

**Концепция воспитывающего обучения русскому языку
как иностранному в современных социальных
условиях: традиционность или трансформация?**

Н. А. Боженкова¹ ✉, Т. И. Сёмке¹

¹Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
ул. Академика Волгина, д. 6, Москва 117485, Российская Федерация

✉ e-mail: natalyach@mail.ru

Резюме

В фокусе исследовательского интереса авторов статьи – актуализация вопроса о современном статусе, концепции, содержании и способах реализации воспитывающего обучения русскому языку как иностранному в контексте новых социальных вызовов.

Посредством метода исторической ретроспективы прослеживается процесс развития (с идеологической и методологической точек зрения) и становления «воспитательности» как интегрального элемента сложносоставной технологии обучения сначала родному, а затем и иностранному языкам. На основании сопоставительного анализа места и роли социокультурной компетенции в овладении речевой деятельностью на неродном (в нашем случае – русском) языке, а также в результате изучения степени реализованности воспитательного аспекта в современных учебниках по русскому языку как иностранному делается вывод о существовании тенденции определенной замены воспитательной функции педагогического процесса на коммуникативную или общеобразовательную (вплоть до нивелирования первой), что напрямую обуславливает необходимость разработки новой методической стратегии создания учебников русского языка как иностранного.

В качестве потенциально адекватного сформулированному запросу предлагается новый авторский метод – казуального иллюстрированного нарратива (КИН) / Casual illustrated narrative (CIN), – успешно апробированный при обучении инофонов, представляющих различные этнокультурные сообщества, как в России (стране изучаемого языка), так и вне России – в лингвопедагогической деятельности преподавателей языковых школ / вузов КНР, Италии, США, и обеспечивающий, с точки зрения авторов, необходимый для воплощения концепции воспитывающего обучения принцип применения троичной – коммуникативной, общеобразовательной, воспитательной – системообразующей логики.

Результаты исследования могут быть интересны в лингводидактическом осмыслении проблематики воспитывающего обучения в широком ракурсе, а также использованы в теоретико-практической разработке новых технологий создания учебных средств по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: концепция воспитывающего обучения; социокультурная компетенция; русский язык как иностранный; транскультурная личность; метод казуального иллюстрированного нарратива.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Боженкова Н. А., Сёмке Т. И. Концепция воспитывающего обучения русскому языку как иностранному в современных социальных условиях: традиционность или трансформация? // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13, № 3. С. 10-21. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-10-21>.

Статья поступила в редакцию 17.08.2023 Статья подписана в печать 06.09.2023

Статья опубликована 24.10.2023

The Concept of Educative Teaching of Russian as a Foreign Language in Modern Social Conditions: Tradition or Transformation?

Natalia A. Bozhenkova¹ ✉, Tatiana I. Semke¹

¹Pushkin State Russian Language Institute
6, Ac. Volgin Str., Moscow 117485, Russian Federation

✉ e-mail: natalyach@mail.ru

Abstract

The authors of the article focus on the actualization of the issue of the current status, concept, content and ways of implementing educative teaching of Russian as a foreign language in the context of new social challenges.

Through the method of historical retrospect, the process of development (from an ideological and methodological point of view) and the formation of "education" as an integral element of a complex technology of teaching first native and then foreign languages is traced. Based on a comparative analysis of the place and role of socio-cultural competence in mastering speech activity in a non-native language (in our case – Russian), as well as as a result of studying the degree of realization of the educational aspect in modern textbooks on Russian as a foreign language, it is concluded that there is a tendency to replace the educational function of the pedagogical process with a communicative or general educational one (up to leveling the first one), which directly determines the need to develop a new methodological strategy for creating textbooks of Russian as a foreign language.

As a potentially adequate to the formulated request, a new author's method is proposed – Casual illustrated narrative (CIN), – successfully tested in teaching Russian to foreign speakers representing various ethno-cultural communities, both inside and outside Russia – in the linguo-pedagogical work of teachers of language schools / universities of China, Italy, USA, and providing, from the point of view of the authors, the principle of using the ternary system necessary for the implementation of the concept of educative teaching – communicative, general education, educational – system-forming logic.

The results of the study may be of interest in the linguo-didactic understanding of the problems of educative teaching of foreign languages in a broad perspective, as well as used in the theoretical and practical development of new technologies for creating educational tools in Russian as a foreign language.

Keywords: concept of educative teaching; sociocultural competence; Russian as a foreign language; transcultural personality; method of casual illustrated narrative.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Bozhenkova N. A., Semke T. I. The Concept of Educative Teaching of Russian as a Foreign Language in Modern Social Conditions: Tradition or Transformation? *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2023, 13(3): 10–21 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-3-10-21>.

Received 17.08.2023

Accepted 06.09.2023

Published 24.10.2023

Введение

На современном этапе развития российской лингводидактики главенствует представление о том, что целью обучения русскому языку как иностранному (РКИ) является коммуникативная, или (как нередко её называют) коммуникативно-речевая компетенция, т.е. способность

личности осуществлять общение на иностранном языке в различных ситуациях в соответствии с социокультурными нормами страны изучаемого языка¹. При этом важно помнить, что сама по себе

¹ См. работы Л. В. Москвкина, Е. И. Пасова, Л. В. Фарисенковой, Д. Хаймза, А. Н. Щукина и др.

коммуникативная компетенция¹ является интегративным образованием, конвергентно включающим в себя целый ряд иных компетенций – языковую, дискурсивную, прагматическую, социолингвистическую, предметную, социокультурную и др. [1, с. 96-97].

Особое место в этом ряду занимает компетенция *социокультурная*, уже в силу того, что она может как выделяться в отдельный компонент, так и объединять в себе все другие составляющие коммуникативной компетенции [2]. Более того, социокультурные знания, оказываясь для инофонов принципиально новыми, становятся «проблемным местом» педагогического процесса – их формирование представляют особую сложность, так как на первый план выходит *культурная этноинтерференция* (опора на уже существующий опыт и знания из другой социокультурной среды), что потенциально ведет к формированию искаженного представления о культурных и социально значимых доминантах страны изучаемого языка.

Наиболее удачное, на наш взгляд, определение социокультурной компетенции гласит: это знание «культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры; формирование социокультурной компетенции предполагает интеграцию личности в систему мировой и национальной культур» [3, с. 30]. Соответственно, со-

держание социокультурной компетенции может быть представлено «в виде четырех составляющих: 1) социокультурных знаний, 2) опыта общения, 3) личностного отношения к фактам иноязычной культуры, 4) владения способами применения языка» [5, с. 285–287].

Данный ракурс позволяет тестологам (справедливо) утверждать [2], что, измеряя *одну только* социокультурную компетенцию, можно достаточно точно оценить *коммуникативную компетенцию в целом*, и тем самым определить уровень общего владения языком. Нам же это дает основание говорить о том, что (как и в случае с коммуникативной компетенцией) *формирование социокультурной компетенции* осуществляется на основе только *совокупной* реализации трех ведущих целей, «цементирующих» методику преподавания РКИ, – коммуникативной, общеобразовательной и воспитательной, при этом роль и место последней – *воспитательной*² – цели в комплексной реализации всех аспектов обучения РКИ сегодня оказывается явно «недооцененным». Очевидно, что в современных условиях, детерминированных новым социальным запросом, проблематика *воспитывающего обучения* (особенно в контексте иноязычного образования!) требует не только своей актуализации, но и пересмотра ряда теоретических позиций, определяющих вектор развития лингводидактики в целом.

Результаты и обсуждение

Как известно, понятие «воспитание» в широком смысле определяется как со-

¹ Отметим, что, несмотря на отсутствие единого определения коммуникативной компетенции и наличие различных точек зрения на ее содержание, большинство ученых опираются на то понимание сущности коммуникативной компетенции, которое было предложено американским социолингвистом Д. Хаймзом в 1972 г. Критически оценивая концепцию Н. Хомского, Д. Хаймз писал, что недостаточно знать только языковые знаки и правила их соединения, необходимо знание культурных и социальных обстоятельств [4].

² «Воспитательная цель обучения – одна из целей обучения иностранным языкам (наряду с практической, развивающей и общеобразовательной), реализуемая в процессе работы над текстами разных жанров, бесед с учащимися, просмотра фильмов, спектаклей, проведения внеаудиторной работы. [...] наиболее успешно достигается при *комплексной реализации* (курсив наш) всех целей обучения с учетом возраста, интересов и уровня языковой подготовки учащихся» [6, с. 43].

знательная передача от поколения к поколению накопленного социально-культурного опыта, этических норм и нравственных ценностей. В контексте преподавания РКИ (впрочем, как и любого другого иностранного языка) к данному определению следует добавить следующее уточнение: речь идет о передаче накопленного социально-культурного опыта, этических норм и нравственных ценностей *жителей страны А жителям страны В*. Именно поэтому, на наш взгляд, следует говорить о *транскультурном* подходе в воспитании и, соответственно, о формировании *транскультурной* личности – личности, приблизившейся к *оптимально* глубокому и широкому пониманию культуры изучаемого языка¹, позволяющему ей творчески осуществлять коммуникацию в современном иноязычном (в нашем случае, российском) обществе и корректно взаимодействовать с носителями иноязычной (русской) культуры на основании интериоризированной ценностно-языковой картины мира жителей страны изучаемого языка (России), сохраняя и развивая при этом собственную национальную идентичность.

История формирования и развития вопроса о воспитательной функции образования с его центральным звеном – словесностью – восходит к трудам М.В. Ломоносова и В. Гумбольдта, затем укрепляется в трудах философов славянофильского направления XIX в. и далее получает развитие в работах таких ученых, как Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров,

В.В. Воробьев, М.Д. Зиновьева, В.А. Маслова, Г.П. Миловидова, Ю.Е. Прохоров, Е.И. Пассов, В.М. Шаклеин и др.

Перечислим исторические вехи развития *концепции воспитывающего обучения*, конституирующей «воспитательность» как интегральное звено многоступенчатого процесса обучения иностранным языкам (в число которых входит и РКИ).

Бесспорно, идеологическим базисом современной лингводидактики стали работы В. Гумбольдта, который в начале XIX века в своем труде «О развитии организмов человеческого языка» заложил теоретические основания для развития гуманистического направления в философии языка. Несмотря на то что в России еще М.В. Ломоносов сформулировал мысль о важности языка для социального и культурного развития народа, именно размышления В. Гумбольдта о единстве «духа народа», его языка и мышления (иначе – связи языка и духовной индивидуальности человека) оказали серьезное влияние на несколько поколений ученых² в России и по всему миру, которые вывели из данного теоретического положения идею необходимости защиты и сохранения языка как главного «носителя» и «накопителя» народного духа, народной культуры.

Другой постулат В. Гумбольдта – об антиномичности языка и, в первую очередь, указание на антиномию всеобщего и индивидуального в языке, – получивший на отечественной почве развитие в трудах А.А. Потебни и о. Павла Флоренского, детерминировал появление идеи приобщенности (и, что особенно важно для нас, – *приобщаемости*) индивида к всеобщей истории, культуре и духовности посредством освоения языка.

¹ В 1972 г. Л. Селикер выдвинул гипотезу о *фоссилизации* иностранного языка в процессе овладения им. По мнению учёного, «изучающий никогда не достигает уровня носителя иностранного языка, даже если находится в языковой среде, поскольку по достижении определённого уровня его промежуточный язык (идиолект) «каменеет», развитие его прекращается» [20, с. 54].

² В первую очередь, славянофилов.

Среди наиболее выдающихся ученых славянофильского направления XIX века следует отметить А.С. Шишкова¹, А.С. Хомякова, И.В. Кириевского, Н.П. Некрасова, К. С. Аксакова, Ф. Ф. Фортунатова, А. А. Шахматова как мыслителей, чьи философские утверждения напрямую повлияли на «укрепление» воспитательной функции обучения языку.

Отметим, однако, что в процессе становления концепции воспитывающего обучения первым и неизмеримо более длительным периодом был период осмысления и определения роли прежде всего *родного* языка в воспитании как отдельной личности, так и общества в целом. И только в XX веке накопленное понимание дало возможность совершить переход на новую ступень и под влиянием мощного социального контекста вывести практические разработки воспитывающего обучения из области преподавания родного языка в сферу теории и практики обучения языкам *неродным* – иностранным.

В России первый и наиболее значительный шаг в этом направлении был сделан в начале 1970-х годов Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым (вклад которых в формирование современной концепции воспитывающего обучения трудно переоценить), чему предшествовало введение Й. Вайсгербером в 1960-е гг. понятия «языковая картина мира» и утверждение тезиса, что «язык определяет языковую картину мира» его носителя². Поскольку термин *языковая картина*

мира до сих пор широко используется в лингвистике и смежных с ней науках, в том числе в методике преподавания иностранных языков, приведем словарное определение данного понятия: «Совокупность знаний об окружающем человека мире, запечатленных в языковой форме. Отраженные в языке представления данного языкового коллектива о строении, элементах и процессах действительности. Картина мира как центральное понятие концепции человека, выражающее специфику его бытия, представляет собой целостный глобальный образ мира, который является результатом всей духовной жизни человека. Отражение же этого мира в единицах языка и текстах, создаваемых с помощью средств языка, и образует Я. к. м.» [6, с. 362]. Такая трактовка дает основание утверждать, что задача воспитательного процесса как части процесса обучения иностранному языку (любому, в том числе и РКИ) заключается в *актуализации* различными способами как можно более полной (и *специфической* в каждом отдельном случае) общей картины мира носителей изучаемого языка. Неслучайно В.Г. Костомаров и Е.М. Верещагин, выделив новую лингвометодическую сферу – лингвострановедение³, начали работу по формированию методологического понимания обучения РКИ как процесса воспитания личности «в духе» и культуре русского языка прежде всего через знакомство с особенностями страны и культуры народа⁴.

определенной языковой системы и когнитивной деятельности носителя данного языка.

³ Лингвострановедение было определено этими учеными как аспект обучения РКИ, при котором «реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата, причем методика преподавания имеет филологическую природу – ознакомление проводится через посредство русского языка и в процессе его изучения» [9, с. 38].

⁴ См.: «<...> необходимо не на словах, а на деле перейти к построению интегрированной методики преподавания русского языка как иностранного, в которой лингвострано-

¹ См.: «Слова не что иное суть, как общенародных мыслей наших знаки, под которыми каждый народ принял или условился разуместь видимые им телесными или умственными очами вещи» [8, с. 310].

² Напомним, что предтечей рассуждений Й. Вайсгербера было «открытие» в 1954 г. для мировой лингвистики (и, соответственно, лингводидактики) идей Э. Сепира и Б. Уорфа, что дало толчок к осмыслению и разработке *практической стороны* вопроса о связи

В этой связи отдельного внимания заслуживает оригинальная концепция «русскоязычного образования» (как называл обучение РКИ сам автор), выдвинутая Е.И. Пассовым еще в 1970-е годы и уточняемая им на протяжении последующих пятидесяти лет. В его многочисленных работах, посвященных коммуникативному подходу, сформулирована роль и определено место *воспитания* в четырехчастной структуре иноязычного образования, содержанием которого должна стать *сама культура*:

«1) познание, которое нацелено на овладение культурологическим содержанием иноязычной культуры (сюда относятся не только культура страны, собственно факты культуры, но и язык как часть культуры),

2) развитие, которое нацелено на овладение психологическим содержанием иноязычной культуры (способности, психические функции и т.д.),

3) воспитание, которое нацелено на овладение педагогическим содержанием иноязычной культуры (нравственный, моральный, этический аспект),

4) учение, которое нацелено на овладение социальным содержанием иноязычной культуры, социальным в том смысле, что речевые умения усваиваются как средства общения в социуме, в обществе» [10, с. 36].

Данная иерархическая устроенность напрямую предполагает переориентацию педагогического процесса со *знаниецентрического* на *культуросообразное* [10, с. 31], чего, к сожалению, в полной мере пока не произошло – для методики обучения иностранным языкам приоритетными остаются именно «компетенции». Вместе с тем идея главенствующей роли культуры как составляющей образовательной деятельности дала значительные плоды: на сегодняшний день стремление

ведение ни в чем не уступало бы ни методике фонетики, ни методике грамматики» [9, с. 7].

к *полноценной актуализации* культурологического аспекта определяет основное направление практики создания учебников, а программная формула Е.И. Пассова «культура через язык, язык через культуру» приобретает аксиоматичный статус¹.

Таким образом, можно утверждать, что в условиях новейшего социального вызова, обуславливающего запрос на формирование *транскультурной* личности, способной к гибкому восприятию культуры неродного языка и принятию *ее аксиологических компонентов* с сохранением принадлежности к родной культуре, воспитательная цель становится для лингводидактики все более и более значимой: она требует полного пересмотра воспитательной стратегии как таковой.

Отчасти этот процесс уже начался, и мы видим, что в современной практике создания учебников всё выглядит так, как будто культура наконец заняла свое законное место в учебнике по РКИ. В новейших УМК (начиная с уровня А1) все ярче представлена культурологическая составляющая: всё больше портретов (от Ю.А. Гагарина до Н. Водяновой), изображений национальных праздников полиэтнической России и рецептов русской кухни. Такое решение, действительно, способствует формированию более реалистичного представления о России у учащихся из других стран, однако само по себе «называние» фактов культуры не обеспечивает хоть сколько-нибудь полной реализации *воспитательной* функции при обучении иностранцев русскому языку. Другими словами, в современной практике создания учебников существует

¹ Не случайно «лейтмотивным» в современной методике преподавания РКИ можно считать следующее высказывание: «Процесс овладения иностранным, в нашем случае – русским, языком с его лингвокультурным потенциалом должен строиться с установкой на передачу знаний как языка, так и культуры, а также на умение использовать эти знания в реальной жизни» [11, с. 79].

тенденция, при которой *воспитательная* цель подменяется *общеобразовательной*.

Главным доводом здесь служит то, что любое воспитание должно реализовываться *системно*. Когда мы говорим об учебнике как о первом и главном средстве обучения и воспитания, мы должны (в первую очередь!) думать о нем, как о точном образце, репрезентирующем и ретранслирующем культуру России в динамике ее развития. Факты культуры, которыми щедро «начинаются» современные учебники, должны быть собраны в единую развитую *систему*, которая будет «заложена» в само основание и во все «слои» содержания учебного комплекса¹. Необходимо творчески объединить факты культуры в единый многоярусный конструкт (на каждом уровне владения языком новый конструкт-элемент будет продолжением и развитием предыдущего), который будет удобен не только для восприятия и запоминания, но и для эмоционального и логического «*проживания*», поскольку «для модели культуры целостность (как соразмерность её компонентов) чрезвычайно важна, ибо только она способна адекватно, не искаженно представить ментальное пространство народа, все его типические черты, все доминантные ценности» [10, с. 41-42].

Немаловажным здесь будет напомнить, что любое воспитание должно основываться на *действовании*: нам же представляется, что только *моделирование* целостной системы культуры способно «дать материал» для организации деятельности как воспитания, так и обучения.

Принципиальным оказывается и тот факт, что доминирующее сегодня технократическое мышление диктует приори-

тет практических, измеримых результатов, чем отчасти обусловлено стремление специалистов помочь студентам овладеть прежде всего практическими компетенциями. Этим же объясняется стратегия обращения (введения в учебники, программы по РКИ) к культуре, как правило, в ограничительной форме – так называемых социокультурных «вкраплений». В результате при измерении социокультурной компетенции, наряду с «классическими» ошибками, тестологами отмечаются (1) ошибки «дискурсивные», обусловленные невлечением инофоном системой культурных норм и ценностей; (2) нарушения на уровне социокультурных фоновых знаний; (3) ошибки «психосоциального характера», выражающиеся в стереотипности мышления, проявлении чувства национального и социального превосходства или, наоборот, чувства неполноценности по отношению к культуре страны изучаемого языка [2]. При этом общий вывод тестологов таков, что в основе многих собственно языковых ошибок лежит слабая социокультурная компетенция [2].

Таким образом, актуальный вопрос теории и практики РКИ состоит в том, как, сохраняя «верность» коммуникативному подходу, мы можем вывести обучение иностранному (русскому) языку в состояние баланса всех его аспектов, и в первую очередь – коммуникативно-речевого и воспитательного? Нам представляется, что в методике нет места драматизации и вопрос о выборе между «практическим владением» языком и «воспитанием транскультурной личности» не следует решать в духе вопросов о Спилле и Харибде. Задача методики, на наш взгляд, – и она представляется нам выполнимой – в том, чтобы разработать такую *стратегию создания* учебных средств по РКИ, при которой в содержании учебника культура и язык будут «проглядывать» друг через друга, как это и есть в реальной жизни.

¹ Представляется, что чрезвычайно интересным и полезным в данном случае окажется созданный в августе 2023 федеральный государственный реестр объектов нематериального этнокультурного достояния Российской Федерации.

Подобная стратегия подразумевает разработку оригинальных синтетических (культура + язык) форм, создаваемых специально для обучения РКИ. Таким синтезирующим методом на сегодняшний день может выступать *метод казуального иллюстрированного нарратива*, или КИН (*Casual illustrated narrative*, CIN). Метод КИН – это новый метод создания учебных пособий по грамматике РКИ¹ (потенциально экстраполируемый и на создание «уровневых» учебников), разработанный автором (Т. Сёмке) в 2022 г.

С опорой на концепцию *Free Voluntary Reading* С. Крашена [12, 13, 14, 15] и труды В.И. Карасика [16, 17] нами в качестве основного средства реализации метода предлагается использование формы казуального нарратива как максимально гибкой и ёмкой, способной «вместить» и транслировать *систему* культуры в динамике её развития². Нарративная форма позволяет на основе прагматически отобранных «аксиогенных ситуаций» [16] или «культурных моделей», а также «культурных схем»³ моделировать аналог

этносоциальной действительности с соблюдением принципа комплексной реализации всех аспектов обучения и воспитания.

Иными словами, речь идет о создании по строго определённым дидактическим и воспитательным принципам *оригинальной истории* в жанре казуального нарратива как основы учебно-воспитательного содержания учебника и репрезентации её в виде *системы иллюстраций* с речевыми образцами по типу комиксов. В качестве дополнения к описанной основополагающей составляющей учебника создается обширный комплекс пред-, при- и послетекстовых заданий разнообразной методической направленности.

Отметим важный принцип реализации метода КИН: если состав лексико-грамматического материала определяется государственным стандартом по РКИ (необходимого уровня), то лингвоаксиологическая составляющая создаваемой истории складывается с учетом таких параметров, как, например, баланс разных типов ценностей (общезнаковых, личностных, традиционных, современных) с целью создания многомерного образа современных россиян, или таких «прагматических» переменных, как возраст, национальная принадлежность, или данных культурологического контрастивного анализа целевого сегмента создаваемого учебника и т.д.⁴ Творческая работа с названными и несколькими другими параметрами позволяет преподавателю напрямую влиять на степень фасциативности и дискуссионности учебных материалов, что в свою очередь дает возможность создавать эмоционально привлекательные учебники коммуникативно-деятельностной направленности.

в модели более высокого уровня абстракции – культурные схемы, отражающие в максимально обобщенном виде мировоззрение некоего этноса» [19, с. 129].

⁴ Вероятнее всего, «полноценной» история окажется только при синергетическом включении всех параметров.

¹ Подробнее о методе казуального иллюстрированного нарратива см. [7].

² Это может быть обеспечено путем использования результатов психолингвистических исследований ассоциативных полей в ответ на стимулы (социокультурные концепты) у представителей определенной этнокультуры для того, чтобы моделируемый нарратив отражал актуальную и релевантную картину мира жителей страны изучаемого языка. См. пример такого исследования [18].

³ «<...> социокультурные знания хранятся в сознании носителей культуры не бессистемно, а в виде разнообразных когнитивных структур, и могут быть описаны при помощи различных моделей, которые усваиваются всеми членами сообщества, независимо от наличия у каждого конкретного человека собственного опыта взаимодействия с соответствующими ситуациями. Одним из способов структурирования, сохранения, передачи и описания знаний являются культурные модели, которые в свою очередь укладываются

Выводы

На сегодняшний день мы видим, что концепция воспитывающего обучения (прежде всего родному) языку, получившая в европейской философии XIX века свое последовательное идеологическое развитие, оформилась в западной лингвофилософии середины XX века в концептуальную максиму Й. Вайсгербера «язык (*во многом*) определяет картину мира» и стала детерминантом развития лингводидактики в целом и стратегий преподавания иностранных языков в частности. Неслучайно в 1970-е годы вместе с появлением принципиально нового – коммуникативного – подхода к обучению иноязычных в результате выделения культурологической и страноведческой составляющих появляется тенденция к расширению значения и, следовательно, содержания коммуникативной компетенции. Следующей по степени методической новизны следует считать программную формулу Е.И. Пассова «культура через язык, язык через культуру», которая (даже через пять десятилетий!) не только не утратила актуальности, но и обнаруживает новую интерпретацию в условиях современного социального пространства. Как следствие – актуализируется и вопрос ученого о *переориентации* всей педагогической деятельности в

области РКИ со знаниецентрического на культуросообразное. На первый план в методике выходит задача по развитию у потенциальных участников межкультурного диалога способности к качественно-му, адекватному, эффективному *взаимопониманию*, подразумевающей владение достаточно глубоким и обширным знанием о культуре страны изучаемого языка и значительным уровнем приобщенности к ценностно-языковой системе жителей данной страны; способности, для которой коммуникативно-речевая компетенция служит не столько целью (или поводом), сколько средством ее достижения.

Естественным итогом пересмотра статуса воспитывающего обучения в силу его трансформации становится и пересмотр концепции учебника как основного средства синергетического акта обучения и воспитания. На наш взгляд, новейшая стратегия формирования учебного средства должна иметь в своей основе устойчивую конвергентную связь коммуникативной, воспитательной и общеобразовательной логики; примером же такой стратегии можно считать метод казуального иллюстрированного нарратива, успешность реализации которого сегодня подтверждается апробацией в различных этнокультурных сообществах (от Китая до Италии и США).

Список литературы

1. Лазарева О.А. Социокультурная значимость коммуникативно-речевой компетенции // Педагогическое образование в России. 2011. №3. С. 96–101.
2. Лазарева О.А., Юрков Е.Е. Коммуникативно-речевая компетенция и проблемы ее измерения // Язык, литература, ментальность: разнообразие культурных практик: материалы Первой междунар. науч. конф. Курск, 2006. С. 104–115.
3. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб., 2001. 223 с.
4. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. М.: Астрель: АСТ: Хранитель. 2006. 746 с.
5. Щукин А.Н. К проблеме содержания обучения русскому языку как иностранному (новый подход) // X Конгресс международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Русское слово в мировой культуре. Пленарные заседания: сборник докладов. СПб., 2003. Т. II. С. 421–441.

6. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
7. Боженкова Н.А., Сёмке Т.И. Современная лингвоаксиология VS методика преподавания РКИ: точки сопряжения и практика реализации // Русский язык за рубежом. 2023. №2. С. 58–66.
8. Шишков А.С. Рассуждения о старом и новом слоге Российского языка. Изд. 3-е. М.: ЛЕНАНД, 2015. 368 с.
9. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1990. 246 с.
10. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования // "Развитие индивидуальности в диалоге культур. М.: Просвещение, 2000. 161 с.
11. Лазарева О.А. Проблема формирования концептуального знания в процессе обучения русскому языку как иностранному // Гуманитарные науки в образовании. Образование и наука. 2011. № 9 (88). С. 78–87.
12. Krashen S. Self-Selected Fiction: The Path to Academic Success? // Catesol Newsletter, 2020. P. 1-2.
13. Krashen S. The Power of Reading. Libraries Unlimited. 2004. 199 p.
14. Krashen S. The Case for Narrow Reading // Language Magazine. 2004. № 3(5). P. 17–19.
15. Renandya W.A., Krashen S., Jacobs G.M. The potential of series books: How narrow reading leads to advanced L2 proficiency // Learn Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal. 2018. Vol. 11. Is. 2. P. 148–154.
16. Карасик В.И. Аксиогенная ситуация как категория лингвокультурологии // Политическая лингвистика. 2014. Вып. 1. С.65–75.
17. Карасик В.И. Нарративное измерение лингвокультурных ценностей // Язык и культура. 2019. С. 59–75.
18. Миронова Д.М. Сопоставительный анализ ассоциативных полей «культура», «этикет», «нравственность» в русской, итальянской и французской лингвокультурах // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2022. Т. 12. № 4. С. 82–92.
19. Косиченко Е.Ф. Структурообразующий потенциал культурных моделей в художественном нарративе // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2022. Т. 12. № 1. С.122–130.
20. Баринаева П. С. Овладение языком как направление современных психолингвистических исследований во Франции // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2022. Т. 12. № 2. С. 51–62.

References

1. Lazareva O.A. Sociokul'turnaya znachimost' kommunikativno-rechevoj kompetencii [Sociocultural significance of communicative and speech competence]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, 2011, no. 3, pp. 96–101.
2. Lazareva O.A., Yurkov E.E. [Communicative-speech competence and problems of its measurement]. *Yazyk, literatura, mental'nost': raznoobrazie kul'turnyh praktik. Materialy Pervoy mezhdunar. nauch. konf.* [Language, literature, mentality: diversity of cultural practices. Materials of the First International Scientific Conference]. Kursk, 2006, pp. 104–115 (In Russ.).

3. Kolesnikova I.L., Dolgina O.A. *Anglo-russkij terminologicheskij spravochnik po metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov* [English-Russian terminological reference book on the methodology of teaching foreign languages]. St. Petersburg, 2001. 223 p.

4. Shchukin A.N. *Lingvodidakticheskij enciklopedicheskij slovar': bolee 2000 edinic* [Linguodidactic encyclopedic dictionary: more than 2000 units]. Moscow, Astrel': AST: Hranitel' Publ., 2006. 746 p.

5. Shchukin A.N. [Russian Russian language teaching as a foreign language (a new approach)]. *X Kongress mezhdunarodnoj associacii prepodavatelej russkogo yazyka i literatury. Russkoe slovo v mirovoj kul'ture. Plenarnye zasedaniya: sbornik dokladov* [X Congress of the International Association of Teachers of Russian Language and Literature. The Russian word in world culture. Plenary sessions. Collection of reports]. St. Petersburg, 2003, vol. II, pp. 421–441 (In Russ.).

6. Azimov E.G., Shchukin A.N. *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New Dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. Moscow, Izdatel'stvo IKAR Publ., 2009. 448 p.

7. Bozhenkova N.A., Syomke T.I. *Sovremennaya lingvoaksiologiya VS metodika prepodavaniya RKI: tochki sopryazheniya i praktika realizacii* [Modern linguoaxiology VS teaching methods of RCT: points of conjugation and practice of implementation]. *Russkij yazyk za rubezhom = Russian Language Abroad*, 2023, no. 2, pp. 58–66.

8. Shishkov A.S. *Rassuzhdeniya o starom i novom sloge Rossijskogo yazyka* [Reasoning about the old and new syllables of the Russian language]. Moscow, LENAND Publ., 2015. 368 p.

9. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Language and culture: Linguistic and Cultural studies in teaching Russian as a foreign language]. Moscow, Rus. yaz. Publ., 1990. 246 p.

10. Passov E.I. [The program is a concept of communicative foreign language education. *Razvitie individual'nosti v dialoge kul'tur* [The development of individuality in the dialogue of cultures]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2000. 161 p. (In Russ.).

11. Lazareva O.A. Problema formirovaniya konceptual'nogo znaniya v processe obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu [The problem of formation of conceptual knowledge in the process of teaching Russian as a foreign language]. *Gumanitarnye nauki v obrazovanii. Obrazovanie i nauka = Humanities in Education. Education and Science*, 2011, no. 9 (88), pp. 78–87.

12. Krashen S. Self-Selected Fiction: The Path to Academic Success? *Catesol Newsletter*, 2020, pp. 1-2.

13. Krashen S. *The Power of Reading*. Libraries Unlimited, 2004. 199 p.

14. Krashen S. The Case for Narrow Reading. *Language Magazine*, 2004, no. 3(5), pp. 17–19.

15. Renandya W.A., Krashen S., Jacobs G.M. The potential of series books: How narrow reading leads to advanced L2 proficiency. *Learn Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal*, 2018, vol. 11, is. 2, pp. 148–154.

16. Karasik V.I. Aksiogennaya situatsiya kak kategoriya lingvokul'turologii [Axiogenic situation as a category of linguoculturology]. *Politicheskaya lingvistika = Political Linguistics*, 2014, is. 1, pp. 65–75.

17. Karasik V.I. Narrativnoe izmerenie lingvokul'turnyh cennostej [Narrative dimension of linguistic and cultural values]ю *Yazyk i kul'tura = Language and culture*, 2019, pp. 59–75.

18. Mironova D.M. Sopostavitel'nyj analiz associativnyh polej "kul'tura", "etiket", "nравstvennost'" v russkoj, ital'yanskoj i francuzskoj lingvokul'turah [Comparative analysis of the associative fields "culture", "etiquette", "morality" in Russian, Italian and French linguistic cul-

tures]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2022, 12(4): 82–92 (In Russ.).

19. Kosichenko E.F. Ctrukturoobrazuyushchij potencial kul'turnyh modelej v hudozhestvennom narrative [The structure-forming potential of cultural models in the artistic narrative–. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2022, 12(1): 122–130 (In Russ.).

20. Barinova P. S. Language Acquisition as a Field of Modern Psycholinguistic Studies in France. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2022, 12(2): 51–62 (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the Authors

Боженкова Наталья Александровна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры общего и русского языкознания, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва, Российская Федерация,
e-mail: natalyach@mail.ru,
ORCID: 0000-0002-2381-5865,
Researcher ID L-6652-2017,
Scopus Author ID: 55987231400

Сёмке Татьяна Ивановна, аспирант, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва, Российская Федерация,
e-mail: tanyasemke.rb@gmail.com,
ORCID: 0009-0003-0914-7121,
Researcher ID JFJ-8072-2023

Natalia A. Bozhenkova, Doctor of Sciences (Philological), Full Professor, Professor of Departments of General and Russian Linguistics, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russian federation,
e-mail: natalyach@mail.ru,
ORCID: 0000-0002-2381-5865,
Researcher ID L-6652-2017,
Scopus Author ID: 55987231400

Tatiana I. Semke, Post-Graduate Student, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russian Federation,
e-mail: tanyasemke.rb@gmail.com,
ORCID: 0009-0003-0914-7121,
Researcher ID JFJ-8072-2023