

К вопросу о переосмыслении методического содержания обучения РКИ в русскоязычной и иноязычной среде

Rethinking the Methodological Content of Russian Language Teaching in the Native and Foreign-Speaking Environment

DOI: 10.12737/2587-9103-2023-12-6-60-68

Получено: 12 октября 2023 г. / Одобрено: 30 октября 2023 г. / Опубликовано: 26 декабря 2023 г.

**О.П. Быкова**

Д-р пед. наук, профессор,
МИИГАиК – Московский государственный
университет геодезии и картографии,
Россия, Москва, Гороховский пер., д. 4,
e-mail: ol.p.bykova@gmail.com

O.P. Bykova

Doctor of Philology, Professor,
MIIGAiK - Moscow State University
of Geodesy and Cartography,
4, Gorokhovsky per., Moscow, Russia,
e-mail: ol.p.bykova@gmail.com

**М.А. Мартынова**

Канд. пед. наук, доцент,
МИИГАиК – Московский государственный
университет геодезии и картографии,
Россия, Москва, Гороховский пер., д. 4,
e-mail: bilingualconnect@mail.ru

M.A. Martynova

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
MIIGAiK – Moscow State University of Geodesy
and Cartography,
4, Gorokhovsky per., Moscow, Russia,
e-mail: bilingualconnect@mail.ru.

**В.Г. Сиромаха**

Канд. филол. наук, доцент,
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Литературный институт имени А. М. Горького»
Россия, 123104, Москва, Тверской бульвар, 25,
e-mail: siromakha.v@mail.ru

V.G. Siromakha

Candidate of Philology Sciences, Associate Professor,
Federal State Budget Educational Institution
of Higher Education the «Maxim Gorky Institute of
Literature and Creative Writing»,
25, Tverskaya Boulevard, Moscow, 123104, Russia,
e-mail: siromakha.v@mail.ru

Аннотация

Статья посвящена переосмыслению методического содержания обучения РКИ в русскоязычной и иноязычной среде в связи с изменившимися условиями преподавания РКИ и переходом на онлайн-обучение. Авторы статьи обратились к подробному анализу некоторых процессов РКИ, наметившихся в условиях цифровой трансформации. Обращено внимание на необходимость создания в этих условиях виртуальной языковой среды обучения (ВЯСО), которая представляет собой структурированное информационно-коммуникативное сооружение. Авторы статьи коснулись некоторых сторон быстро меняющегося образовательного пространства сферы РКИ. В статье подчеркивается, что подвижность, гибкость методического подхода к выработке и видению нового понимания уже привычных и устоявшихся понятий требует расширения зон переосмысления. Подчеркивается, что задача преподавателя состоит в управлении стихийным внеаудиторным общением и учетом среды, в которой происходит овладение русским языком. Очень многое здесь, по мнению авторов статьи, зависит от уровня профессионализма преподавателя, от которого дистанционная форма требует владения новыми навыками и умениями.

Ключевые слова: офлайн-обучение, виртуальная языковая среда обучения, персонализация, профессионализм, компетентность, внеаудиторная работа.

Abstract

The article is devoted to rethinking the methodological content of teaching Russian as a foreign language in native and foreign language environments in connection with the changed conditions for teaching Russian as a foreign language and the transition to online learning. The authors of the article turned to a detailed analysis of some RCT processes that have emerged in the context of digital transformation. Attention is drawn to the need to create in these conditions a virtual language learning environment (LLE), which is a structured information and communication structure. The authors of the article touched upon some aspects of the rapidly changing educational space in the field of Russian as a foreign language. The article emphasizes that the mobility and flexibility of the methodological approach to the development and vision of a new understanding of already familiar and established concepts requires expanding the areas of rethinking. It is emphasized that the teacher's task is to manage spontaneous extracurricular communication and take into account the environment in which mastery of the Russian language occurs. A lot here, according to the authors of the article, depends on the level of professionalism of the teacher, from whom the distance form requires the possession of new skills and abilities.

Keywords: offline learning, virtual language learning environment, personalization, professionalism, competence, extracurricular work.

Введение

Проблема обучения языку уже давно привлекает внимание специалистов. Причём в зависимости от того, изучается язык как родной, как неродной или как иностранный, в его преподавании будут прояв-

ляться свои особенности. Однако XXI в. (точнее, его пандемийный и постпандемийный период) в какой-то степени определил общее для всех направление: новые позиции в образовательном процессе ИТ-технологий для всех без исключения стран и ступе-

ней обучения. Мы хотели бы обратиться к подробному анализу некоторых процессов обучения РКИ, наметившихся в условиях цифровой трансформации, «катализатором» которой можно считать «самый масштабный в истории образования эксперимент по удалённой форме получения и передачи знаний», вызванный пандемией *COVID-19* [18, с. 259]. В круг наиболее злободневных проблем текущего момента, по мнению исследователей, входят лингвистические, педагогические, философские, культурологические аспекты, объединенные общей идеей коммуникации [11, с. 5]. Применительно к преподаванию русского языка как иностранного с его определяющей коммуникативной направленностью это становится особенно значимым. Интерес представляют наблюдения над процессами, происходящими в образовательной деятельности в различной среде обучения русскому языку. Это позволит не только оценить стоящие перед методической наукой задачи, но и понять тенденции, которые предопределяют дальнейшие векторы развития эффективного преподавания и создания в новой образовательной ситуации оптимальной среды для формирования коммуникативных навыков.

Среда, в которой учащиеся изучают тот или иной иностранный язык, непосредственно влияет на эффективность учебного процесса. Очевидно, что усвоение языка в его родной языковой среде, так же как и офлайн-обучение, облегчает этот процесс.

Преимуществом в изучении языка (в классическом его понимании) принято считать языковую среду, которая привлекала внимание многих учёных: Т.М. Балыхина, И.Е. Бобрышева, В.Н. Вагнер, Т.Е. Владимирова, М.В. Давер, А.В. Друзь, Н.А. Журавлева, Е.Л. Корчагина, В.Г. Костомаров, А.С. Мамонтов, О.Д. Митрофанова, В.В. Молчановский, Л.В. Московкин, И.А. Орехова, Е.И. Пассов, Н.В. Поморцева, И.И. Просвиркина, Ю.Е. Прохоров, Н.И. Формановская, Л.В. Фарисенкова, А.Н. Щукин и др. Также довольно много исследований в свое время было посвящено иноязычной среде обучения: О.П. Быкова, А.Л. Бердичевский, В.А. Божко, В. Вегвари, Р.А. Кулькова, Г.Ю. Никипорец-Такигава, Г.А. Николаева, З.Н. Пономарева, Е.В. Попова, Н.А. Решке, Т.П. Скорикова, Т.Г. Ткач, Ю.А. Туманова, Л. Шипелевич и многие зарубежные коллеги-русисты.

Так, последнюю характеризуют по следующим параметрам: во-первых, речь идет о разной мотивации учащихся. Как известно, объективная мотивация при изучении иностранных языков во многом зависит от окружающей среды, социально-экономических и политических условий жизни страны, условий обучения и т.п. Внутренняя, субъективная мотивация, в частности у иностранцев, изучающих русский язык,

часто опирается на интерес к культуре России, к ее людям, к ее истории, к географическому и природному разнообразию, а также на то, ориентированы ли они получать образование в России, связывают ли свою будущую профессиональную деятельность с русским языком.

Во-вторых, ранее считался бесспорным тот факт, что в иноязычной среде гораздо меньше обучающих параметров в виде естественных слухо-зрительных, ситуативных культурных опор, следовательно, чрезмерно возрастает роль учебных средств обучения и требований к ним. Но в последние годы в связи с развитием информационно-коммуникационных технологий, с активным внедрением дистанционных форм обучения в определенной мере данный постулат нивелируется, о чём пойдет речь ниже. Но по-прежнему задача создания преподавателем РКИ ландшафта реальности на занятиях остается первоочередной, так как с этим связаны и методические стратегии обучения, и оживление обезличенных лексико-грамматических знаний, не помещенных в конкретный дискурс.

В-третьих, в русскоязычной среде применение родного языка учащихся (даже если это мононациональная группа) практически нереально (правда, возможно привлечение языка-посредника — английского, как правило), так же как и учет культурно-языкового опыта учащихся и использование особенностей образовательного пространства конкретной страны в процессе обучения [7, с. 8–11].

Безусловно, совершенно очевидно и научно доказано, что между обучением / изучением языка в стране носителей языка и на родине учащегося имеется ряд значительных отличий, которые в той или иной обучающей ситуации необходимо учитывать в процессе преподавания. Однако можно предположить, что в последние несколько лет (в пандемийный и послепандемийный период) появилось то, что можно считать в определённой степени объединившим обе вышеназванные среды. Речь идёт об активном «внедрении» онлайн-обучения, обусловленном неожиданно охватившей все страны пандемией.

Таким образом, этот фактор оказал необратимое влияние на образовательные системы всех стран, т.е. в нашем случае «страну изучаемого языка» (Россию) и «внеязыковую среду» (родные страны зарубежных учащихся). И хотя «виртуальная среда» ещё до пандемии вошла в арсенал методических понятий (Э.Г. Азимов, О.И. Руденко-Моргун, А.Н. Богомолов, Л.А. Дунаева, Г.М. Лёвина и др.), однако осознание её практической значимости, на наш взгляд, и масштабирование наступает повсеместно именно во время агрессивного наступления *COVID-19* на все сферы человеческой жизнедеятельности, включая и

образовательную. Именно поэтому в последние годы так пристально изучаются условия цифровой трансформации в системе обучения РКИ. Возникновение цифровой образовательной среды отвечает потребностям современного общества в непрерывности, нелинейности, персонализации, индивидуализации образовательного процесса, а также переходе на смешанный и (или) полностью дистанционный формат обучения [12].

Методы исследования

При работе над статьёй использовались следующие методы исследования:

- анализ и обобщение теоретических материалов из российских и зарубежных источников, связанных с проблемами офлайн- и онлайн-обучения, со спецификой преподавания РКИ в языковой среде и вне её, с особенностями образовательного пространства в период пандемии *COVID-19*;
- практические наблюдения за процессом педагогического общения при офлайн- и онлайн-формате обучения РКИ;
- сравнительное сопоставление данных, полученных в результате исследования разных форм преподавания;
- изучение и обобщение материалов анализа с целью методического осмысления особенностей обучения РКИ в контексте современной образовательной ситуации.

Обзор литературы

В настоящее время существует большое число работ, описывающих особенности онлайн-обучения (И.И. Баранова, Л.А. Дунаева, Г.М. Лёвина, А.Н. Богомолов, Т.В. Васильева, А.В. Голубева и др.). Исследователи подробно обосновывают дидактическую целесообразность всех необходимых для обучения средств, поддерживающих обучение РКИ во всех действующих на сегодня в практике преподавания форматах обучения: очном, смешанном и дистанционном формате. По замечанию Г.М. Лёвиной, в настоящее время онлайн-обучение рассматривается как естественная альтернатива офлайну [18, с. 18]. Некоторые исследователи считают, что можно говорить о завершении порождённого пандемией этапа развития и внедрения информационных технологий, создавшего основу для безболезненной адаптации преподавателей-русистов к новым информационным условиям. Хотя, нам кажется, «безболезненной» адаптацию большинства преподавателей РКИ, особенно к первому этапу «пандемийного» преподавания в виртуальном классе, можно назвать весьма условно. Однако, по словам Д. Конанчука, «массовое онлайн-обучение, развитие “мягких навыков” и цифровых

компетенций... каждый из нас вынужденно погрузился в то, что ожидал увидеть лишь в 2030-е годы» [16]. Естественно, что в настоящее время именно осмысление обучающих возможностей цифровой среды в большей степени привлекает внимание учёных и преподавателей-практиков. Оно выражается в различных «форматах», в «больших и малых формах»: статьях, монографиях, диссертациях, конференциях, круглых столах и вебинарах.

В ходе профессиональных обсуждений появляется новое видение многих методически значимых для процесса обучения явлений и особенностей, учитывать которые необходимо при рассмотрении среды обучения РКИ «в условиях цифровой трансформации образования» (А.Н. Богомолов, Л.А. Дунаева). Перечислим некоторые из них:

- стало очевидным, что текст, просто перенесённый в электронный формат и используемый там же, как печатный аналог теряет преимущества печатного формата и не обретает сильные стороны формата цифрового (А.Б. Алёшина);
- появление новых обучающих платформ целесообразно сопровождать разделом «Управление» (Т.А. Бекезина). С этим можно полностью согласиться, так как среди преподавателей-пользователей различными ресурсами будут педагоги с разным уровнем цифровой компетенции, многим из которых подробный пошаговый комментарий поможет в освоении любого нового обучающего ресурса;
- у многих преподавателей-практиков в процессе работы с обучающими платформами появляются идеи по их усовершенствованию с целью удобства использования в учебном процессе, на что необходимо обращать внимание разработчикам цифровых обучающих ресурсов (Т.А. Бекезина);
- необходимость обновления и расширения электронного контента (А.Н. Богомолов, Л.А. Дунаева);
- получил научное подтверждение факт различного восприятия экранного и печатного текста и независимость этого восприятия от возраста и уровня цифровой компетенции учащихся (А.В. Голубева);
- понимание факта специфики цифровых текстов, значимого для современного образовательного пространства: как оказалось, они не готовят молодых людей к решению серьёзных задач. А следовательно, такие тексты менее предпочтительны в учебном процессе (А.В. Голубева);
- необходимость дальнейших серьёзных исследований, изучающих цифровую трансформацию в современном образовательном пространстве, а также ознакомление с их результатами молодых специалистов в области РКИ ещё на этапе овла-

дения основами профессиональной компетенции (А.В. Голубева);

- известны данные опроса преподавателей-практиков об отрицательном влиянии онлайн-формата на результаты овладения русским языком, особенно на начальном этапе (Г.М. Лёвина). Однако им в какой-то степени противоречит мнение специалистов Института русского языка им. Пушкина, где в период локдауна целый ряд студентов оказался «очень и очень далеко», однако образовательный процесс не был прерван, результаты выпускных квалификационных экзаменов и защиты выпускных квалификационных работ шли на высоком уровне, по оценкам преподавателей, доказали состоятельность обучения в онлайн-формате и его возможную эффективность (С.В. Ионова) [21]. Видимо, необходимо продолжать дальнейшее изучение «пандемийного эха» (авторы) в контексте современного состояния обучения РКИ и анализировать влияние полученного опыта как обучающихся, так и обучаемых;
- констатация факта отрицательного влияния на учебный процесс «технических факторов»: низкое качество интернет-соединения, периодическое «выпадение» учащихся из виртуального общения, отключение своего «видео», точнее, изображения и др. (Г.М. Лёвина);
- возникновение барьеров общения в диалоговом формате как с преподавателем, так и друг с другом. Нарушение контактоустанавливающей функции, особенно между учащимися, что связано с временными ограничениями виртуального учебного общения и исключением многих сфер взаимодействия учащихся, характерных для языковой среды (Г.М. Лёвина);
- ограничение использования в виртуально общении, в том числе в педагогическом, невербальной составляющей, очень важной для преподавания РКИ;
- формирование нового портрета обучаемого со своими «когнитивными, визуальными, слуховыми и поведенческими особенностями» (Г.М. Лёвина);
- необходимость использования новых данных о сегодняшних студентах, для которых технологии — не инструмент, а часть повседневной жизни; у которых сокращается длительность концентрации внимания и др. С этим связано изменение подхода и к составлению обучающих материалов: формата текста и заданий к нему, адаптация учебников под цифровой вариант и др. (Г.М. Лёвина);
- необходимость смещения акцентов в процессе обучения на обучающихся и их совместную деятельность в информационном обмене, формиро-

вания у них критического мышления при освоении учебного материала; вариативность моделей обучения; расширение каналов восприятия (А.Н. Богомолов, Л.А. Дунаева).

- сфера преподавания РКИ сегодня требует осознания высочайшей ответственности — и в тематическом отборе, и в коммуникативных стратегиях, и в употреблении социальных маркёров, и в «расстановке» аксиологических доминант (Н.А. Боженкова).

Основу дистанционного обучения иностранного языка составляет специализированная учебная языковая среда, включающая комплекс как учебно-образовательных, так и аутентичных электронных, прикладных, инструментальных и коммуникационных средств. Виртуальная языковая среда обучения предметной области ИЯ / РКИ представляет собой структурированное информационно-коммуникационное окружение участников дидактического процесса (учащегося и преподавателя), которое включает информационно-образовательный контент (в состав которого входит комплекс обучающих программ и методических рекомендаций на электронных и печатных носителях), пользовательские сервисы с коммуникационными и инструментальными средствами в виде конструктора для создания различных лингвотренажеров, а также многофункциональную веб-страницу учащегося, при помощи которой можно организовать полноценный учебный процесс как постоянно контактирующих, так и разделённых пространством и во времени субъектов обучения. По мнению некоторых учёных, знание того, что основу дистанционного обучения иностранному языку составляет специализированная учебная языковая среда — виртуальная языковая среда обучения (ВЯСО), включающая комплекс как учебно-образовательных, так и аутентичных электронных, прикладных, инструментальных и коммуникационных средств, позволяет сравнивать её с русскоязычной и иноязычной средой обучения РКИ [9].

Разделяя данную точку зрения, попробуем определить, какие параметры в ней преобладают? Что необходимо компенсировать, дополнить? С этим ещё предстоит разобраться.

Исходя из вышеизложенного, можно констатировать, что в сегодняшнем образовательном пространстве в некоторой степени размывается четкая грань между онлайн- и офлайн-форматами, более того стираются границы между понятиями образовательного пространства и учебной среды, а также между языковой и иноязычной средой обучения.

Как известно, вынужденный переход большей части учебного процесса в онлайн был связан с пандемией. Затем постепенное открытие границ и ави-

асообщения с рядом стран дало возможность постепенного, поэтапного въезда иностранных граждан на территорию РФ и плавного (многошагового) выхода групп в аудиторию, хотя трудная ситуация с обострением новых форм ковида заставляла периодически вновь оказываться у мониторов и временно отказываться от живого общения с одногруппниками и русским преподавателем. Гибридная форма обучения приобретала всё большее распространение. Однажды «войдя в эту воду» и почувствовав её преимущества (возможность сохранения учебного процесса, виртуальную передачу знаний, физическую безопасность благодаря отсутствию контактов и т.д., поиск новых форм самостоятельной работы и активизации участия студентов на совместном занятии и др.), трудно полностью от неё отказаться.

В вышеописанных условиях многое, если практически не все, зависит от уровня профессионализма преподавателя. Если преподаватель РКИ способен проанализировать, каких конкретно плюсов русскоязычной среды обучения не хватает на данных занятиях, он, в меру своих возможностей, сможет их компенсировать. Это будет касаться реализации учебного плана, выработки целей обучения, выбора материала, а также установки на языковую прогрессию. Здесь можно говорить о выполнении педагогом не только управленческой, но и структурирующей функции, т.е. расширении границы предметной компетентности преподавателя.

Накопленный за последние годы учебно-педагогический опыт использования дистанционной среды обучения показывает, насколько многофункциональной становится профессиональная деятельность преподавателя РКИ. По сравнению с обучающей, воспитательной, управляющей и контролирующей функциями, составляющими в нашем представлении основу педагогической деятельности при работе преподавателя в традиционном формате, дистанционная форма требует владения новыми навыками и умениями. Они направлены на общее педагогическое проектирование языковой среды обучения и наполняющих её дистанционных ресурсов, на умение управлять дистанционным обучающим ресурсом и проведение индивидуального консультирования.

Таким образом, можно видеть, что современное вузовское обучение требует совершенствования педагогической коммуникации, связанной с условиями цифровой трансформации образовательного пространства. Исследователи считают, что с развитием информационных и коммуникационных технологий педагогическая коммуникация становится всё более активной и разнообразной, расширяются границы профессионального взаимодействия в цифровой образовательной среде. Л.П. Костикова, О.С. Федотова

считают, что «в контексте цифровой педагогики рассматриваются такие педагогические процессы, как цифровое обучение, цифровое воспитание, киберсоциализация и педагогическая коммуникация» [17, с. 53]. Достаточно продолжительная практика преподавания в условиях цифровой образовательной среды и накопленный за последние годы опыт работы доказывает, что преподаватель должен обладать способностью не только проектировать содержание обучения, но и мотивировать студентов к активной учебной деятельности, формируя у них полимотивированность, навыки самостоятельной работы в получении новых знаний на изучаемом языке. Заметим, что по словам преподавателей, работающих в виртуальном классе, в онлайн-формате значительно сложнее и энергозатратнее организовывать образовательно значимую коммуникацию. Это связано с целым рядом факторов:

- в условиях пандемии и частично после неё, не имея возможности попасть в реальное языковое пространство для изучения языка, студенты представляли собой «виртуальную группу», которая только формально имела «коллективное начало». На наш взгляд, само понятие учебной группы несколько «размывается», поскольку является таковой только в границах виртуального урока, не имея такого важного фактора для коллектива студенческой группы как личные встречи во «внеаудиторное» время, совместная деятельность по организации быта в общежитии в условиях обучения в реальной языковой среде и др.;
 - виртуальный и реальный мир студентов значительно различается, так как при проживании в домашних условиях сказывается семейное воспитание и распорядок дня семьи (который тоже необходимо учитывать), её статус и материальное положение и др.;
 - различные технические возможности обучаемых, обусловленные страной проживания, финансовым положением семьи, работой Интернета и др.;
 - разобщённость разбросанной по многим странам мира группы не позволяет выйти в реальное общение. Кроме того, даже моногруппы, например, китайские студенты, как правило, живущие на родине в университетских кампусах, в период пандемии часто были вынуждены находиться со своей семьёй и даже в ограниченном пространстве теряли возможность личного общения со своими одногруппниками без «цифрового посредника».
- Таким образом, мы видим, насколько, на наш взгляд, усложнялась работа преподавателя-русиста в условиях онлайн-формата, вызванного пандемией. Кроме безусловной необходимости повышения собственной цифровой компетенции, ему приходится

уделять значительно больше внимания не только передаче предметных знаний, но и созданию благоприятной виртуальной учебной среды с учётом всех перечисленных выше факторов, поскольку методика обучения РКИ выделяет как один из факторов успешного освоения языка — создание эмоционально положительного настроения обучаемых. Кроме того, как отмечается исследователями (в том числе и авторами статьи), вне зависимости от формата обучения (офлайн или онлайн) с повестки дня не снимается воспитательная функция. В традициях российской методической школы РКИ с момента её создания воспитание зарубежных учащихся рассматривалось как составляющая часть обучения.

Всё это необходимо сочетать с координацией работы всех членов виртуального класса и контролем результатов дистанционного обучения, повышением языковой сознательности учащихся и развитием их коммуникативной компетенции. Для формирования межкультурной компетенции зарубежных обучаемых необходимо обращать внимание не только на знакомство со страноведением России, но и на родную культуру студентов и условия их проживания: например, на разницу в часовых поясах между российскими городами и родным городом учащегося. В задачу русиста входит и подбор разнообразных аутентичных текстов для развития когнитивной функции учащихся, дополняющих действующий учебник. Реально оценивая ситуацию, можно утверждать, что очень сложно или почти невозможно найти учебник или учебно-методический комплекс, который бы полностью соответствовал всем особенностям нового формата обучения. Интересно, что к анализу действующих ранее в бумажном варианте и перешедших в электронный формат с приходом неожиданно охватившего всех наступления пандемии, подключились не только преподаватели, но и издатели, а также разработчики учебников и обучающих цифровых программ [10 с. 10]. Так, оцифрованные версии многочисленных пособий предлагаются издательством «Златоуст». А в 2022 г. было принято решение о разработке собственной цифровой среды, платформы «Златоуст» (rki.zlat.spb.ru), где представлены легальные цифровые версии всех базовых линеек учебников издательства. Цифровая среда в преподавании РКИ сегодня связывается с созданием обучающих онлайн-ресурсов. С точки зрения работы над ними А.В. Голубева и её соавторы полагают, что «для реальных образовательных инноваций в преподавании РКИ, для внедрения приёмов и технологий, которые вовлекают учащихся в углублённую обработку экранного текста, русистам следует шире обращаться к опыту современного корпоративного онлайн-обучения» [11, с. 10]. Здесь, на наш взгляд, интересна идея

«междисциплинарной» преемственности в области обучения и цифровых технологий. Кроме того, понимание значимости поставленных задач требует, по мнению авторов, серьёзных исследований и надёжной научной аналитики. Разработка новых продуктов и внедрение компьютерных обучающих программ сегодня очень востребована. Однако исследователи утверждают, что по-прежнему нерешённым можно считать вопрос: где и когда эффективнее использовать компьютерные задания в учебном процессе [11, с. 11]. И это не праздный вопрос, ведь данные исследований доказывают, что на выполнение однотипного задания на заполнение пропусков или на множественный выбор в цифровой форме учащимися тратится почти втрое больше времени, чем на то же задание в печатной (по результатам исследования, представленным на форуме «Образование России *EDU RUSSIA*, 2017, г. Казань.) [11 с. 12]. Однако имеющиеся преимущества цифровых заданий становятся очевидным только на большой дистанции и большом банке заданий на одну тему [там же].

Результаты, дискуссия

Создание специализированной учебной русскоязычной среды при дистанционном обучении, так называемого ландшафта реальности в виртуальной языковой среде обучения, требует от преподавателя не только учебно-образовательных, но и аутентичных электронных, прикладных, инструментальных и коммуникационных средств. В этом задача педагога, работающего дистанционно, во многом схожа с ролью «приглашённого преподавателя», обучающего зарубежных учащихся русскому языку в их отечественных вузах, то есть вне России.

По мнению исследователей, о чём мы уже упоминали в начале статьи, «каждая иноязычная среда обладает своей национальной спецификой, которую в идеале необходимо учитывать (например, особенности образовательного пространства конкретной страны; различное количество и качество обучающих параметров, определяющих лингвометодическую стратегию в целом и дифференциацию приёмов и форм работы преподавателя; разные контрольно-организационные формы обучения и др.» [6].

Обратим внимание ещё раз и на то, что мы в данном случае говорим именно о дистанционном обучении, а не дистанционном образовании. По мнению специалистов, между этими двумя понятиями нельзя ставить знак равенства. Так, З.К. Гац считает, что «дистанционное обучение рассматривается как самостоятельная дидактическая система со своим компонентным составом (целями, задачами, содержанием, средствами обучения и организационными формами), реализуемая на базе виртуальной среды

обучения по различным моделям. Эта система может встраиваться как в очное, так и в дистанционное образование, в качестве самостоятельного компонента» [10].

В другой своей работе автор подчеркивает, что «это новая самостоятельная система обучения, отличающаяся организацией учебного материала, структурой, способом взаимодействия всех субъектов учебного процесса и протекающая в специализированной информационно-образовательной среде» [9, с. 20]. Полностью соглашаясь с данным определением, мы не касаемся некоторых её специфических компонентов, таких как нормативно-правовая, финансово-экономическая, маркетинговая подсистемы, которые раскрыты З.К. Гацем в его статье, а описываем иные стороны этой формы обучения.

Нас интересует правомочность и актуальность введения в современную цифровую дидактику нового понятия, расширяющего границы известных ранее терминов «языковая» и «иноязычная» среда. Оно также основано на взаимодействии субъектов учебного процесса между собой и со средствами обучения на расстоянии в специализированной образовательной российской учебно-речевой среде и определяется своими целями, задачами, содержанием, организационными формами и методическими средствами в процессе обучения.

Таким образом, находясь на родине, учащиеся весь год получают знания от носителя изучаемого языка: сначала от преподавателя русского языка, а во втором семестре к работе с ними подключаются и российские преподаватели других базовых дисциплин. Это значит, что можно признать систему, реализующуюся в дистанционном формате из-за вынужденных ограничений, описанных выше, как аналог вузовского обучения РКИ в российских вузах, т.е. в языковой среде. Однако учащиеся невольно оказываются лишёнными многих её плюсов: 1) общения на русском языке (активная и пассивная коммуникация: аудирование, говорение, визуальное восприятие городского лингвистического ландшафта с его обучающим эффектом); 2) страноведческого учебно-воспитательного эффекта от внеаудиторной работы (посещение театров, музеев, различных фестивалей, таких как, например, фестиваль национальной кухни или национальной культуры, участие в проведении таких праздников, как Масленица, Рождество и др.).

Ещё до перехода на повсеместную дистанционную форму обучения, некоторые исследователи отмечали, что «многие приёмы и тактики, «работающие» в русской языковой среде, можно адаптировать и использовать и вне её, практически применяя предло-

женные рекомендации для достижения учебно-коммуникативных целей, продуктивного выбора способов и форм речевого общения с учебной аудиторией, а также оптимального межличностного взаимодействия в соответствии с лингвокультурной ситуацией, мотивацией обучающихся и их этноментальными особенностями» [5].

Новая образовательная реальность, рождённая вынужденным пандемийным переходом на удалённое обучение и продолжение этого процесса в постпандемийный период подтверждает возможность, а в некоторых случаях и необходимость реконструкции языковой среды изучаемого языка посредством всех имеющихся в арсенале педагога средств.

Заключение

Наметившееся сегодня в очередной раз переосмысление содержания понятий языковая среда и иноязычная среда обучения требует дальнейшего рассмотрения и анализа. Как отмечалось ранее авторами статьи, «проблеме классификации иноязычной среды, требующей учёта разных параметров, в силу очевидной зависимости системы обучения от характера данной среды, от условий обучения» необходимо новое методическое прочтение» [8, с. 231]. Мы коснулись лишь некоторых сторон быстро меняющегося образовательного пространства сферы преподавания РКИ, обозначив, на наш взгляд, ещё не обратившие на себя внимание исследователей, «точки роста». Мы видим, что подвижность, гибкость методического подхода к выработке и видению нового понимания уже привычных и устоявшихся понятий, требует расширения «зон» переосмысления. Современные цифровые технологии, по мнению специалистов, безусловно открывают новые широкие возможности восполнения «нехватки языковой среды». Это имитация живого общения «с помощью простейших чат-ботов и Алисы до сообществ практиков» и иные формы сетевого общения [11]. Задача преподавателя состоит в управлении таким стихийным внеаудиторным общением и учётом среды, в которой проходит овладение русским языком. О.И. Северская так характеризует виртуальную реальность: «Хотим мы того или нет — сегодня это наш второй дом, после того как мир сузился до масштабов экрана смартфона, а его медиакартина заменила сам мир» [21, с. 25]. Можно согласиться с таким определением автора, заметив, однако, что, «обживая» это новое пространство, современному педагогическому сообществу необходимо обновлять некоторые лингводидактические понятия, адаптируя их содержание под сегодняшнюю языковую и образовательную реальность.

Литература

1. *Азимов Э.Г.* Использование компьютера в обучении русскому языку как иностранному [Текст] / Э.Г. Азимов. — М., 1989.
2. *Азимов Э.Г.* Теория и практика преподавания русского языка как иностранного с помощью компьютерных технологий [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Э.Г. Азимов. — М., 1996.
3. *Баранова И.И.* Проблемы обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе в дистанционном формате [Текст] / И.И. Баранова // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Вып. 7. Материалы VII конгресса РОПРЯЛ (г. Екатеринбург 6–9 октября 2021 г.). — СПб., 2022.
4. *Богомолов А.Н.* Среда обучения русскому языку как иностранному в условиях цифровой трансформации образования [Текст] / А.Н. Богомолов, Л.А. Дунаева // Русский язык за рубежом. — 2023. — № 4. — С. 4–9.
5. *Боженкова Н.А.* О применении лингвокультурологической стратегии обучения РКИ в условиях реконструкции языковой среды [Текст] / Н.А. Боженкова, Р.К. Боженкова, Н.Н. Романова // Russian Language Centre. 2017. Russian outside Russia: The Challenges of Teaching Russian as a Foreign Language outside the Language Environment. Conference Proceedings. — С. 68–74. — URL: <http://www.russiancentre.co.uk/RLC-2017-Conference-Proceedings.pdf> (дата обращения: 04.04.2022).
6. *Боженкова Р.К.* К проблеме билингвизма и бикультурности детей соотечественников, проживающих вне России [Текст] / Р.К. Боженкова, О.П. Быкова // Известия ЮЗГУ. Серия «Лингвистика и педагогика». — 2012. — № 2. С. 172–179.
7. *Быкова О.П.* Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде [Текст] / О.П. Быкова. — М.: Русский язык, Курсы, 2014. — С. 8–11.
8. *Быкова О.П.* Современное методическое осмысление понятия иноязычной среды обучения [Текст] / О.П. Быкова, М.А. Мартынова, В.Г. Сиромаха // Russian Language Centre. 2017. Russian outside Russia: The Challenges of Teaching Russian as a Foreign Language outside the Language Environment. Conference Proceedings. — С. 231–238. URL: <http://www.russiancentre.co.uk/RLC-2017-Conference-Proceedings.pdf> (дата обращения: 04.04.2022).
9. *Гац З.К.* Виртуальная языковая среда обучения русскому языку как иностранному (лингвокультурологический аспект) [Текст] / З.К. Гац. — М.: МАКС Пресс, 20 с.
10. *Гац З.К.* Что такое дистанционное обучение, и как его организовать в виртуальной языковой среде [Электронный ресурс]. — URL: <https://pandia.ru/text/77/282/22037.php> (дата обращения: 02.05.2022).
11. *Голубева А.В.* Цифровая среда РКИ: взгляды издателя, разработчика, преподавателя [Текст] / А.В. Голубева, Н.С. Голубев, А.Б. Алёшина, Т.А. Бекезина // Русский язык за рубежом. — 2023. — № 4. — С. 10–17.
12. *Гончарова Л.М.* Россия – Китай: мосты коммуникации [Текст] / Л.М. Гончарова // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. — 2023. — № 1. — С. 5–12.
13. *Гуторова Д.Г.* К вопросу о разработке виртуальной среды обучения русскому языку как иностранному [Текст] / Д.Г. Гуторова // Наука и школа. — 2020. — № 2. — С. 182–187. — DOI: 10.31862/1819-463X-2020-2-182-187
14. *Дунаева Л.А.* Цифровизация области преподавания РКИ: первые итоги и перспективы [Текст] / Л.А. Дунаева, Г.М. Лёвина, А.Н. Богомолов, Т.В. Васильева // Русский язык за рубежом. — 2023. — № 5. С. 4–9.
15. Информационные технологии в обучении русскому языку как иностранному: история, современное состояние, перспективы [Текст]: коллективная монография / под ред. О.И. Руденко-Моргун, В.Б. Куриленко. — М., 2019.
16. *Конанчук Д.* Учебный коллапс [Электронный ресурс]. Harvard Business Review. — URL: <https://hbr-russia.ru/biznes-i-obshchestvo/fenomeny/854663> (дата обращения: 30.01.2021).
17. *Костикова Л.П.* Педагогическая коммуникация в условиях цифровой трансформации образовательного пространства вуза [Текст] / Л.П. Костикова, О.С. Федотова // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. — 2022. — № 2. — С. 53–60.
18. *Лёвина Г.М.* Некоторые приёмы цифрового обучения РКИ (начальный этап) [Текст] / Г.М. Лёвина // Русский язык за рубежом. 2023. № 4. С. 18–23.
19. *Мартынова М.А.* Опыт сравнения традиционного и дистанционного обучения РКИ: «союзники» или «противники» [Текст] / М.А. Мартынова // Institute for Russian and Altaic Studies. Chungbuk National University. — 2021. — № 8. — С. 259–307.
20. *Руденко-Моргун О.И.* Компьютерный языковой курс как учебник нового типа [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.И. Руденко-Моргун. — М., 1994.
21. *Слышкин Г.Г.* Реальный виртуальный мир: революция или естественное обновление? [Текст] / Г.Г. Слышкин, М.С. Милованова, Л.Е. Малыгина, Л.М. Гончарова; Материалы международного круглого стола, Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 28.10.2022 // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. — 2023. — № 1. — С. 130–141.

References

1. Azimov E.G. Ispol'zovanie komp'yutera v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. M., 1989.
2. Azimov E.G. Teoriya i praktika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo s pomoshch'yu komp'yuternykh tekhnologii: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1996.
3. Baranova I.I. Problemy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu na nachal'nom etape v distantsionnom формате // Dinamika yazykovykh i kul'turnykh protsessov v sovremennoi Rossii. Vyp. 7. Materialy VII Kongressa ROPRyAL (g. Ekaterinburg 6–9 oktyabrya 2021 g.). SPb., 2022.
4. Bogomolov A.N., Dunaeva L.A. Sreda obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu v usloviyakh tsifrovoy transformatsii obrazovaniya // Russkii yazyk za rubezhom. 2023. № 4. S. 4–9.
5. Bozhenkova N.A., Bozhenkova R.K., Romanova N.N. O primeneniі lingvokul'turologicheskoi strategii obucheniya RKI v usloviyakh rekonstruktsii yazykovoi sredy // Russian Language Centre. 2017. Russian outside Russia: The Challenges of Teaching Russian as a Foreign Language outside the Language Environment. Conference Proceedings. S.68-74. URL: <http://www.russiancentre.co.uk/RLC-2017-Conference-Proceedings.pdf> (data obrashcheniya: 04.04.2022).
6. Bozhenkova R.K., Bykova O.P. K probleme bilingvizma i bikul'turnosti detei sootchestvennikov, prozhivayushchikh vne Rossii // Izvestiya YuZGU. Seriya Lingvistika i pedagogika. 2012. № 2. S. 172–179.
7. Bykova O.P. Obuchenie russkomu yazyku kak inostrannomu v inoyazychnoi srede. M.: Russkii yazyk, Kursy, 2014. S. 8–11.
8. Bykova O.P., Martynova M.A., Siromakha V.G. Sovremennoe metodicheskoe osmyslenie ponyatiya inoyazychnoi sredy obucheniya // Russian Language Centre. 2017. Russian outside Russia: The Challenges of Teaching Russian as a Foreign Language outside the Language Environment. Conference Proceedings. S. 231–238. URL: <http://www.russiancentre.co.uk/RLC-2017-Conference-Proceedings.pdf> (data obrashcheniya: 04.04.2022).
9. Gats Z. K. Virtual'naya yazykovaya sreda obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu (lingvokul'turologicheskii aspekt). M.: MAKS Press, 20 s.
10. Gats Z. Chto takoe distantsionnoe obuchenie, i kak ego organizovat' v virtual'noi yazykovoi srede. <https://pandia.ru/text/77/282/22037.php> (data obrashcheniya: 02.05.2022).
11. Golubeva A.V., Golubev N.S., Aleshina A.B., Bekezina T.A. Tsifrovaya sreda RKI: vzglyady izdatel'ya, razrabotchika, prepodavatel'ya // Russkii yazyk za rubezhom. 2023. № 4. S. 10–17.

12. Goncharova L.M. Rossiya – Kitai: mosty kommunikatsii // Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika. 2023 № 1. S. 5–12.
13. Gutorova D.G. K voprosu o razrabotke virtual'noi sredy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu / D.G. Gutorova // Nauka i shkola. 2020. № 2. S. 182–187. DOI 10.31862/1819-463X-2020-2-182-187
14. Dunaeva L.A., Levina G.M., Bogomolov A.N., Vasil'eva T.V. Tsifrovizatsiya oblasti prepodavaniya RKI: pervye itogi i perspektivy // Russkii yazyk za rubezhom. 2020. № 5. S. 18–23.
15. Informatsionnye tekhnologii v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivy: kollektivnaya monografiya / Pod red. O.I. Rudenko-Morgun, V.B. Kurilenko. M., 2019.
16. Konanchuk D. Uchebnyi kollaps, Harvard Business Review. URL: <https://hbr-russia.ru/bizn-es-i-obshchestvo/fenomeny/854663> (data obrashcheniya: 30.01.2021).
17. Kostikova L.P., Fedotova O.S. Pedagogicheskaya kommunikatsiya v usloviyakh tsifrovoi transformatsii obrazovatel'nogo prostranstva vuza // Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika. 2022. № 2. S. 53–60.
18. Levina G.M. Nekotorye priemy tsifrovogo obucheniya RKI (nachal'nyi etap) // Russkii yazyk za rubezhom. 2023. № 4. S. 18–23.
19. Martynova M.A. Opyt sravneniya traditsionnogo i distantsionnogo obucheniya RKI: «soyuzniki» ili «protivniki» // Institute for Russian and Altaic Studies. Chungbuk National University. 2021. № 8. S. 259–307.
20. Rudenko-Morgun O.I. Komp'yuternyi yazykovoi kurs kak uchebnik novogo tipa: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 1994.
21. Slyshkin G.G., Milovanova M.S., Malygina L.E., Goncharova L.M. Real'nyi virtual'nyi mir: revolyutsiya ili estestvennoe obnovenie? / Materialy mezhdunarodnogo kruglogo stola, Gos. IRYa im. A.S. Pushkina, 28.10.2022 // Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika. 2023. № 1. S. 130–141.