание ученых сосредоточено в основном на выявлении специфики реализации прецедентных единиц в текстах современных СМИ, их зависимости от прагматических установок автора медиатекста (работы Д.Б. Гудкова (Гудков, 1997, 1999), К.Н. Дубровиной (Дубровина, 2012), Ю.Н. Караулова (Караулов, 2001), В.Г. Костомарова (Костомаров, 1999), В.В. Красных (Красных, 1997), Е.А. Нахимовой (Нахимова, Чудинов, 2016), Е.В. Рахилиной (Рахилина, 2000), И.В. Савельева (Савельева, 2021), Г.Г. Слышкина (Слышкин, 2000), С.И. Сметаниной (Сметанина, 2002), А.П. Чудинова (Чудинов, 2013) и др.). Исследователями доказывается, что именно чередование «экспрессии и стандарта», характерное при реализации прецедентных феноменов в медиапространстве, делает их наиболее востребованными при манипулировании массовым адресатом (Л.Г. Бабенко¹, Е.Н. Басовская (Басовская, 2020), Л.А. Бутахина (Бутахина, Филлипова, 2012), Н.А. Голубева (Голубева, 2022), Ю.А. Гунько (Гунько, 2002), А.Е. Супрун (Супрун, 1995), J. Charteris-Black (Charteris-Black, 2004) и др.).

Изучение художественной литературы как источника прецедентности в актуальном медиадискурсе является сегодня востребованным направлением. Так, в исследованиях Д.Б. Гудкова и И.И. Чумак-Жунь обращается внимание на изменение корпуса прецедентных феноменов, входящих в массовое коммуникативное сознание, доказывается зависимость таких изменений от эволюции когнитивной базы носителей русского языка (Гудков, 1999; Чумак-Жунь, 2018). Лингвистами подчеркивается, что в когнитивной базе того или иного этноса сохраняются именно представления о прецедентных конструкциях, а не сами конструкции. Апелляция к прецедентному тексту предполагает наличие у адресата инварианта его восприятия (Гудков, 1997: 126), однако эти «инварианты» у адресанта и адресата совпадают обычно не в полной мере. Об утрате денотативного содержания прецедентной конструкции, апеллирующей к художественному тексту, при ее реализации в ме-

¹ Бабенко Л.Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа : учебник для вузов. М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2004. 464 с.

дийном тексте рассуждает Г.Г. Слышкин, который подчеркивает, что «литературная форма» может утратить свою актуальность, однако языковые единицы, ставшие прецедентными, будут «продолжать функционировать в качестве культурного символа» (Слышкин, 2000: 91).

Не вызывает сомнения тот факт, что русскую классическую литературу можно считать одним из наиболее ценных и многогранных источников формирования прецедентности. Названия художественных произведений, антропонимы, топонимы, большое количество ставших хрестоматийными фраз лежат в основе имен и конструкций, оформленных в первой трети XXI в. в качестве прецедентных и получивших весьма существенный ассоциативно-прагматический потенциал. В частности, роман Федора Михайловича Достоевского «Преступление и наказание» включает широкий набор имен, конструкций и ситуаций, активно реализуемых в современном медиaprостранстве на уровне вторичной номинации. Как справедливо отмечают Е.Н. Ремчукова и Л.А. Кузьмина, экспликация в публицистических текстах национальных архетипов говорит «о вращении понятий Достоевского в живую нелитературную речь» (Ремчукова, Кузьмина, 2022: 51), дает возможность «использовать его как «шифр» для характеристики социальных и нравственных явлений» (Там же). Актуальность предлагаемого исследования определяется необходимостью анализа динамики функционирования прецедентной конструкции «Преступление и наказание» с опорой на детальное рассмотрение ее дифференциальных признаков от этапа зарождения языковой единицы в тексте-источнике до настоящего момента, периода его функционирования в современных публицистических текстах-реципиентах.

Цель исследования – комплексное изучение названия романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» как источника прецедентности в русскоязычном медиадискурсе 2017–2022 гг.

Методы и материалы

Источником анализируемого материала послужили тексты электронных СМИ, освещающих международные, государственные и региональные вопросы и проблемы за период с 2017 по 2022 г. В частности, были использованы тексты онлайн-версий следующих газет и журналов: «Аргументы и факты», «Ведомости», «Время новостей», «Гудок», «Московские новости», «Независимая газета», «Профиль», «Парламентская газета», «Российская газета», «Сегодня», а также материалы региональной прессы. В картотеку включены контексты (корпус из 120 примеров), объективирующие важные для современного общества социальные, экономические и политические проблемы. В работе использованы компонентный и контекстологический анализ, дистрибутивный метод, лингвистическое моделирование. Кроме того, актуальными при подготовке материалов статьи представляются дескриптивный метод и прием интроспекции, апеллирующие к языковой интуиции авторов исследования. Именно комплексный подход к изучению прецедентных феноменов дает возможность наиболее подробно и многоаспектно охарактеризовать специфику определенной единицы и особенности ее адаптации в языковом сознании носителей русской лингвокультуры.

Результаты

Проведенное исследование позволило доказать следующее:

– в основе формирования актуального медиапространства лежит широкий набор коннотативно маркированных языковых средств, используемых в качестве инструмента влияния на потенциального адресата;

– характеристика прецедентных конструкций как функциональных единиц, одновременно принадлежащих лингвистической, культурной и когнитивной сферам, определяет особенности их анализа с облигаторным учетом их когнитивной обусловленности. Корпус моделируемых автором образных средств, с одной стороны, определяется особенностями их денотативного содержания, с другой – спецификой их коннотации и экстралингвистическим фоном;

– на примере прецедентной конструкции «Преступление и наказание», апеллирующей к названию известного романа Ф.М. Достоевского, иллюстрируются семантико-прагматические и трансформационные особенности прецедентных конструкций и специфика их ассоциативного потенциала в восприятии и интерпретации носителей русской лингвокультуры;

– использование прецедентных единиц в текстах современных СМИ подчеркивает несовершенство юридической и политической систем, передает содержанию текста эмоциональный заряд, определяемый прагматическими установками автора медиапродукта;

– в публицистике прецедентные феномены зачастую реализуются для пародирования атрибутов современной реальности и основаны на возможностях языковой игры и фоновых знаниях адресата. Именно значимая роль художественной литературы при моделировании фоновых знаний носителя русского национального сознания определяет ее важную роль как источника прецедентности в русскоязычном медиадискурсе.

Обсуждение

Обратимся к названию романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» как источнику прецедентности в русскоязычном медиапространстве.

Как показал анализ, в аспекте структуры прецедентных феноменов, апеллирующих к роману Ф.М. Достоевского, можно выделить как конструкции, сохранившие свою форму, но изменившие прагматический потенциал, так и такие, в которых наблюдается трансформация и содержания, и формы (расширение, усечение или замещение одного или нескольких компонентов). Анализ показал, что конструкция «Преступление и наказание» в медиатекстах сохраняет свою форму при условии реализации в следующих значениях:

1) описывает конкретное событие, где преступление и наказание уже непременно свершилось, при этом внимание читателя акцентируется на непосредственном осмыслении произошедшей ситуации;

2) апеллирует к осмыслению возможных правонарушений и демонстрирует законодательную сторону социальных реалий: указывает на то, что любое преступление предполагает следующее за ним наказание.

Обратимся к доказывающим данный тезис контекстам. Анализ показал, что наиболее активно в медийном пространстве реализуются тексты, посвященные освещению проблем коррупции и демонстрирующие читателю соответствующие ситуации. Показательным при этом является тот факт, что в подобных контекстах конструкция «Преступление и наказание» выносится в заголовочную зону: *«Преступление и наказание. Тарский городской суд рассмотрел уголовное дело в отношении бывшего главы Екатеринбургского сельского поселения»*². В дальнейшем контексте описывается состав преступления (хищение денежных средств и злоупотребление должностными полномочиями) и следующее за ним наказание – в виде 1,5 лет лишения свободы условно с испытательным сроком 10 месяцев. По аналогичной модели можно анализировать и следующий пример: *«Преступление и наказание. К ответственности привлечен инспектор ДПС»*³. Как показывает развертывание контекста, преступлением является требование взятки в сумме 20 000 рублей, наказание – последующая за этим уголовная ответственность.

Можно отметить, что статьи подобного плана весьма однообразны, созданы преимущественно для того, чтобы осветить события, актуальные исключительно для конкретного региона и не несущие в себе никакой значимости для широкой массы читателей. Прецедентная конструкция в таких случаях необходима авторам как инструмент акцентирования внимания потенциального читателя на локальных проблемах того населенного пункта, где он проживает. Немаловажным при этом является также и факт того, что ни в одной из предложенных статей не упоминался акт членовредительства или же непосредственно убийства. Таким образом, основной мотив, транслируемый в романе Ф.М. Достоевского, утрачен, а в контексте реализуется эксплицитная информация, воспроизводимая исключительно с опорой на смысловую нагрузку слов.

Интересными представляются примеры газетных статей, не связанных с темой коррупции, однако относимых к первой категории текстов: *«Преступление и наказание. За хищение железнодорожного имущества – на скамью подсудимых»*⁴. Так же, как и в представленных выше примерах, в данном контексте отсутствует информация, связанная с совершенным Р. Раскольниковым преступлением (убийством).

Следующий контекст наглядно расширяет границы использования обсуждаемой нами прецедентной конструкции, ведь в данной ситуации повествование апеллирует не к конкретному субъекту, а ко всему человечеству: *«Преступление и наказание. Месть – блюдо, которое подают вонючим»*⁵. В данной статье «преступлением» выступает человеческая халатность и че-

² В Тарском районе бывший глава сельского поселения осужден за незаконное премирование самого себя // Новости ПОО. 2020, 2 декабря. URL : <http://omskregion.info/news/81605> (дата обращения: 21.10.2022).

³ Дал взятку гаишнику – что за это будет? // Право.ru. 2019, 22 марта. URL : <https://елецкий.48.мвд.рф/новости/news> (дата обращения: 21.10.2022).

⁴ Вперед. За хищение железнодорожного имущества – на скамью подсудимых // Гудок. 2017, 26 сентября. URL : <https://gudok.ru/zdr/167/?ID=1387744> (дата обращения: 21.10.2022).

⁵ Преступление и наказание // Газета-1. 2020, 23 декабря. URL : <https://gazeta-n1.ru/news/society/93899/> (дата обращения: 21.10.2022).

ловеческое безразличие ко всему, кроме него самого. Последствия вырубки деревьев привели к тому, что они, устремляя корни как можно ниже с целью выжить, повредили коллектор, из-за чего вскоре улицы города были переполнены содержимым канализационных труб, что и становится заслуженным, по мнению автора статьи, наказанием.

Весьма интересными представляются статьи, посвященные обсуждению потенциальных преступлений. Обратимся к наиболее показательным контекстам: *«Преступление и наказание. За незаконную охоту и торговлю краснокнижными животными могут ввести наказание в виде лишения свободы на срок от 2 до 9 лет»*⁶; *«Преступление и наказание. Уголовная ответственность практически за все преступления наступает с 16 лет, а за ряд преступлений – с 14 лет»*⁷. Подчеркнем, что последний пример рассказывает читателю о порядке ареста и возрасте, в котором человек уже может нести ответственность перед законом самостоятельно: эта статья носит ознакомительный характер, может использоваться в образовательных целях как профилактика преступности среди молодежи.

Проанализировав тексты, включающие прецедентную конструкцию без изменений в ее структуре, можно сделать вывод, что авторы руководствуются преимущественно эксплицитной информацией. Повторения истории, описанной в самом романе, мы не обнаружили, а значит, в представленных медиатекстах отсутствует проекция на роман.

Как показал анализ, в трансформированном виде данная конструкция включается значительно чаще: журналисты меняют ее компоненты местами, заменяют их другими словами, добавляют новые слова. Обратимся к анализу контекстов.

Информационный ресурс «Версия» опубликовал статью с таким заголовком: *«Преступление и наказание по-английски»*⁸. В данном случае изначальная конструкция дополняется наречием, которое накладывает принципиально новые смыслы. В статье читателю предоставляется информация о нескольких зарубежных сериалах, которые выйдут в эфир крупных российских телеканалов. Суть в том, что все эти сериалы объединены меж собой детективным жанром. Каждая серия посвящена раскрытию конкретного «преступления» и последующей демонстрации судебного заседания, по завершении которого для обвиненного и для зрителей обязательно оглашается «наказание». Выбор прецедентной конструкции можно объяснить стремлением авторов сфокусировать внимание читателей на знакомой формулировке, подогреть интерес. Отметим также и то, что анализируемая статья является первой из тех, в которых сохраняется ассоциация с первоначальным источником – романом Ф.М. Достоевского. «Преступление и наказание по-английски» – это длительный проект, посвященный совершенным преступлениям и ожи-

⁶ Красный тундровик. 2018, 28 января. URL : <https://nvinder.ru/article/vypusk-no-7-20638-ot-25-yanvarya-2018-g/31047-prestuplenie-i-nakazanie> (дата обращения: 21.10.2022).

⁷ Преступление и наказание. Особенности уголовной ответственности несовершеннолетних // Уренские ведомости. 2020, 31 июля. URL : <https://uren-vesti.ru/articles/media/2020/7/31/prestuplenie-i-nakazanie/> (дата обращения: 21.10.2022).

⁸ Версия. 2021, 13 августа. URL : <http://versia.co.il/prestuplenie-i-nakazanie-po-anglijski/> (дата обращения: 21.10.2022).

даемым наказаниям, а компонент «по-английски» акцентирует внимание на новом звучании конструкции, новых отражаемых реалиях.

«Наказание за преступление»⁹. В представленном контексте наблюдается инверсия с заменой компонента. Автор поменял слова местами, убрал союз «и», заменив его предлогом «за». Таким образом он добивался ассоциативной проекции читателя на книгу, ему не хотелось, чтобы аналогия была слишком очевидной, однако же носитель русской лингвокультуры весьма просто сумеет провести параллель. Статья повествует об убийстве, совершенном из-за конфликта. Житель Корткеросского района нанес несколько ножевых ранений своему соседу, а после попытался скрыться. Отметим, что мотив преступления, почерпнутый из романа, сохраняется. Обстоятельства же, мотив и орудие преступления совершенно отличны от представленных в романе.

«Наказание за преступление, которого не было»¹⁰. Начало представленного заголовка совпадает с предыдущим, однако получает свое продолжение, наполняется дополнительными смысловыми компонентами. К измененной форме «наказание за преступление» прибавляется уточнение «которого не было». Такое дополнение акцентирует внимание читателя на несправедливости произошедшей ситуации и заставляет его осмыслить произошедшее как нелепость. Статья повествует о мужчине, которого сначала оклеветали, а позже осудили на шесть лет за преступление, которого он не совершал. Самым трагичным является тот факт, что власти признали ошибку лишь после истечения срока заключения, отведенного обвиненному.

Интересным представляется добавление адъективов, акцентирующих внимание на национальной специфике восприятия художественной литературы и ее экранизации: **«Русское преступление и финское наказание»**¹¹. В статье рассказывается о существовании финской адаптации и экранизации романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», которая существенно отличается от русской: убийство там совершено огнестрельным оружием, а не топором, убита не старушка-процентщица, а бизнесмен, но идейная составляющая, по заверению автора картины, Аки Каурисмяки, сохранена полностью. Однако же автор статьи спорит с этим, он не может согласиться с сопоставлением Родиона Раскольникова и главного героя картины – Антти Рахикайнена. Он считает, что мотивы героев совершенно разные: Родион Раскольников решается на преступление из идейных соображений, желая проверить собственную теорию, а Антти, главный герой фильма, совершает убийство в большей степени из стремления отомстить и уже после пытается прикрыться философскими соображениями. Автор статьи убежден в том, что наказанием для Раскольникова в большей степени стало его осознание никчемности и несостоятельности теории, которую он сам же и изобрел. Наказанием же для Антти за совершенное преступление стал его постоянный

⁹ Наказание за преступление // Газета Корткеросского района. 2018, 4 мая. URL : <http://zvezdakomi.ru/news/media/2018/5/10/nakazanie-za-prestuplenie/> (дата обращения: 21.10.2022).

¹⁰ МП.Group. 2018, 13 февраля. URL : risk-inform.ru (дата обращения: 21.10.2022).

¹¹ ГодЛитературы.РФ. 2020, 20 мая. URL : <https://godliteratury.ru/articles> (дата обращения: 21.10.2022).

страх быть пойманным, отсюда и заголовок статьи: у русского преступления должно было бы быть русское наказание, отсылавшее читателя, разумеется, к произведению Ф.М. Достоевского. Финское преступление может быть сходным, но никогда не станет «русским», как, соответственно, и наказание.

Анализ показал, что весьма частотным является расширение контекста посредством локатива, указывающего на место совершения преступления. Подтвердим с помощью примера: *«Преступление и наказание в Верхнеднепровском»*¹². Интересным представляется тот факт, что это единственный из выделенных контекстов (на момент именно этого анализа), в котором представлено только лишь «преступление», а «наказание» же, по допущению автора, должно быть, но он не уверен, возможно ли его добиться. В статье затрагивается тема коррупции, однако, как было отмечено ранее, эта история не имеет своего завершения, она обрывается на демонстрации «преступления»: говорится о хищении денежных средств из бюджета сельского поселения. Автор статьи и местные жители надеются, что у них получится привлечь внимание общественности к сложившейся ситуации и инициировать «наказание».

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что большинство статей, авторы которых стремятся так или иначе трансформировать исследуемую конструкцию, обладают определенными сходными чертами. Зачастую эти статьи объединяются вокруг одной конкретной темы, обозначение которой транслируется путем включения в конструкцию одного или нескольких дополнительных компонентов. Как правило, такие статьи направлены на освещение конкретной проблемы, они никогда не являются актуальными, а рассматривают проблему в ее четкой диахронической связи с другими проблемами подобного плана. Рассмотрим примеры подобных статей.

Тема-рематическое членение предложения определяет тот факт, что в трансформированных прецедентных конструкциях новая информация, как правило, находится в постпозиции. Однако проведенный анализ позволяет выделить конструкции, опровергающие данный тезис.

Обратимся к конкретным примерам: *«Наркотики, преступление и наказание»*¹³. Новый компонент в препозиции включается для ограничения направления сферы преступления: преступление, о котором идет речь в предлагаемой статье, связано с наркотиками и не может быть отличным от темы, заявленной в заголовке. Статья повествует о печальной статистике, представляющей информацию о том, что в последнее время количество задержанных и обвиненных по статьям, так или иначе связанным с наркотиками, существенно возросло. Автор статьи предлагает усилить наказание и считает, что только так получится снизить количество подобных преступлений.

В качестве препозитивного компонента используются и иные субстантивы, номинирующие преступления и правонарушения, о которых пойдет

¹² Смоленская правда. 2019, 16 июля. URL : <https://smolpravda.ru/2019/07/prestuplenie-i-nakazanie-v-verkhnedne/> (дата обращения: 21.10.2022).

¹³ Наркотики: преступление и наказание // Инфо-Кизляр. 2022, 17 июня. URL : <https://info-kizlyar.ru/news/media/2022/6/17/narkotiki-prestuplenie-i-nakazanie/> (дата обращения: 21.10.2022).

речь при развертывании текста: «*Фальшивомонетничество: преступление и наказание*»¹⁴; «*Торговля людьми: преступление и наказание*»¹⁵.

При анализе медиатекстов единичными являются конструкции, построенные на основе контаминации, при этом такая контаминация включает второй компонент, также апеллирующий к художественной литературе: «*Герой нашего времени: преступление и наказание*»¹⁶. В статье повествуется об интернет-мошенниках, взламывающих аккаунты политических субъектов других государств. Специфика преступления заключается в том, что оно осуждается властями чужого государства, тогда как соотечественники оценивают подобные действия не как преступление, а как одну из составляющих информационной войны, где хакеры сражаются на стороне своего государства.

Заключение

Наблюдаемые в современном обществе процессы и явления вызывают у носителя русского языкового сознания большое количество ассоциаций и аллюзий, что обусловлено прежде всего необходимостью адекватного восприятия реальности, корректной интерпретации событий, объяснения их посредством уже накопленного социального и индивидуального опыта. Данный тезис определяет тот факт, что классическая художественная литература является сегодня мощным источником информации, который формирует основу национального сознания и самосознания каждой отдельной личности, доступен большому числу адресатов и, безусловно, имеет национальную специфику.

Лингвокогнитивные особенности прецедентных конструкций со сферой-источником «художественная литература» заключаются в том, что они способны фиксировать исторический, культурный и языковой опыт представитель определенной национальной традиции, выступать как стереотип, который в значительной степени формирует модель поведения языковой личности. Как было доказано в исследовании, такие особенности в полной мере прослеживаются при обращении к роману Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», который является важным источником прецедентности, аккумулирующим ценностные установки адресанта и адресата, их фоновые знания и эрудированность.

Перспектива дальнейшего изучения прецедентных конструкций, апеллирующих к художественной литературе, заключается в моделировании фрагмента медийной картины мира, включающего перечень значимых для русской лингвокультуры текстов. Исследованный теоретический материал и полученные эмпирические данные могут быть включены в общий корпус научных трудов, посвященных изучению медиадискурса, и служить базой

¹⁴ Pandia. 2020, 27 мая. URL : <https://pandia.ru/text/80/045/21212.php> (дата обращения: 21.10.2022).

¹⁵ Торговля людьми : преступление, наказание и трудовое законодательство // Голос Америки. 2010, 1 марта. URL : <https://www.golosameriki.com/a/human-trafficking-2010-03-01-85899062/183288.html> (дата обращения: 21.10.2022).

¹⁶ Преступление и наказание Печорина // Litra.ru. URL : <http://www.litra.ru/composition/get/coid/00099001184864108457/woid/00089901184773069424/> (дата обращения: 21.10.2022).

для перспективного изучения коммуникативно-прагматического и трансформационного потенциала прецедентных конструкций как ценного фрагмента актуального медиапространства.

Список литературы

- Баранов А.Н., Добровольский Д.О., Фатеева Н.А. Идиостиль Ф.М. Достоевского : направления изучения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Теория языка. Семиотика. Семантика. 2021. Т. 12. № 2. С. 374–389. <http://doi.org/10.22363/2313-2299-2021-12-2-374-389>
- Басовская Е.Н. Фактор адресата медиатекста и речевая тактика создания образа читателя // Знак : проблемное поле медиаобразования. 2020. № 4 (38). С. 196–203.
- Будаев Э.В., Чудинов А.П. Современная российская политическая метафорология (2011–2020 гг.) // Филологический класс. 2020. № 2 (25). С. 103–113.
- Бутахина Л.А., Филлипова А.В. Прецедентные феномены в текстах политического дискурса // Вестник Волжского университета имени В. Н. Татищева. 2012. № 2. С. 7–14.
- Ворошилова М.Б. Политический креолизованный текст : ключи к прочтению. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2013. 194 с.
- Голев Н.Д., Шпильная Н.Н. Обыденная медиакommunikация как социоречевая сфера : постановка проблемы и границы проявления // Медиалингвистика. 2021. Т. 8. № 1. С. 23–34.
- Голубева Н.А. Прецедентность в парадигматике и синтагматике (на примере сравнений немецкого языка) // Вопросы когнитивной лингвистики. 2022. Вып. 1. С. 85–101.
- Гудков Д.Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности. М., 1999. 149 с.
- Гудков Д.Б. Прецедентное имя. Проблемы денотации, сигнификации и коннотации // Лингвистические проблемы межкультурной коммуникации : сборник статей / под ред. В.В. Красных, Л.И. Изотова. М. : Филология, 1997. С. 116–129.
- Гулько Ю.А. Особенности функционирования прецедентных высказываний в разговорной речи носителей русского языка : дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2002. 141 с.
- Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика : системный подход к изучению языка СМИ : современная английская медиасеть. М. : Флинта : Наука, 2008. 263 с.
- Дубровина К.Н. Библиейские фразеологизмы в русской и европейской культуре. М. : Флинта : Наука, 2012. 264 с.
- Караулов Ю.Н. Языковое сознание как процесс (теоретические предпосылки одного эксперимента) // Слово. Юбилейный сборник, посвящен 70-году на проф. И. Червенкова. София : Св. Климент Охридски, 2001. С. 128–129.
- Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. СПб. : Златоуст, 1999. 320 с.
- Красных В.В. Система прецедентных феноменов в контексте современных исследований // Язык. Сознание. Коммуникация : сборник статей / под ред. В.В. Красных, А.И. Изотова. М. : Филология, 1997. Вып. 2. С. 5–13.
- Нахимова Е.А., Чудинов А.П. Прецедентные феномены как доминанта идиостиля публициста // Филология и человек. 2016. № 2. С. 107–115.
- Рахилина Е.В. Когнитивный анализ предметных имен : семантика и сочетаемость. М. : Русские словари, 2000. 416 с.
- Ремчукова Е.Н., Кузьмина Л.А. «Прецедентный мир» Ф.М. Достоевского в социокультурном и «игровом поле» современных медиа // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Теория языка. Семиотика. Семантика. 2022. Т. 13. № 1. С. 45–67. <http://doi.org/10.22363/10.22363/2313-2299-2022-13-1-45-67>
- Савельева И.В. Непрофессиональный политический дискурс : лингвопрагматический и лингвоперсонологический аспекты : монография. СПб : Научные технологии, 2021. 139 с.

- Слышкин Г.Г. От текста к символу : лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М. : Academia, 2000. 128 с.
- Сметанина С.И. Медиатекст в системе культуры (динамические процессы в языке и стиле журналистики конца XX века). СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 2002. 383 с.
- Супрун А.Е. Текстовые реминисценции как языковое явление // Вопросы языкознания. 1995. № 6. С. 17–29.
- Чудинов А.П. Очерки по современной политической метафорологии : монография. Екатеринбург : УрГПУ, 2013. 176 с.
- Чумак-Жунь И.И. Прецедентный феномен в массовом коммуникативном сознании: аспекты функционирования // Русский язык в поликультурном мире : сборник научных статей II Международного симпозиума: в 2 томах. Том 2. Симферополь : ИТ «Ариал», 2018. С. 415–422.
- Blackledge A. Discourse and power in a multilingual world. Amsterdam – Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2005. 252 p.
- Charteris-Black J. Corpus approaches to critical metaphor analysis. New York : Palgrave Macmillan, 2004. 280 p.
- Holmes D. Communication theory : media, technology and society. London : Sage, 2005. 255 p.

Сведения об авторах:

Чудинов Анатолий Прокопьевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет, Российская Федерация, 620017, Екатеринбург, пр-кт Космонавтов, д. 26. Автор более 400 научных и научно-методических работ. *Сфера научных интересов*: политическая лингвистика, когнитивная лингвистика, метафорология. ORCID: 0000-0001-5436-5273. E-mail: ap_chudinov@mail.ru

Сегал Наталья Александровна, доктор филологических наук, доцент кафедры русского, славянского и общего языкознания, Институт филологии, Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, Российская Федерация, 295007, Симферополь, пр-кт Вернадского, д. 4. Автор более 250 научных и научно-методических работ. *Сфера научных интересов*: политическая лингвистика, медиалингвистика, метафорология. ORCID: 0000-0002-8213-5050. E-mail: natasha-segal@mail.ru

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-2-242-253

EDN: VPBMJZ

Research article

The precedent phenomenon of “Crime and Punishment” in Russian media discourse

Anatoly P. Chudinov¹ , Natalia A. Segal²  

¹Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation

²V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russian Federation

 Natasha-segal@mail.ru

Abstract. The comprehensive study of the title of the novel “Crime and Punishment” by F.M. Dostoevsky as a source of precedence in the texts of Russian media is presented. The relevance of the research is determined by the need to study fiction as a valuable source of precedence in modern media discourse. Manipulative nature of modern media implies the expansion of the spheres-sources of precedence, appealing to the cultural background of

the Russian linguistic culture bearers. The authors prove that the formation of the actual media space is based on a wide set of connotatively marked linguistic means, used as a tool to influence the potential reader. On the example of the precedent construction “Crime and Punishment”, appealing to the title of the famous novel by F.M. Dostoevsky, semantic-pragmatic and transformational features of precedent constructions and the specificity of their associative potential in the perception and interpretation in the Russian linguistic culture are illustrated. The research material includes texts of electronic media covering international, state, and regional issues and problems from 2017 to 2022. The research results are ensured by a wide repertoire of publications reflecting various aspects of society and state development. The card index included contexts (corpus of 120 examples), objectifying important social, economic, and political problems for modern society. The component and contextual analysis, distributive method, linguistic modeling were applied. Further study of the precedent phenomena appealing to fiction could present a valuable fragment of the media picture of the world, including the corpus of texts significant for the Russian linguistic culture.

Keywords: media space, media text, linguistic picture of the world, linguistic culture, precedent construction, connotation, interpretation, semantics, pragmatics, Russian language

Article history: received 12.10.2022; accepted 28.12.2022.

Acknowledgments: The study was carried out with the financial support of the Russian Science Foundation, project No. 22-28-00064 “Theory and methodology of metaphorical modeling of the image of the police in the electronic media of Russia, Ukraine and Belarus: axiology, evolution, situational dynamics, pragmatics”.

For citation: Chudinov, A.P., & Segal, N.A. (2023). The precedent phenomenon of “Crime and Punishment” in Russian media discourse. *Russian Language Studies*, 21(2), 242–253. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-2-242-253>