

Известия Южного федерального университета.
Филологические науки. 2026. Том 30, № 2
ОБРАЗОВАНИЕ

Научная статья

УДК 372.881.161.1

ББК Ш12/Ш18стд1-99

<https://doi.org/10.18522/1995-0640-2026-2-164-176>

СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК КАТАЛИЗАТОР ВЛИЯНИЯ НА РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Людмила Анатольевна Константинова, Мария Сергеевна Сильянова

Тульский филиал Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова,
Тула, Россия

Аннотация. Рассматриваются понятие «образовательная среда», подходы к ее описанию и представлению. Предпринята попытка исследовать статус методики как самостоятельной науки. Методологически грамотно и своевременно сформулирован и описан взгляд на преподавание иностранных языков, в частности русского языка как иностранного, учитывающее национальные особенности иностранца, использование в процессе обучения русскому языку текстов по истории и культуре русского народа. Образовательная среда исследована как катализатор повышения образовательных результатов с помощью условий, способствующих обучению и развитию иностранного индивида, учитывающих компоненты среды (пространственно-предметные, социальные и организационно-технологические), а также через оценку эффективности обучения и достижения заданных образовательных целей.

Ключевые слова: образовательная среда, образовательные цели, педагогические условия, развитие личности, компоненты среды, психологические барьеры, интеграция технологий, онлайн-курсы, интерактивные платформы, виртуальная реальность, антропоцентризм, суггестопедия, методика преподавания РКИ, лингвокультурные аспекты, эффективность обучения

Для цитирования: Константинова Л. А., Сильянова М. С. Современная образовательная среда как катализатор влияния на результаты обучения русскому языку как иностранному // Известия ЮФУ. Филол. науки. 2026. Т. 30, № 2. С. 164–176. <https://doi.org/10.18522/1995-0640-2026-2-164-176>

Original article

THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CATALYST FOR ITS IMPACT ON LEARNING OUTCOMES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Lyudmila A. Konstantinova, Maria S. Silyanova

Tula Branch of the Plekhanov Russian University of Economics, Tula, Russian Federation

Abstract. The article examines the concept of “educational environment” and approaches to its description and representation. An attempt is made to investigate the status of teaching methodology as an independent science. A methodologically sound and timely perspective on teaching foreign languages is formulated and described, particularly the teaching of Russian as a foreign language, which takes into account the national characteristics of foreign learners and the use of texts on Rus-

sian history and culture in the process of teaching the Russian language. The educational environment is explored as a catalyst for improving educational outcomes through conditions that facilitate the learning and development of foreign individuals, taking into account the components of the environment (spatial-subject, social, and organizational-technological), as well as through evaluating learning effectiveness and the achievement of specified educational goals.

Key words: *educational environment, educational goals, pedagogical conditions, personal development, environmental components, psychological barriers, technology integration, online courses, interactive platforms, virtual reality, anthropocentrism, suggestopedia, RFL teaching methodology, linguocultural aspects, learning effectiveness*

For citation: Konstantinova, L. A. and Silyanova, M. S. (2026). The modern educational environment as a catalyst for its impact on learning outcomes in teaching Russian as a foreign language. *Proceedings of Southern Federal University. Philology*, vol. 30, no. 2, pp. 164-176. (In Russian). <https://doi.org/10.18522/1995-0640-2026-2-164-176>

В данной статье методическое понятие «образовательная среда» будем рассматривать как совокупность условий для обучения, воспитания и развития человека. Единого толкования этого термина в психолого-педагогической литературе нет, так как его трактовки разнообразны. Так, Н. Б. Крылова образовательной средой считает «часть социокультурного пространства» [Крылова, 2006, с. 15], Н. А. Спичко — «совокупность психологического, социального и пространственно-предметного факторов, куда входят материальный фактор и межличностные отношения» [Спичко, 2004, с. 44], Г. Ю. Беляев — «учебно-воспитательную среду конкретного образовательного учреждения» [Беляев, 2000, с. 7], В. А. Ясвин — «систему влияний и условий формирования личности, а также возможностей её развития, которые содержатся в пространственном и предметном окружении» [Ясвин, 2001, с. 3], В. И. Слободчиков — «динамическое образование, которое является системным продуктом взаимодействия управления образования, образовательного пространства, учащегося и места образования» [Слободчиков, 1997, с. 183], С. В. Тарасов — «целостность специально организованных педагогических условий развития личности» [Тарасов, 2011, с. 4].

С нашей точки зрения, приведенные определения образовательной среды как совокупности необходимых условий обучения соотносятся с направлением научных изысканий процитированных ученых. Но они в целом углубляют, расширяют смысл термина, предъявляя, однако, к современной образовательной среде (независимо от трактовки) в основном одинаковые требования:

1. Стимулирование интенсивного диалогического взаимодействия между субъектами образовательного процесса, которое предполагает трансформацию обучения в активную познавательную деятельность, базирующуюся на проектно-исследовательской работе и коллективных дискуссиях.

2. Формирование адаптивной образовательной траектории за счет учета когнитивной вариативности (разнообразия стилей) и индивидуальных темпов усвоения материала. Гибкость среды должна обеспечивать персонализацию обучения.

3. Неукоснительное соблюдение принципа эффективной интеграции инновационного цифрового инструментария в дидактический процесс, включая онлайн-модули, интерактивные среды, технологии виртуальной реальности и другие передовые решения.

4. Гарантирование универсальной доступности образовательной среды для всех контингентов учащихся, в том числе лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это требует комплексной модификации как материально-технической базы, так и цифрового контента (инклюзивный дизайн).

5. Расширение дидактических границ традиционной среды путем систематического внедрения гибридных моделей, представляющих собой синтез контактной (очной) и дистанционной (удаленной) форм освоения материала.

6. Проектирование строго регламентированной и прозрачной системы верификации учебных результатов. Критически важным является налаживание двустороннего коммуникационного канала для обеспечения оперативной рефлексивной обратной связи между преподавателем и обучающимися.

Однако общие требования, предъявляемые к содержанию образовательной среды преподавателями русского языка как иностранного (РКИ), расширяются: появляется необходимость создания особых условий при обучении студентов РКИ, учитывающих как языковые, так и культурные аспекты обучения, реализуемые через активное использование электронных платформ, мультимедийных материалов, интерактивных заданий и онлайн-общение с представителями русского этноса, которые будут способствовать формированию «вторичной языковой личности» [Караулов, 1987, с. 64] в иноязычной студенческой среде.

Цель исследования — создать условия для достижения актуальных планируемых результатов освоения образовательной программы, индивидуального формирования компетенций учащихся с помощью образовательной среды и определенных методов и технологий обучения.

Методология исследования включает анализ теоретических основ компонентов образовательной среды, в частности принципов суггестопедического метода изучения языка Г. Лозанова, направленных, с одной стороны, на эффективность обучения языкам, с другой — на преодоление потенциальных психологических барьеров, негативно влияющих на подсознание индивида.

Объектом исследования выступают: 1) педагогическая система приемов и методов обучения, при которых создаются максимально благоприятные условия для усвоения учебного материала; 2) перспективы исследования, связанные с дальнейшим использованием и совершенствованием особенностей интенсивной методики как катализатора ожидаемых результатов на платформе образовательной среды.

Попытаемся конкретизировать содержание образовательной среды и приемы его методической реализации в зависимости от этапа развития методики преподавания РКИ как одного из направлений общей педагогики.

Как известно, каждая формирующаяся научная дисциплина, в нашем случае — методика преподавания РКИ, стремится в первую очередь обозначить свое поле деятельности, определить предмет исследования, материал, подходы к его описанию и представлению, иными словами, создать свою образовательную среду.

Традиционно изучение истории возникновения и развития любой науки связано с периодизацией и закономерностями циклов развития человеческого социума. Так, осмыслением процесса мышления индивида в существующей образовательной среде уже в Античности занимались находящиеся в зачаточном состоянии логика, философия, физиология и психология. Но и тогда интерес исследователей был направлен на изучение человека через язык, что особенно наглядно проявлялось в методиках школ красноречия, где обучение велось при индивидуальном подходе, предполагающем рассмотрение человека не только как объекта впитывания теории, но и как транслятора определенных знаний. С этой парадигмы начался процесс изучения человека в языке и языка в человеке — антропоцентризм [Сидорова, 2022, с. 55], а образовательная среда, в центре которой находится личность обучающегося с его уни-

кальными потребностями, эмоциями и когнитивными особенностями, стала называться антропоцентрической.

В истории методики РКИ условно выделим три периода:

1. Досоветский (XII в. – 1917 г.). Обучение русскому языку иностранцев началось после принятия христианства на Руси и установления дипломатических, торгово-экономических, культурных связей с другими государствами.

2. Советский (1918–1991 гг.), который насчитывает 5 этапов: 1920–1940-е гг.; годы Великой Отечественной войны; 1950-е гг.; 1960-е гг.; 1970-е гг.

После Октябрьской революции многие зарубежные коммунисты, желая принять личное участие в строительстве нового социалистического государства, приехали в СССР учиться. В Советском Союзе стали открываться комвузы, где в течение 2 лет обучали РКИ для дальнейшего поступления в профильные институты.

У истоков разработки предвоенной методики стояли такие известные педагоги, как И. М. Пулькина, С. И. Бернштейн [Пулькина, 1955; Бернштейн, 1937], сформировавшие основы методики преподавания РКИ. Заслугой методистов этого периода стало теоретическое обоснование целей, содержания, методов обучения РКИ, а также разработка учебников и учебных пособий, отражающих социальный заказ общества того времени.

После Великой Отечественной войны встал вопрос об открытии подготовительных факультетов (подфаки) для иностранных граждан, которые приезжали в СССР на учебу. В 1951 г. на филологическом факультете МГУ был открыт первый подфак, преобразованный в 1954 г. в самостоятельное подразделение, а в 1991 г. — в Центр международного образования. Постепенно подфаки стали открываться практически во всех вузах Советского Союза. Это требовало разработок новых методов обучения.

3. Постсоветский (с 1991 г. по настоящее время), этап методики преподавания РКИ.

В настоящее время большое внимание уделяется ускоренным методам обучения. Но их разработкой в 50–70-е гг. XX в. начал заниматься известный болгарский психиатр и педагог Г. Лозанов. Он сформулировал концепцию нового ускоренного метода изучения иностранного языка — суггестопедического, направленного на преодоление различных потенциальных психологических барьеров, негативно влияющих как на подсознание, так и на эффективность обучения индивида.

Метод Г. Лозанова строится на принципе снятия напряженности путем вовлечения учащихся в созданную преподавателем непринужденную образовательную учебную (образовательную) среду, чтобы через скрытые психологические резервы памяти индивида ускорить процесс обучения. Иными словами, ученый считал, что информация быстрее воспринимается на подсознательном уровне благодаря активизации скрытых психологических резервов личности, прежде всего памяти, а запоминание учебного материала происходит как бы помимо воли индивида.

Для создания непринужденной образовательной учебной среды Г. Лозанов разработал основные принципы суггестопедии:

1. Принцип радости и ненапряженности, обеспечивающий на занятиях такую психологическую атмосферу, которая «приводит одновременно к спокойствию, отдохновению, доверию и в то же время к высокой эффективности внутренних учебно-творческих процессов» [Лозанов, 1973, с. 15].

2. Принцип «единства осознаваемого и неосознаваемого» [Лозанов, 1973, с. 16] предполагает организованное и целенаправленное использование

в учебном процессе возможностей как неосознаваемой психической активности, так и сознательных форм регуляции.

3. Принцип суггестивной взаимосвязи в учебном процессе, ориентирующий преподавателя на достижение правильных отношений с обучаемыми, исключая любые формы диктата и подавления.

Опираясь на рассмотренные выше принципы интенсивного суггестопедического метода, ученый вывел основные положения методики обучения иностранным языкам, актуальные, с нашей точки зрения, и в современной образовательной среде:

— обучение должно быть радостным и ненапряженным;
— реализация обучения как на сознательном, так и на подсознательном уровне;

— использование при обучении резервов памяти: «память — это айсберг, в котором должна быть задействована не только надводная (кратковременная) часть памяти, но и ее подводная (долговременная) часть» [Лозанов, 1973, с. 17]. Поэтому задача преподавателя заключается в создании условий для трансформации кратковременной памяти в долговременную.

Г. Лозанов теоретически подтвердил, что применение суггестопедии в обучении иностранному языку по сравнению с традиционными методами может ускорить этот процесс в несколько раз.

В 1978 г. ЮНЕСКО сочло суггестопедию обучением нового типа, построенным на активизации эмоциональной сферы ученика, и рекомендовало данную методику. В дальнейшем этот метод действительно стал вызывать интерес у многочисленных педагогов всего мира. Результаты проведенных исследований показали, что такой подход обеспечивает необходимое сочетание эмоциональных (как известно, запоминается дольше и лучше то, что пережито эмоционально) и гуманистических факторов на занятиях по иностранному языку, сочетает в себе принципы внушения с принципами педагогики.

Таким образом, организация суггестопедического инновационного обучения обеспечивает формирование положительной мотивации через предвосхищение результата учения, позволяет включить всех учащихся в процесс познания на максимальном для каждого уровне успешности и перевести учебную деятельность на продуктивно-творческий уровень. Поскольку этот подход включает в себя эмоциональные и аффективные, а также когнитивные и психомоторные аспекты обучения, его часто называют «психотерапией образовательного процесса» [Верижникова, Гегечкори, 2023, с. 578].

Обращаясь к практическому использованию суггестопедии, Г. Лозанов, выделяет основные психологические барьеры при обучении иностранным языкам:

1. Логико-критический, при котором индивид мысленно убеждает себя, что все в группе могут добиться успеха, а он никогда не получит нужного результата: «Я никогда не смогу это сделать», «У меня никогда не получится так, как у других» и т. д.

2. Аффективно-эмоциональный, когда негативный предыдущий опыт, некомпетентность педагогов подрывают веру в себя: «Я не могу найти нужное слово», «Я плохо себя чувствую, возможно, завтра я смогу ответить» и т. д.

3. Этический, при котором большинство убеждено, что обучение — это сложно и дорого, требует большого количества времени: «Я не думаю, что сейчас это уместно», «Я каждый день делаю это, но ничего не меняется», «У меня нет времени на изучение иностранного языка» и т. д. [Сачивко, 2022, с. 107].

В Советском Союзе, а затем и в России интенсивный метод обучения иностранным языкам изучался разными лингвистами, педагогами и психологами [Китайгородская, 1980; Леонтьев, 1975; Беляев, 2000]. Правильное применение методов интенсивного обучения показало, что только «использование скрытых резервов сознания позволяет достичь впечатляющих результатов в обучении иностранному языку как по объему усвоенного, так и по срокам обучения» [Лозанов, 1973, с. 6].

Так, Г. А. Китайгородская в своей педагогической практике делала акцент не на механическом запоминании учебного материала, а на «ускорении процесса обучения через создание в классе комфортной и расслабляющей образовательной среды ... использование скрытых резервов сознания позволяет достичь впечатляющих результатов в обучении иностранному языку, а сам процесс обучения представляет собой поток развивающих игровых занятий» [Китайгородская, 1980, с. 69]. Языковые игры, музыкальные занятия, танцы и драматургия ускоряют запоминание как минимум в 6 раз (иногда и до 10 раз), а объем информации, которую обучающиеся усваивают во время суггестопедического курса, намного больше по сравнению с тем, что они получают с помощью других методов.

Рассмотрим перечень целевых установок, выполнение которых направлено на формирование умений и навыков реализации инновационной суггестопедической методики:

- 1) получение запланированного результата;
- 2) обеспечение активного участия каждого в работе;
- 3) опора на эмоциональную сферу индивида при восприятии им учебного материала, предъявлении материала преподавателем, организующим работу с языковыми единицами всех уровней;
- 4) использование эмоциональной памяти, обеспечивающей знаниям надежность, гибкость, воспроизводимость и функционирование в новых учебных ситуациях;
- 5) опора на механизмы творческой деятельности (ассоциативный, эвристический, механизмы анализа через синтез и связи эмоционального и рационального), что обеспечивает перевод учебно-познавательной деятельности на продуктивно-творческий уровень;
- 6) развитие индивида до уровня продуктивного творчества.

Для формирования положительной мотивации при обучении РКИ в целях разнообразия уроков, даже если они посвящены одной теме, можно использовать разные методы, стимулирующие творческий процесс:

1. Грамматические игры: студенты должны собрать предложения, используя правильные глаголы, существительные и прилагательные. Это помогает понять грамматические правила и применить их на практике.
2. Ролевые игры: студенты выбирают в предложенных социально-бытовых или художественных текстах ситуационные роли данных персонажей и общаются на изучаемом (русском) языке.
3. Закрепление новых слов и использование логического мышления — способ закрепить новую лексику и понимание слов, создавая кроссворды и головоломки на русском языке.
4. Артикуляция русских звуков — развитие навыков правильного произношения русских звуков в предложенных скороговорках и поговорках.
5. Творческие задания:

– использование художественных текстов и произведений изобразительного искусства (подготовка сочинения, эссе на основе сюжетных картин русской живописи, устные описания фотографий и т.д.);

– отработка грамматической темы в процессе чтения русской народной сказки (формы конкретных падежей), чтение сказки по ролям (решение проблемных дидактических задач в ходе ролевой игры на основе реальной ситуации);

– распределение между студентами учебных действий: пока один студент рассказывает монолог, другие фиксируют ошибки, допущенные в речи говорящего, а третьи подготавливают вопросы по содержанию монолога.

6. Мультимедийные презентации. Они помогают визуализировать учебный материал, использовать аудио- и видеоматериалы для демонстрации произношения и понимания языка, а также создавать интерактивные задания. Сочетание печатного текста с аудиовизуальными компонентами даёт возможность параллельной отработки разных видов речевой деятельности (например, осуществлять просмотровое чтение на основе видеоряда и одновременное аудирование звучащего текста), позволяет учащимся каждый раз сосредотачиваться на разных аспектах материала: сначала на общем значении, затем на фразах, произношении и т. д.

7. Обратная связь:

– для оценки усвоения материала важна регулярная обратная связь от студентов. В случае недостаточного усвоения темы преподавателю рекомендуется предложить студентам дополнительные задания для отработки и последующего закрепления;

– налаживание контакта: хвалить студентов, даже если они сделали ошибку, необходимо помочь ее исправить и обязательно подбодрить.

Однако существуют и определенные трудности в использовании суггестопедического метода обучения. Во-первых, на результативное занятие по такой методике должно отводиться не менее 3,5 ч каждые 5 дней в течение 4 недель, что в планируемом учебном процессе довольно сложно. Во-вторых, этот метод нельзя освоить самостоятельно, поэтому преподаватель должен пройти специальное обучение. В-третьих, подготовка к занятию требует большого количества времени. В-четвертых, помимо разработки основного теоретического и практического материала (упражнения, задания), необходима подготовка различного рода реквизитов: игрушек, плакатов, инсталляций, плейлистов и т. д. И наконец, аудитория для проведения суггестопедического курса должна представлять собой особый, специально оформленный класс, который на протяжении всего времени обучения будет постоянным. Это может быть уютная студия, похожая на домашнюю гостиную, но не на офис.

Надо отметить, что в настоящее время многие преподаватели-русисты в поиске эффективных методов обучения РКИ обращаются к приемам суггестопедии с целью преодоления потенциальных психологических барьеров, негативно влияющих на обучение, вызывающих у индивида волнение и нервозность. Фрагментарно включают в учебный процесс ролевые, грамматические, ситуативные игры, художественную литературу, музыку, живопись, фильмы, театральные представления. Не забывая о необходимости использования обратной связи, мы получаем эмоционально раскрепощенного обучаемого, что в итоге ведет к гармонизации урока, активизации всего процесса обучения.

Таким образом, солидаризируясь с точкой зрения Г. Лозанова и сторонников суггестопедии, считаем, что образовательная среда — это педагогическая система приемов и методов обучения, при которых создаются макси-

мально благоприятные и раскрепощенные условия для ускоренного и качественного усвоения учебного материала.

Как известно, обращение на занятиях РКИ к тексту художественного произведения — источника страноведческой информации помогает сформировать у иностранных учащихся познавательную активность, оказывает воздействие на их чувства и эмоции, повышает культуру речи, делая её ярче, образнее, знакомит с естественным идеалом языковой нормы, эффективно активизирует навыки и умения во всех видах речевой деятельности. Вместе с тем, обладая богатейшим методическим потенциалом, литературные произведения сложны для изучения из-за нестандартности построения, наличия подтекста, образности языка, эмоциональности.

Но трудности восприятия художественных текстов обуславливаются не только их природой. Глубина понимания проблематики, система образительных средств зависят от социального и национального самосознания учащихся, их особенностей, интеллектуального развития, жизненного опыта, сложившейся в их сознании картины мира.

Для подтверждения изложенного приведем фрагмент из методических указаний «А.П. Чехов — драматург-новатор», разработанных нами, дающих возможность «активизации резервных возможностей личности» [Лозанов, 1973, с. 17] иностранного учащегося.

Обращение к творчеству А. П. Чехова в многонациональной студенческой аудитории неслучайно, так как во многих странах интерес к его произведениям, в частности к драматургии, неиссякаем. Это показывает, что та система ценностных координат, которые предлагаются писателем в качестве основных ориентиров в духовном самоопределении личности, её взаимоотношениях с миром, близка и понятна человеку XXI в., а проблемы, поставленные драматургом в пьесах, не имеют временных и пространственных границ и национальности.

Степень владения русским языком, знание грамматики естественного языка текста, уровень страноведческой информированности иностранных студентов обусловили целесообразность поэтапной работы над изучаемым материалом (в качестве примера выбран фрагмент работы над пьесой «Вишневый сад»).

Первый этап (ознакомительный) — комментарии (страноведческие, лингвострановедческие) в виде связных текстов, дающих представление о времени написания произведения, авторе и пьесе как продукте национальной культуры, общественной мысли и направленных на преодоление социально-культурных барьеров.

Второй этап (погружение в оригинальный художественный текст) предусматривает работу над текстом пьесы, объяснение лексико-грамматических и стилистических явлений, обеспечивающих восприятие содержания, а также формирование эмоционального отношения к изучаемому тексту.

Третий этап — личностно-оценочное восприятие художественного текста, оформление и выражение собственного суждения по поводу прочитанного.

Для решения поставленных задач предлагаем рассмотреть учебно-методический аппарат, построенный с учётом рекомендаций суггестопедической методики Г. Лозанова, предусматривающей различные способы и приёмы презентации, активизации, закрепления изучаемого материала, традиционные схемы работы над текстом.

Цель предтекстовых заданий — сделать доступным язык текста, т. е. подготовить иностранных учащихся к самостоятельному преодолению языко-

вых трудностей при чтении неадаптированного художественного произведения, а затем к эстетическому восприятию художественного текста, обратив внимание на метафоризм, образность, семантическое приращение слова, изменение обычных языковых значений в художественной речи; преодолеть структурно-смысловые трудности.

Учитывая вышеизложенное, мы предлагаем следующие задания:

Задание 1. Прочитайте слова, использованные в качестве ремарок, которые помогают понять физическое и психологическое состояние героев. Значение незнакомых слов определите по словарю.

Бяло, радостно, деликатно, встревоженно и т. д.

Задание 2. Образуйте от полной формы прилагательных краткую. Кого из героев можно охарактеризовать с их помощью?

Обаятельный, отзывчивый, сентиментальный и т. д.

Задание 3. Подберите слова, с которыми ассоциируется смысл данных выражений.

В обморок упаду, похолодела вся и т. п.

Задание 4. Русский язык богат фразеологизмами, которые автор часто использует для индивидуализации героев. Прочитайте предложенные отрывки. Постарайтесь понять смысл фразеологизмов из лексического окружения. Каких героев они характеризуют?

Отец мой, правда, мужик был, а я вот в белой жилетке, жёлтых башмаках. Со свиным рылом в калашный ряд... Только что вот богатый, денег много, но ежели подумать и разобраться, то мужик мужиком.

Цель потекстовых заданий — комментированное чтение текста пьесы по ролям, которое является универсальным средством формирования эмоционального отношения к изучаемому материалу.

Цель послетекстовых заданий — проверка глубины и точности понимания прочитанного, умения творчески отбирать и обрабатывать материал, необходимый для раскрытия предложенной темы.

Задание 5. Выпишите из текста пьесы слова, наиболее важные для передачи информации:

- а) о герое и его внешности;
- б) его чувствах;
- в) его действиях.

Задание 6. Чувства героев, их волнение передаются в речи с помощью незаконченных предложений. Найдите их. Постарайтесь восстановить то, что герои не досказали.

С помощью наблюдений, сопоставлений, сравнений при интерпретации художественного текста можно выработать у иностранцев языковое чутьё.

Задание 7. В IV действии (в начале и в конце) вводится ремарка «Слышно, как вдалеке в саду стучат по дереву» и «Наступает тишина, и только слышно, как вдалеке в саду стучат по дереву». Как вы думаете, почему писатель дважды говорит об этом?

Задание 8. Ответьте на вопросы:

- Как раскрывается в конце пьесы будущее каждого из героев?
- Как вы относитесь к героям пьесы?
- Кто вам ближе и почему?

Очень важно, чтобы, читая художественное произведение, обучаемые восприняли идею в её образном, эстетическом выражении. Это является задачей личностно-оценочного этапа работы, предполагающего поиск правильного решения, ответа на проблемные вопросы, определение авторских позиций,

собственную оценку по поводу прочитанного, привлечение своего жизненного опыта, знания действительности.

Задание 9. Прочитайте с выражением монолог Пети Трофимова «Человечество идёт вперёд». Согласны ли вы с той характеристикой, которую даёт герой интеллигенции? Обоснуйте свой ответ.

Задание 10. Прочитайте и прокомментируйте высказывание известного режиссёра Юрия Завадского о театре. Разделяете ли вы точку зрения автора об искусстве? Что бы вы могли добавить к его высказыванию?

Все прогрессивные художники мира ищут контакт с теми, кому они адресуют своё искусство.

Задание 11. Ответьте на вопросы:

- Вы любите театр? За что?

Расскажите о репертуаре театров, ставящих острые социальные и психологические проблемы, в вашей стране.

Задание 12. Напишите сочинение на одну из предложенных тем.

Задание 13. Выберите из текста пьесы понравившийся отрывок и попробуйте его инсценировать.

Разработанный нами методический аппарат выполняет роль смысловых, лингвистических, языковых опор, которые по мере реализации целей поэтапной работы над художественным произведением уменьшаются, с одной стороны, и усложняются — с другой. Доля участия учащегося в работе увеличивается.

Подводя итог, отметим, что на первом этапе превалирующая роль принадлежит преподавателю ($P > U$), на втором («погружение в оригинальный художественный текст») — преподаватель и учащийся вступают в равные партнерские отношения ($P = U$), на третьем — у учащихся уже сформированы навыки оперирования информацией художественного текста, они могут продуцировать сложные монологические высказывания (монолог-рассуждение, выступление, доклад) в устной и письменной формах. Роль преподавателя сводится к роли дирижёра, направляющего деятельность учащихся и контролирующего их умение использовать в речи разные виды монолога, свободу собственного мнения и логичность высказывания, развёрнутость аргументации, разнообразие языковых средств, соответствие нормам русского языка ($P < U$).

Несмотря на то что суггестопедическая методика не предполагает выполнения домашнего задания, для раскрытия творческого потенциала иностранного студента предлагаем использовать нетрадиционные формы домашнего задания, которые, с одной стороны, призваны закреплять знания, умения и навыки, полученные на уроке, а с другой — позволяют проявить самостоятельность, дают возможность найти нестандартное креативное решение вопроса.

Типы домашних заданий:

- творческая работа;
- лингвистическое исследование текста;
- подготовка иллюстраций к литературным произведениям, создание видеоклипов;
- рисование обложек, диафильмов к литературным произведениям;
- художественное чтение по ролям;
- инсценировка художественного произведения;
- исторический комментарий к произведениям (слайд-шоу);
- создание самостоятельных литературных произведений различных жанров;
- продолжение неоконченных произведений;

– наблюдение за природой (фото- и видеосъемка);
– подготовка словарных диктантов;
– презентации (описание внешности героев произведения, биография писателя).

Предложенные домашние задания помогают обучающемуся обобщать, систематизировать материал по теме, чувствовать себя в роли автора, иллюстратора и учителя, а также активизируют мышление.

Таким образом могут решаться методические трудности любого урока в многонациональной аудитории, когда субъективная позиция индивида реализуется максимально, а учебная деятельность перерастает в творческую плоскость.

Именно так может быть реализован инновационный проблемный подход в обучении: поиск резервов в недостаточно востребованной эмоциональной сфере, когда каждый обучаемый получит возможность удовлетворить свой учебный интерес, добиться положительного результата, преодолеть интеллектуальные затруднения и на положительно эмоциональном фоне восполнить недостаточность знаний для умственного действия.

В заключение скажем, что поиски гибких и постоянно совершенствующихся, «ускоренных способов обучения языкам» [Преподавание в сети Интернет, 2003, с. 13] продолжают и сейчас, так как современная образовательная среда и ее компоненты (пространственно-предметные, социальные и организационно-технологические), выступающие катализатором ожидаемых результатов, требуют обновления и адаптации к быстро меняющимся запросам времени, а иногда и авторского переосмысления уже имеющихся и положительно зарекомендовавших себя методов обучения РКИ.

Список источников

Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук М., 2000. 157 с. EDN: NLPOTR.

Бернштейн С. И. Вопросы обучения произношению: применительно к преподаванию русского языка иностранцам. М.: Издат. т-во иностр. рабочих в СССР, 1937. 67 с.

Берижникова Е. А., Гегечкори А. А. О роли новых инновационных технологий в совершенствовании языкового образования // Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации : сб. материалов III Всерос. науч.-практ. онлайн-конф. / под ред. О. Ю. Ивановой. Орел: Орловский гос. ун-т, 2023. С. 575–579. EDN: MWLIMN.

Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / отв. ред. Д. Н. Шмелев. М.: Наука, 1987. 261 с. EDN: PWFIXL.

Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам // Иностр. языки в школе. 1980. № 2. С. 67–73.

Крылова Н. Б. Открытое образование // Новые ценности образования. 2006. № 3 (27). С. 22–26.

Леонтьев А. А. Мыслительные процессы усвоения иностранного языка // Иностр. языки в школе. 1975. № 5. С. 72–76. EDN: AHJNRV.

Лозанов Г. Суггестопедия при обучении иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Изд-во Московского гос. пед. ин-та иностр. языков им. М. Тореза, 1973. Вып. 1. С. 9–17.

Преподавание в сети Интернет : учеб. пособие / отв. ред. В. И. Солдаткин. М.: Высшая школа, 2003. 792 с.

Пулькина И. М. Методические указания по вопросам преподавания русского языка студентам-иностранцам. М.: Сов. наука, 1955. 28 с.

Сачивко Я. В. Метод суггестопедии при обучении вокабуляру // Науч. аспект. 2022. Т. 1, № 6. С. 106–111. EDN: HSOTKW.

Сидорова А. Е. Методологическая интеграция аффективных, когнитивных и психомоторных аспектов процесса обучения английскому языку: метод суггестопедии // Вестн. пед. наук. 2022. № 5. С. 55–60. EDN: AOLLHA.

Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. М.: Инноватор, Bennet College, 1997. Вып. 7. С. 177–184.

Спичко Н. А. Образовательная среда в обучении иностранным языкам // Иностр. языки в школе. 2004. № 5. С. 44–48. EDN: WDLZRV.

Тарасов С. В. Образовательная среда: понятие, структура, типология // // Вестн. ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2011. № 3. С. 133–138. EDN: PYJOQL.

Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с. EDN: OFJKFI.

References

Belyaev, G. Yu. (2000). *Pedagogical characteristics of the educational environment in different types of educational institutions*. PhD thesis. Moscow, 157 p. (In Russian). EDN: NLPOTR.

Bernstein, S. I. (1937). *Issues of teaching pronunciation: with reference to teaching Russian to foreigners*. Moscow, Publishing Association of Foreign Workers in the USSR, 67 p. (In Russian).

Karaulov, Yu. N. (1987). *The Russian language and linguistic personality*. D.N. Shmelev (ed.). Moscow, Science, 261 p. (In Russian). EDN: PWFIXL.

Kitaygorodskaya, G. A. (1980). Intensive teaching of foreign languages. *Foreign Languages at School*, no. 2, pp. 67-73. (In Russian).

Krylova, N. B. (2006). Open Education. *New Educational Values*, no. 3, pp. 22-26. (In Russian).

Leontiev, A. A. (1975). Cognitive processes in foreign language acquisition. *Foreign Languages at School*, no. 5, pp. 72-76. (In Russian). EDN: AHJNRV.

Lozanov, G. (1973). Suggestopedia in teaching foreign languages. *Methods of Intensive Foreign Language Teaching*, Moscow, iss. 1, pp. 9-17. (In Russian).

Pulkina, I. M. (1955). *Methodological guidelines on teaching Russian to foreign students*. Moscow, Soviet Science, 28 p. (In Russian).

Sachivko, Ya. V. (2022). The suggestopedia method in teaching vocabulary. *Scientific Aspect*, vol. 1, no. 6, pp. 106-111. (In Russian). EDN: HSOTKW.

Sidorova, A. E. (2022). Methodological integration of affective, cognitive and psychomotor aspects of the English language learning process: the suggestopedia method. *Bulletin of Pedagogical Sciences*, no. 5, pp. 55-60. (In Russian). EDN: AOLLHA.

Slobodchikov, V. I. (1997). Educational environment: realizing educational goals in the space of culture. *New educational values: cultural models of schools*. Moscow, Innovator, Bennet College, Iss. 7, pp. 177-184. (In Russian).

Soldatkin, V. I., ed. (2003). *Teaching on the Internet*. Textbook. Moscow, Higher School, 792 p. (In Russian).

Spichko, N. A. (2004). The educational environment in teaching foreign languages. *Foreign Languages at School*, no. 5, pp. 44-48. (In Russian). EDN: WDLZRV.

Tarasov, S. V. (2011). Educational environment: concept, structure, typology. *Bulletin of Pushkin Leningrad State University*, No. 3, pp. 133-138. (In Russian). EDN: PYJOQL.

Verizhnikova, E. A. and Gegechkori, A. A. (2023). On the role of new innovative technologies in improving language education. *Current issues of linguistics and linguodidactics in the context of intercultural communication*. Collection of materials of the 3rd All-Russian Scientific-Practical Online Conference. O. Yu. Ivanova (ed.). Orel, Orel State University, pp. 575-579. (In Russian). EDN: MWLIMN.

Yasvin, V. A. (2001). *Educational environment: from modeling to design*. Moscow, Thought, 365 p. (In Russian). EDN: OFJKFI.

Сведения об авторах

Константинова Людмила Анатольевна — докт. пед. наук, профессор, ludmilak-tula@yandex.ru

Сильянова Мария Сергеевна — старший преподаватель, mars-82@mail.ru

Information about the Authors

Lyudmila A. Konstantinova — Ph.D. in Pedagogics, professor, ludmilak-tula@yandex.ru

Maria S. Silyanova — senior lecturer, mars-82@mail.ru

Статья поступила в редакцию 19.12.2025; одобрена после рецензирования 09.04.2026; принята к публикации 09.04.2026.

The article was submitted 19.12.2025; approved after reviewing 09.04.2026; accepted for publication 09.04.2026.