ИЗДАТЕЛЬСТВО ГРАМОТА

Педагогика. Вопросы теории и практики
Pedagogy. Theory & Practice

ISSN 2686-8725 (online)
ISSN 2500-0039 (print)

2026. Том 11. Выпуск 1 | 2026. Volume 11. Issue 1
Материалы журнала доступны на сайте (articles and issues available at): pedagogy-journal.ru

RU

Определение и стратификация базовых принципов при конструировании современной обучающей модели по русскому языку как иностранному (уровни A0+ – A2+)

Мухаммад Л. П.

Аннотация. Цель исследования – определение и стратификация базовых принципов при конструировании современной вариативной модели обучения русскому языку иностранных учащихся подготовительных факультетов. В качестве методологической основы в работе избираются верифицированные на практике эффективные методики, реализующие коммуникативно-деятельный подход к обучению в разных его вариантах. Анализ данных вариантов с позиции экзистенциальных (жизненно важных) потребностей конкретной языковой личности иностранного учащегося позволил автору определить базовые принципы, реализация которых обеспечивает оптимальность модели на современном этапе развития методики преподавания русского языка как иностранного. Научная новизна исследования заключается в определении и уточнении базовых принципов и положений коммуникативно-деятельностных методик, их оценке с позиции экзистенциальных потребностей современных учащихся подготовительных факультетов и, таким образом, конструировании на данной основе эффективной вариативной модели обучения русскому языку заданного контингента. Результаты исследования: личный вклад автора статьи состоит в разработке многоуровневой современной модели преподавания русского языка иностранным учащимся на интегративной основе, фокусирующей в себе достижения различных вариантов коммуникативно-деятельностных методик. Исследование показало, что именно методологический уровень обучающей модели с корректным определением ее базовых принципов задаёт вектор развёртывания всей обучающей системы в целом и обеспечивает, в конечном счёте, эффективную учебную деятельность учащихся. В качестве таких, базовых, принципов в работе определены: 1) антропологический (опора на личностный ресурс учащегося с учётом его экзистенциальных потребностей); 2) коммуникативный (формирование коммуникативной компетенции учащегося в заданных условиях); 3) когнитивный (формирование требуемой для обучения пресуппозиции, создаваемой в опоре на языковую личность учащегося, его языковое сознание). Предлагаемая вариативная модель создавалась на теоретико-практической основе, верифицированной многолетним опытом преподавания русского языка иностранным учащимся (как собственным, так и опытом коллег). В исследовании автор в большей мере опирается на результаты, полученные в процессе проведения лабораторных занятий в малых группах в условиях российских подготовительных факультетов (китайская аудитория, уровень A0+ – A2+).

EN

Definition and systematization of fundamental principles in developing a modern teaching model for Russian as a foreign language (levels A0+ – A2+)

L. P. Muhammad

Abstract. The aim of the research is to define and stratify the fundamental principles for constructing a modern variable model of teaching Russian to foreign students at preparatory faculties. Verified, practically effective methodologies that implement the communicative-activity approach to teaching in its various forms are selected as the methodological basis of the work. The analysis of these forms from the perspective of the existential (life-essential) needs of a specific linguistic persona of a foreign student allowed the author to define the fundamental principles whose implementation ensures the optimality of the model at the current stage of development of the methodology for teaching Russian as a foreign language. The scientific novelty of the research lies in defining and clarifying the fundamental principles and tenets

Научная статья (original research article) | https://doi.org/10.30853/ped20260016

© 2026 Авторы. © 2026 ООО Издательство «Грамота» (© 2026 The Authors. © 2026 Gramota Publishing, LLC). Открытый доступ предоставляется на условиях лицензии CC BY 4.0 (open access article under the CC BY 4.0 license): https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

of communicative-activity methodologies, evaluating them from the perspective of the existential needs of modern students at preparatory faculties, and, consequently, constructing an effective variable model of teaching Russian to the specified student cohort on this basis. The results of the research are as follows: the author's personal contribution consists in developing a modern multi-level model for teaching Russian to foreign students on an integrative basis, which incorporates the achievements of various forms of communicative-activity methodologies. The research showed that it is precisely the methodological level of the teaching model, with the correct definition of its fundamental principles, that sets the vector for the deployment of the entire teaching system as a whole and ultimately ensures effective learning activities for students. The following are defined in the work as such fundamental principles: 1) the anthropological principle (reliance on the student's personal resources, considering their existential needs); 2) the communicative principle (forming the student's communicative competence under given conditions); 3) the cognitive principle (forming the presupposition required for learning, created based on the student's linguistic persona and their language consciousness). The proposed variable model was created on a theoretical and practical basis, verified by years of experience in teaching Russian to foreign students (both the author's own and that of her colleagues). In the research, the author primarily relies on results obtained during laboratory sessions with small groups in the context of Russian preparatory faculties (Chinese learners, levels A0+ – A2+).

Введение

Данная статья посвящена *принципам обучения* как системообразующим компонентам методологического уровня конструирования современной обучающей модели преподавания русского языка (далее – РЯ) иностранным учащимся. При этом в качестве исходной методологической единицы высшего уровня моделирования нами избран вполне верифицированный на практике коммуникативно-деятельностный подход к обучению, теоретически обоснованный почти во всех традиционных и современных методиках преподавания русского языка как иностранного (РКИ), прежде всего в работах отечественных учёных-лингводидактов (Леонтьев, 1970; 2001b; Арутюнов, 1989; Митрофанова, Костомаров, Вятютнев и др., 1990; Методика…, 1988; Методика преподавания…, 1990; Азимов, Щукин, 2021; Щукин, 2023; Лысакова, Васильева, Вишнякова, 2023).

Проблематику построения требуемой современной обучающей модели мы определяем в следующем: к настоящему времени в методике преподавания РКИ сложилось некоторое *множество вариантов коммуникативно-деятельностных обучающих моделей, дифференцируемых на самом высшем, методологическом, уровне, а именно, на уровне принципов обучения*. Данная лингвометодическая ситуация в лучшем случае (при последовательных решениях) диктует, соответственно, разные концепции реализации каждой из моделей (разные лингвометодические парадигмы), что, с одной стороны, можно расценивать как достоинство этих моделей: достоинство в их разнообразии; с другой – и в теории, и в практике в настоящее время мы наблюдаем неоправданное смешение реализуемых вариантов без должного соблюдения ни подхода в целом (коммуникативно-деятельностного подхода), ни тех принципов, которые выдвинуты представителями тех или иных вариантов. Из проблематики вытекает и цель нашей работы, а именно: конструирование современной непротиворечивой вариативной обучающей модели преподавания РЯ иностранным учащимся на основе решения как минимум следующих задач:

1) определения и оценки инварианта и вариативных коммуникативно-деятельностных моделей обучения РКИ на уровне реализующих их принципов;

2) синтеза достижений лингводидактики (методики преподавания РКИ) и смежных наук;

3) конструирования эффективной вариативной коммуникативно-деятельностной модели обучения заданного контингента, реализуемой за счёт определения базовых принципов: на примере обучения китайских учащихся подготовительного факультета (ПФ) при формировании уровней А0+ – А2+.

В данном исследовании к качестве методологической базы мы выбрали *коммуникативно-деятельностный подход* к обучению в силу следующих причин: 1) методики, построенные в соответствии с данным подходом, уже в течение длительного времени подтверждают на практике свою *жизненность*, *устойчивость*, *эвристичность*, *верифицированность* и *перспективность* (Арутюнов, 1989; Зимняя, 1989; Митрофанова, Костомаров, Вятютнев и др., 1990; Леонтьев, 2001b; Щукин, 2023; Лысакова, Васильева, Вишнякова, 2023); 2) данные методики имеют под собой *обоснованную* и *устойчивую психолингвистическую основу* отечественной *психологической/психолингвистической* науки, а именно *теорию деятельности / речевой деятельности* (РД) (Леонтьев, 1959; 1975; Леонтьев, 1965; 1970; 2001a; 2001b; Гальперин, 1966; Зимняя, 1989; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова, 2022; Мухаммад, Мухаммад, 2020; Азимов, Щукин, 2021; Щукин, 2023; Черкашина, Лёвушкина, Новосад, 2024).

В качестве объекта исследования мы определяем инвариантную и вариативные модели коммуникативно-деятельностного обучения иностранных учащихся РЯ, реализуемые на высшем, методологическом, уровне. Ограничение на объект: мы ограничиваем исследование на уровне принципов, реализующих избранный подход. Предмет исследования – базовые принципы традиционных коммуникативно-деятельностных моделей обучения как методологическая основа при конструировании эффективной вариативной модели на современном этапе развития методики преподавания РКИ (применительно к иностранным/китайским учащимся российских ПФ). Актуальность нашего исследования (выбор его объекта и предмета) продиктована, с одной стороны, феноменальностью и результативностью инвариантной и рассматриваемых вариативных коммуникативно-деятельностных методик преподавания РКИ; с другой – отсутствием на сегодняшний день чётких

критериев выбора принципов обучения (методологический уровень конструирования) при построении современной вариативной модели с учётом конкретного контингента учащихся.

Методы исследования: 1) *анализ* и *синтез* систем обучения в области преподавания РКИ на их методологическом уровне; 2) *моделирование* эффективного варианта (вариативной модели) на современном этапе развития лингводидактики (методики преподавания РКИ); 3) *обобщение* собственного *опыта преподавания* РЯ в иностранной/китайской аудитории.

Теоретическая база исследования: инвариантная и вариативные модели методик, реализующих коммуникативно-деятельностный подход к обучению РКИ, представленные в работах (Леонтьев, 1970; 2001b; Арутюнов, 1989; Митрофанова, Костомаров, Вятютнев и др., 1990; Методика..., 1988; Методика преподавания..., 1990; Азимов, Щукин, 2021; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова, 2022; Щукин, 2023; Лысакова, Васильева, Вишнякова, 2023).

Материалом исследования послужили: 1) теоретическая литература по коммуникативно-деятельностному обучению РЯ иностранных учащихся; 2) практические материалы образовательной деятельности в сфере преподавания РЯ иностранным учащимся; 3) видео- и аудиозаписи практических занятий по РЯ в аудитории иностранных/китайских учащихся ПФ.

Практическая значимость исследования определяется конструированием эффективной вариативной модели преподавания РЯ, обеспечивающей корректную учебную и внеучебную межкультурную коммуникацию на изучаемом (русском) языке в аудитории иностранных/китайских учащихся уровней А0+– А2+, обучающихся в условиях российских ПФ.

Обсуждение и результаты

Наш (и наших коллег) практический опыт преподавания РЯ в иностранной аудитории показывает, что наилучший результат учебного и внеучебного общения (что является целью всех достойных внимания современных методик преподавания РКИ) достигается в случае оптимального проектирования учебного процесса, которое, в свою очередь, зависит от знания базовых моделей обучения в их вариантах, построенных с учётом последних достижений в области лингводидактики и смежных наук. Особое место в этих моделях занимает их вершинная, методологическая, часть: прежде всего подход к обучению и принципы, реализующие данный подход. В связи со сказанным, как отмечалось во вводной части, при конструировании нашей вариативной модели обучения в качестве исходной, системообразующей методологии мы выбираем методологию, заданную *коммуникативно-деятельностным подходом к обучению*.

Анализируя особенности теоретических коммуникативно-деятельностных моделей преподавания РКИ (в том числе и с учётом их практической реализации), подчеркнём, что уже к девяностым годам прошлого (XX) века определилась та общая, инвариантная, основа, которая и позволила методистам-теоретикам дифференцировать, во-первых, инвариант и варианты, во-вторых, – определить отличия в конструировании и реализации каждого из значимых в методике преподавания РКИ вариантов. В заданном контексте наша первая задача – представить ту модель, которая сложилась к 90-м годам XX в. и до настоящего времени рассматривается учёными-методистами в качестве *основы* для выделения инварианта. Так, ведущие учёные в области преподавания РКИ – О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров, М. Н. Вятютнев, Е. М. Степанова, Э. Ю. Сосенко в известной «Методике преподавания русского языка как иностранного» заявили о своей методической приверженности «коммуникативно-деятельностному характеру обучения» (1990, с. 3, 23-37, 43-47). В качестве же весьма значимого достижения в развитии отечественной методики преподавания РКИ учёные отмечали наличие сформировавшейся, в целом, коммуникативно-деятельностной *основы* обучения (Митрофанова, Костомаров, Вятютнев и др., 1990, с. 23-37, 43-47). Выделение данной основы (подчеркнём: единой для всех вариантов коммуникативно-деятельностного обучения) и позволяет нам сегодня говорить о выкристаллизовавшейся в процессе проектирования и преподавания РКИ *инвариантной* коммуникативно-деятельностной модели, составляющей «сердцевину» всех, в том числе и последующих, её вариантов.

Ниже весьма кратко представим некоторые положения в высказываниях отечественных лингводидактов, на которые мы опираемся в своей работе, а также определим инвариантную часть рассматриваемых методик:

1) коммуникативно-деятельностные методики преподавания/обучения РКИ – методики, заданные *коммуникативно-деятельностным подходом* к обучению (Леонтьев, 2070: 2001b; Методика..., 1988; Методика преподавания..., 1990, Зимняя, 1989; Арутюнов, 1989; Митрофанова, Костомаров, Вятютнев и др., 1990; Азимов, Щукин, 2021; Щукин, 2023; Лысакова, Васильева, Вишнякова, 2023); 2) это методики, *коммуникативные по целям обучения* и *деятельностные по способам учебных действий и взаимодействий* (Леонтьев, 1970; 2001b; Арутюнов, 1989); 3) коммуникативно-деятельностные методики принципиально отличаются от коммуникативно-поведенческих (бихевиористских) *по способам достижения цели*: они развёртываются на базе деятельностно ориентированных педагогических стратегий, и в их структуре весьма важным, системообразующим, компонентом являются *способы учебных действий и взаимодействий* (Леонтьев, 1970; 2001b; Арутюнов, 1989; Мухаммад, Мухаммад, 2020; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова, 2022). Одной из приоритетных задач рассматриваемых методик является задача по формированию умений на базе формируемых и сформированных знаний и навыков (в то время как бихевиористские методики нацелены на формирование навыков) (Арутюнов, 1989; Азимов, Щукин, 2021; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова, 2022; Чжан, Мухаммад, Потёмкина, 2024).

В целом, учитывая вышеизложенные исходные позиции, а также опираясь на традиционные и современные последовательно (как минимум в своей центральной части) реализованные варианты, выделим инвариантную основу коммуникативно-деятельностной модели преподавания РЯ иностранным учащимся:

1. Ориентированность на содержательную (информационную) базу отечественной психолингвистики и лингводидактики (Леонтьев, 1970; 2001b; Зимняя, 1989; Методика…, 1988; Методика преподавания…, 1990; Арутюнов, 1989; Митрофонова, Костомаров, Вятютнев и др., 1990; Азимов, Щукин, 2021; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова, 2022; Лысакова, Васильева, Вишнякова, 2023).

2. Нацеленность лингводидактики / методики преподавания РКИ на формирование коммуникативной компетенции как способности к *деятельности общения* в основных (а также и иных, актуальных для заданного контингента) видах РД (Методика…, 1988; Методика преподавания…, 1990; Зимняя, 1989; Митрофанова, Костомаров, Вятютнев и др., 1990; Азимов, Щукин, 2021; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова, 2022; Щукин, 2023; Лысакова, Васильева, Вишнякова, 2023).

3. Рассмотрение *деятельности учебного общения* как феномена, в центре которого находится коммуникативное субъект-субъектное взаимодействие: а) преподавателя и учащегося; б) учащихся между собой (Леонтьев, 1970; 2001b; Митрофанова, Костомаров, Вятютнев и др., 1990; Азимов, Щукин, 2021; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова, 2022).

4. Ориентированность на положения теории поэтапного формирования знаний, умений и навыков в их взаимосвязи при поступательном (с учётом подготовленности учащихся) обучении иностранцев деятельности общения на РЯ, что в современном понимании трактуется с помощью понятий «промежуточная/итоговая коммуникативная компетенция» (Леонтьев, 1970; 2001b; Зимняя, 1989; Арутюнов, 1989; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова, 2022).

5. Опора на текст/дискурс и высказывание при формировании как рецептивных, так и продуктивных видов РД. Рассмотрение языковых единиц в контексте текстовой/дискурсивной деятельности (Леонтьев, 1970; 2001b; Зимняя, 1989; Арутюнов, 1989; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова, 2022; Чжан, Мухаммад, Потёмкина, 2024). Рассмотрение дискурса / аудиторного дискурса как вербализованного результата учебного субъект-субъектного взаимодействия, направленного на решение учебных коммуникативно-речевых задач (Леонтьев, 2001b; Мухаммад, 2006; Мухаммад, Мухаммад, 2020; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова, 2022).

6. Приоритет базовых моделей коммуникативной деятельности при формировании у иностранцев механизмов РД на РЯ; включённость механизмов когнитивно-речевой деятельности в базовые модели формирования основных видов РД (Леонтьев, 1970; 2001b; Методика…, 1988; Зимняя, 1989; Мухаммад, Мухаммад, 2019).

7. Гибкость и открытость системы обучения к восприятию достижений в области преподавания РКИ и смежных наук (Леонтьев, 1970; 2001b; Методика…, 1988; Методика преподавания…, 1990; Митрофанова, Костомаров, Вятютнев и др., 1990; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова, 2022; Черкашина, Лёвушкина, Новосад, 2024; Чжан, Мухаммад, Потёмкина, 2024).

Выше мы попытались выделить базовые компоненты и признаки, составляющие инвариантную часть как традиционной (классической), так и современной коммуникативно-деятельностной модели обучения с учётом в том числе и варианта личностно-деятельностного обучения (Леонтьев, 2001b; Зимняя, 1989; 2025; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова, 2022; Чжан, Мухаммад, Потёмкина, 2024). Далее же рассмотрим имеющиеся на сегодняшний день лингводидактические варианты с позиции наших задач.

Заметим, в данной работе мы намерены представить именно те варианты, реализация которых нам хорошо знакома в силу теоретико-практической деятельности наших учителей и коллег Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина (Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина). К таким, дифференцированным уже на уровне методологии, вариантам мы относим следующие, вполне известные, классические варианты:

1. Варианты А. А. Леонтьева, его коллег, учеников и последователей (Методика…, 1988; Леонтьев, 2001b; Богомолов, 2021).

2. Вариант, представленный в 1990 г. в методике О. Д. Митрофановой, В. Г. Костомарова и их соавторов и последователей (Митрофанова, Костомаров, Вятютнев и др., 1990).

3. Вариант, представленный коллективом авторов в 1990 г. в «Методике…» под ред. А. Н. Щукина, а также их последователей (Методика преподавания…, 1990; Кулик, 2022; Азимов, Щукин, 2021; Щукин, 2023).

1. Остановимся на варианте А. А. Леонтьева, изложенном в его работах 70-х – 90-х гг. XX в. (Леонтьев, 1970; Методика…, 1988; Методика преподавания…, 1990 (частично)). Думается, в этот период всё внимание учёного было направлено на структурирование и систематизацию базовых компонентов коммуникативно-деятельностного обучения, заданных теорией деятельности/РД. В рассматриваемом варианте личность учащегося в целом обозначена термином «субъект обучения» (Леонтьев, 1970; Методика…, 1988).

На методологическом уровне данный вариант отличен от иных вариантов своими принципами, эксплицированными в разных изданиях XX в. В издании 1988 г. (Методика…, 1988) А. А. Леонтьев, включая вопрос выделения лингводидактических принципов в контекст рассмотрения главных методических проблем и решений, выделяет, таким образом, два основных методических принципа: 1) «коммуникативно-деятельностный принцип» (Методика…, 1988, с. 20, 23) как методический вариант принципа коммуникативности в его общем виде (обратим внимание на формулировки: «*принцип коммуникативности / коммуникативно-деятельностный принцип*») (Методика…, 1988, с. 23); 2) «принцип сознательности» (Методика…, 1988, с. 22) с уточнением: «принцип сознательной систематизации языкового материала» (Методика…, 1988, с. 22, 23). В процессе размышления учёный все имеющиеся в методике преподавания РКИ принципы группирует по двум классам:

1) *коммуникативно-деятельностный принцип*, включающий: *глобальность целей обучения, взаимосвязанное обучение видам РД, этапность в обучении и концентричность в подаче учебного материала, комплексная и ситуативно-тематическая организация языкового материала, функциональный подход к отбору и подаче языкового материала, изучение лексики и морфологии на синтаксической основе, опора на высказывание и текст как основные единицы обучения* (Методика…, 1988, с. 23);

2) *принцип сознательной систематизации языкового материала,* включающий: *учёт родного языка, опору на материализацию, подчинённость языковых знаний и речевых навыков коммуникативным умениям* (Методика…, 1988, с. 23).

Обратим внимание, что в иерархии выделенных А. А. Леонтьевым базовых принципов *коммуникативно-деятельностный* принцип занимает главенствующее место, поскольку, как мы видим, предписание опираться «на высказывание и текст как основные единицы обучения» находится в блоке под формулировкой *коммуникативно-деятельностный* принцип, а «языковые знания и речевые навыки» (помещённые в блок «сознательной систематизации») находятся в подчинении «коммуникативных умений», которые формируются на основе коммуникативных единиц (текста и высказывания) (Методика…, 1988, с. 23).

Практика дальнейшего развития лингводидактических/лингвометодических идей, сформулированных А. А. Леонтьевым и представленных в методике 1988 г., показала: 1) большая часть этих идей легла в основу инвариантной обучающей модели в области преподавания РКИ; 2) практика реализации основ коммуникативно-деятельностной методики породила ряд вариантов, которые были эксплицированы как в дальнейших работах самого А. А. Леонтьева, так и в трудах его коллег по Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина.

2. При рассмотрении *принципов*, формирующих образовательную систему в *методике* О. Д. Митрофановой, В. Г. Костомарова и их соавторов (М. Н. Вятютнева, Э. Ю. Сосенко, Е. М. Степановой) (1990), мы приходим к выводу, что здесь выделение принципов осуществляется на основе теоретических моделей разных образовательных областей: общей педагогики и дидактики, лингводидактики и т. д. (например, на основе теоретических работ Е. Н. Медынского, П. Н. Груздева, М. Н. Скаткина, И. Л. Бим и т. д.). При этом нам представляется методологически важным, что авторами (напомним, О. Д. Митрофановой, В. Г. Костомаровым и их соавторами) *разграничиваются общедидактические* и *собственно методические* принципы. Также подчёркивается: *общедидактические* принципы в методике преподавания РКИ имеют стратегическое значение, а *собственно методические* – тактическое (Митрофанова, Костомаров, Вятютнев и др., 1990, с. 76-77). Тем не менее необходимо обратить внимание, что в данной методике собственно методическим принципам, а именно: *коммуникативности*, *учёта родного языка и культуры учащихся*, *учёта культуры изучаемого языка*, – придаётся весьма высокий статус (Митрофанова, Костомаров, Вятютнев и др., 1990, с. 77). Также следует отметить, что в данной работе перечисленные принципы, начиная с принципа коммуникативности, преимущественно именуются категориями (Митрофанова, Костомаров, Вятютнев и др., 1990, с. 77, 78, 110). Думается, факт перевода функционировавших до определённого промежутка времени принципов в категории не случаен. Он явно свидетельствует об авторской неудовлетворенности в отношении сложившейся методической системы, обозначенной теми или иными терминами. Мы же, рассматривая вариативную модель О. Д. Митрофановой, В. Г. Костомарова и их соавторов (наряду с иными вариантами) склонны интерпретировать данный методический поступок как призыв к свободе действий создателей лингвометодических систем (начиная с методологического уровня). При этом мы исходим из следующего: если принципы, по определению, это то, что нужно неукоснительно соблюдать, то категории – это уже сложившиеся в методической «картине мира» системы и системы систем, из которых методист (и теоретик, и практик) волен выбирать то, что ему нужно при конструировании и реализации требуемой модели.

3. А. Н. Щукин и его коллеги издали в 1990 г. свой вариант методики, предназначенный для студентов-филологов (Методика преподавания…, 1990). По содержанию этот вариант весьма схож с вариантом методики, опубликованной в 1988 г. под редакцией А. А. Леонтьева (заметим при этом, что оба этих варианта выполнялись на одной и той же кафедре – кафедре методики и психологии преподавания РКИ). И хотя многие материалы этих двух «Методик» идентичны благодаря участию в издании преимущественно одних и тех же авторов, тем не менее на методологическом уровне при определении принципов имеется существенная разница: так, А. Н. Щукин при выделении принципов обучения классифицирует их по четырём группам на основе связи методики с тремя смежными предметами: лингвистикой, дидактикой и психологией (в итоге мы насчитали 27 принципов) (Методика преподавания…, 1990).

Как видим, все три описанных варианта на уровне методологии (на уровне принципов), хотя и отличаются друг от друга, тем не менее имеют одну, общую коммуникативно-деятельностную основу. Сходны эти варианты также и своим нежёстким конструкторским подходом: так, например, в интерпретирующей части к своей классификации А. Н. Щукин так же, как и А. А. Леонтьев, О. Д. Митрофанова с соавторами, предлагает подразделять принципы на базовые/доминирующие и иные. Учёный замечает: «Можно выделять принципы (и группы принципов), которые играют доминирующую роль применительно к конкретной форме обучения или данному этапу развития методики» (Методика преподавания…, 1990, с. 28). В целом, к таким (доминирующим) принципам он относит: 1) *принцип коммуникативности* (по А. Н. Щукину, это собственно методический принцип); 2) принцип *сознательности* и *наглядности* (учёный классифицирует их как «дидактические» принципы); 3) принцип *мотивации обучения* (по А. Н. Щукину, «психологический» принцип). Здесь же автор заключает: «Система принципов, будучи открытой системой, допускает включение новых принципов и переосмысление уже существующих» (Методика преподавания…, 1990, с. 28).

Подводя итог рассмотрения трёх, весьма значимых классических вариантов, заметим, что в лучших современных методиках преподавания РКИ осуществлена *интеграция* элементов каждого из описанных вариантов в опоре на единый инвариант. В качестве таких конструктов мы бы назвали, например, теоретические модели А. Н. Богомолова (2021), И. П. Лысаковой, Г. М. Васильевой, С. А. Вишняковой (2023), Ш. Чжан, Л. П. Мухаммад, В. Р. Потёмкиной (2024) и многих других авторов.

В завершение данной части работы считаем необходимым специально остановиться на ещё одном, весьма значимом современном варианте коммуникативно-деятельностных методик – варианте личностно-деятельностного обучения, обоснованного и описанного в более поздних работах А. А. Леонтьева (2001b) и И. А. Зимней (2025), а также других учёных (Чжан, Мухаммад, Потёмкина, 2024).

Подчеркнём, идея построения именно личностно-деятельностных методик как вариантов коммуникативно-деятельностной концепции обучения неродным языкам (в том числе и РКИ) возникла задолго до того, как сформировалась в своей основе собственно коммуникативно-деятельностная модель обучения. Так, например, в том же 1970 г., когда вышла в свет книга А. А. Леонтьева «Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки)» (1970), среди учёных-психологов зарождается весьма серьёзная дискуссия о первостепенной значимости феноменов, с одной стороны, *деятельности*, с другой – *установки*. В качестве ответа на эту дискуссию А. А. Леонтьев предлагает считать главным феноменом – *личность*, при этом завершая дискуссию следующими словами: «И, думаю, у нас не будет расхождений» (из воспоминаний А. А. Леонтьева (2001a, с. 127)).

В современных классических методиках преподавания РКИ личностно-деятельностные теоретические модели оцениваются по-разному (думается, классификация и описание этих моделей требует специального исследования). В данной работе мы касаемся только тех *личностно-деятельностных* моделей, которые развились на *коммуникативно-деятельностной* основе и включают её инвариант, т. е. моделей А. А. Леонтьева (2001b), И. А. Зимней (2025) и их последователей (Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова, 2022; Черкашина, Лёвушкина, Новосад, 2024; Чжан, Мухаммад, Потёмкина, 2024). Для нас сама ситуация, подтверждающая авторство А. А. Леонтьева (его соратников и последователей) как создателя личностно-деятельностной модели обучения, является неоспоримым доказательством родства изначальной (коммуникативно-деятельностной) и последующей (личностно-деятельностной) вариативных моделей. С другой стороны, анализ содержания этих двух моделей обнаруживает в них общую, инвариантную, часть (содержание инвариантной части см. выше), что и позволяет говорить об исходных и производных вариативных моделях. Во всяком случае общими принципами, на основе которых мы объединяем заданное ими содержание в один инвариант, нам представляются *коммуникативный* принцип (принцип коммуникативности) и *когнитивный* принцип, который, по словам А. А. Леонтьева (в его более поздних изданиях, например, 2001b) и его учеников (Мухаммад, 2006; Мухаммад, Мухаммад, 2019), предполагает *более широкое содержание*, чем принцип «сознательной систематизации учебного материала», выделенный в ранних работах А. А. Леонтьевым (1970). Уже сам факт, что модель строится на деятельностной основе с её планированием: а) *дискурсивного* и *языкового содержания* (формирование которого требует от обучающей системы актуализации того или иного участка «картины мира» обучающегося; б) промежуточных и итоговых умений по видам РД, задействующих операциональную сторону ЯЛ обучающегося, – свидетельствует в пользу выделения именно *когнитивного* принципа как одного из базовых, системообразующих.

Как мы видим по последним работам А. А. Леонтьева (2001b) и его учеников (Мухаммад, 2006), учёный, закладывая и разрабатывая вариативную личностно-деятельностную модель обучения РЯ иностранных учащихся, создавал, по сути, уникальную *антропологическую лингводидактику*, лингводидактику, уходящую своими корнями *в отечественную педагогическую и психологическую антропологию* К. Д. Ушинского (1980) и Л. С. Выготского (2025). Однако завершить эту работу из-за трагической кончины (неизлечимой болезни) он, к сожалению, не успел.

И последний, весьма важный (концептуальный) вопрос, касающийся принципа, непосредственно связанного с главным субъектом учебного процесса – личностью/ЯЛ учащегося, – это вопрос выделения и стратификации *антропологического принципа*, который, по сути, является определяющим, т. к. личности/ЯЛ учащегося как в традиционных коммуникативно-деятельностных, так и во многих современных, личностно-деятельностных, методиках отведена роль субъекта своих учебных и внеучебных действий и коммуникативных взаимодействий.

Следует напомнить, что тенденция творческого развития категории *субъекта-личности* в российской/советской образовательной сфере заложена гораздо ранее, в наибольшей степени в философских, психологических, педагогических трудах весьма значимых для российской образовательной сферы учёных: К. Д. Ушинского (1980), Л. С. Выготского (2025), А. А. Леонтьева (2001a; 2001b), а также их учеников и последователей.

В теоретических моделях отечественных учёных, начиная с педагогической и психологической антропологии К. Д. Ушинского (1980) и Л. С. Выготского (2025), как известно, личность человека представлена в трёх ипостасях: 1) человек-индивид (природная сторона личности, субъект «со всеми его состояниями»); 2) человек-личность (человек как социальный феномен, производитель и носитель своих действий и взаимодействий, «центр управления» своими действиями и состояниями; 3) индивидуальность (человек с присущими только ему индивидуальными качествами) (Леонтьев, 2001a; 2001b; Слободчиков, Исаев, 1995). Такой философски аргументированный взгляд на «многомерность» человека востребован прежде всего в современных, весьма непростых условиях (Асмолов, Рабинович, Заведенский, 2023), в том числе и в лингводидактике / методике преподавания РКИ.

В связи с возникшей необходимостью интегрировать многомерность, с одной стороны, вступающей в учебный процесс личности, с другой – многомерность самого этого учебного процесса в лингводидактике (в методике

преподавания РКИ) было предложено: а) в качестве первого, доминирующего, ввести *антропологический* принцип; б) в качестве второго, ориентирующего на овладение личностью коммуникативной компетенцией – *коммуникативный* принцип; в) в качестве третьего – *когнитивный* принцип, предполагающий осознанную личностью иностранного учащегося поэтапную учебную деятельность по овладению изучаемым, русским, языком, прежде всего общением на этом языке (Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова, 2022; Чжан, Мухаммад, Потёмкина, 2024). Ниже, на основе всего сказанного, попытаемся представить предлагаемую нами вариативную модель личностно-деятельностного обучения, основанную на трёх вышеназванных принципах и разрабатываемую в том числе и учениками А. А. Леонтьева, с кем он делился своими мыслями и планами (Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова, 2022; Мухаммад, Мухаммад, 2019; 2020). Ниже кратко сформулируем суть обозначенных принципов, а также весьма значимых в конструируемой модели положений, определяющих вслед за высшим (методологическим) уровнем также и низшие (исполнительные) уровни:

1. *Антропологический принцип*. Системообразующий принцип, в иерархической системе принципов занимающий верхний ярус. Согласно данному принципу, личность обучающегося с его этнокультурными факторами и личностными свойствами, в том числе и экзистенциальными потребностями, ставится в центр системы. Поскольку конструируемая модель – именно лингводидактическая, следовательно, наряду с понятием *личность обучающегося* также используется и понятие *языковая личность* (ЯЛ) обучающегося. При этом считаем нужным подчеркнуть, что мы как сторонники антропологической лингводидактики выступаем против включения в систему компонентов, обозначенных терминами: а) *вторичная языковая личность*; б) *адаптация личности*. И хотя в современных публикациях, имеющих отношение к преподаванию РЯ иностранцам, данные термины активно употребляются, тем не менее внесение в систему обозначенных данными терминами компонентов противоречит сути как философской, так и педагогической/лингводидактической антропологии.

2. *Коммуникативный принцип*. Как и во всех современных методиках, принцип ориентирует на настоящее и будущее общение (подробнее см. выше, при характеристике инвариантной части модели). Однако в целевой части антропологической лингводидактики (как системы) на первое место выходит такая системообразующая единица, как *экзистенциальные* (насущные, жизненно важные) *потребности* личности/ЯЛ учащегося, а коммуникативные потребности (на что нацелены традиционные методики) – это одна из важных составляющих системы личностных потребностей. Конструируемая модель также предполагает дифференциацию понятий: а) *учебное общение* и *общение*; б) *общение* и *коммуникация*; в) *межкультурное общение* и *межкультурная коммуникация, высказывание* и *дискурс* (Мухаммад, 2006; Мухаммад, Обид, Линь, 2021; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова, 2022).

3. *Когнитивный принцип*. Предполагается ориентировка на сознание / языковое сознание личности/ЯЛ (его «картину мира») при организации учебного процесса. При этом организуемый учебный процесс / учебная деятельность обеспечивает пошаговое продвижение обучающегося к планируемому результату. И здесь весьма важным является такой феномен, как моделирование и формирование *пресуппозиции*.

Необходимо подчеркнуть, что все вышеописанные принципы современной *антропологической лингводидактики*, безусловно, в процессе конструирования вариативной модели рассматриваются как взаимосвязанные, реализующиеся на единой, интегративной, основе, заданной системами взаимодействия: а) личности/ЯЛ иностранного учащегося (прежде всего реализация антропологического принципа); б) процесса обучения РЯ, заданного избранной (вышеописанной) методологией в её инварианте и применяемого к конкретным условиям обучения вариантов (например, варианта личностно-деятельностного обучения на его начальном этапе с дифференциацией формируемого уровня коммуникативной компетенции при обучении).

Рассмотрим (и кратко опишем), как изложенные теоретические постулаты работают в практике преподавания РЯ *китайских учащихся начального этапа обучения, готовящихся к поступлению в вуз в условиях российского ПФ*.

Как показал наш опыт работы (и опыт работы наших коллег), применение предлагаемой вариативной модели в аспекте, заданном реализацией *антропологического* принципа в сочетании с *коммуникативным*, в первые недели и месяцы учёбы на ПФ наиболее результативной является педагогическая стратегия по актуализации у учащихся (китайских учащихся) в учебном процессе такого их индивидного (заложенного природой) свойства, как *экстраверсия* (наряду с выработанными интровертированными стратегиями, приобретёнными китайцами в рамках родной этнокультуры и системы образования). Если такая педагогическая стратегия не будет применяться, то китайский учащийся ещё долго будет вести себя в обучении как интроверт, что значительно затормозит формирование его коммуникативной компетенции. Подчеркнём, описанную ситуацию мы наблюдаем на своих занятиях (и на занятиях коллег) по РЯ в китайской аудитории ежегодно (в сентябре-октябре, когда китайские учащиеся только начинают изучать РЯ). Проблема решается в том числе и за счёт использования невербальных средств коммуникации, включённых в аудиторный дискурс (данная педагогическая стратегия подробно описана нами в более ранних, совместных с коллегами публикациях (Чжан, Мухаммад, Потёмкина, 2024).

Реализация *антропологического* принципа в сочетании с *когнитивным* в учебном процессе китайских учащихся требует от преподавателя опоры прежде всего на *интегративные компоненты контактирующих языков*, представленные, как правило, на прагматическом и на семантическом уровнях (например, опоры на категории *субъектности, объектности, принадлежности* и т. д.). Поэтому общеизвестный в лингводидактике принцип *учёта родного языка учащегося* на начальном этапе обучения (уровень А0+ – А2) требует от преподавателя значительного переосмысления. В заданных условиях принцип следует формулировать как принцип *опоры на прагматический/семантический инвариант* как интегративную единицу контактирующих в межкультурной коммуникации языков.

Как показывает практика изучения РЯ китайскими учащимися, учёт их *экзистенциальных* (в том числе и коммуникативных) *потребностей* предполагает как можно более раннюю *профессионализацию* учебного процесса, поскольку этих учащихся (воспитанных на Родине в условиях жёсткой конкуренции) необходимо с первых дней убеждать (и подтверждать это практическими действиями), что их обучение языку жёстко ориентировано на формирование коммуникативно-языковых знаний, умений и навыков, применяемых в будущей профессии (здесь требуется реализация всех трёх базовых принципов в их взаимосвязи). Оптимальность реализации данных принципов зависит от тщательно продуманной педагогической стратегии: спроектированного учебного процесса, включающего как минимум две составляющие: 1) тщательный отбор и презентация коммуникативно-языкового материала, интегрированного по сферам общения (обиходно-бытовой и учебно-профессиональной); 2) системы тренировочных упражнений и коммуникативных заданий, применяемые к той или иной коммуникативно-языковой единице. Так, например, в работе с китайскими учащимися – будущими филологами-русистами – в период их «выживания» в стране изучаемого языка (РЯ), т. е. при формировании уровней А1-А2, мы интегрировали коммуникативно-языковой материал на основе примитивных, но весьма важных для формирования коммуникативно-когнитивной пресуппозиции микротекстов. Ниже представим спроектированный нами и проводимый в форме лабораторных работ цикл занятий, формирующих промежуточную компетенцию учащихся уровня А2:

1. *Обиходно-бытовая сфера общения* (с выходом в *социально-культурную*): текст-описание города (в нашем случае – Москвы).
2. *Учебно-профессиональная сфера общения*: лингвистический текст-описание по разделу «Морфемика».

Опора на такую интегративную единицу, как *тип текста* (*описание*) с его, соответственно, интегративными языковыми единицами, позволила учащимся усваивать учебный материал по оптимальным параметрам:

1) *в личностном и коммуникативном аспектах* (вследствие реализации антропологического и коммуникативного принципа) учащиеся, с одной стороны, стали *лучше ориентироваться в городе проживания и учёбы*; с другой – *разбираться в устройстве русского слова*. И то, и другое было связано с удовлетворением экзистенциальных (в том числе и коммуникативных) потребностей заданного контингента и, как следствие, явилось определённым шагом по овладению коммуникативной компетенцией данного контингента (в том числе и в профессиональном плане);

2) в *когнитивном аспекте* (вследствие реализации когнитивного принципа) учащиеся сформировали в определённой степени *устойчивые знания* и *навыки, а также гибкие умения* как в рецептивных, так и в продуктивных видах РД, поскольку:

а) *в плане выработки устойчивых знаний и навыков* – проводили проектируемую учебную деятельность на моделях одних и тех же коммуникативных единиц (тип текста – описание) и соответствующих языковых единиц (с пристальным вниманием к структурообразующим единицам);

б) *в плане формирования гибких умений* – учебная деятельность проводилась на моделях двух вариантов описательного типа текста, дифференцированных по сферам общения, а также в разных формах и видах РД: в письменной форме (чтение и письмо) и в устной форме (аудирование и говорение). Кроме того, учащиеся выполняли задания как диалогического характера с учётом обратной связи и необходимостью вести коммуникацию в интерактивном режиме, так и монологического характера с усложнением речевых действий: от репродукции к продукции (к монологу с творческим компонентом);

3) в *личностном аспекте* (вследствие реализации антропологического принципа в его сочетании с коммуникативным и когнитивным) учащиеся как минимум:

а) овладели как базовыми, так и компенсаторными учебными стратегиями как в коммуникативном, так и в когнитивном аспектах: сформировали основу для развития такого качества личности/ЯЛ, как *проактивность*, позволяющего работать по деятельностным моделям овладения учебным материалом;

б) осуществили успешное личностно значимое «продвижение» из стартовой площадки «выживание» в коммуникативное пространство по осуществлению своих экзистенциальных потребностей: необходимости познакомиться и интегрироваться в новую для них социально-культурную сферу общения;

в) сформировали такой уровень коммуникативной компетенции, который позволил им успешно работать с иными вариантами описательных текстов, в том числе и профессионально значимых.

Всё вышеперечисленное составило тот минимум, который значительно усилил мотивацию контингента, а следовательно, интерес и волю к дальнейшей успешной учебной деятельности.

Заключение

В заключение отметим, что мы придерживаемся главных постулатов *коммуникативно-деятельностного / личностно-деятельностного* обучения и, следовательно, свою вариативную модель, базирующуюся на антропологическом, коммуникативном и когнитивном принципах, мы ежегодно применяли в своей практической деятельности на занятиях по РЯ в условиях российских ПФ.

При конструировании обучающей модели мы исходили из положения о том, что лучшие современные *коммуникативно-деятельностные / личностно-деятельностные* методики построены на отборе и интегрировании требуемых под целевой контингент компонентов/элементов обучающей системы.

В работе проводится идея, что в современных условиях в центр лингводидактической системы ставится личность/ЯЛ учащегося. И этот аргументированный выбор, уже ставший независимым от субъективных методических предпочтений, вынуждает учёного-методиста (а также и рядового практического преподавателя) именно *антропологическому принципу* придать статус *системообразующего*, выполняющего функцию взаимосвязи и интеграции иных принципов, в нашем случае – *коммуникативного* и *когнитивного*.

Описанный на материале базовых принципов вариант современной обучающей модели верифицирован в многолетней практике преподавания РЯ иностранным учащимся в условиях российских ПФ и представлен в статье на примере конкретной целевой аудитории – китайских учащихся-филологов уровней А0+ – А2+. Таким образом, в работе на конкретном примере показано, как в результате применения рассматриваемых базовых принципов в их комплексе учащиеся формировали уровень, обеспечивающий дальнейшую учебную деятельность в аспекте будущей специальности, т. е. уровень А2+ (в отличие от традиционных методик, нацеленных на уровень А2).

Перспектива исследования очевидна: именно принципы с особенностями реализации ими избранного подхода определяют построение, во-первых, всей обучающей модели, во-вторых, самого учебного процесса и его результатов, в том числе и с привлечением современных лингвометодических технологий.

Источники | References

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2021.
2. Альбрехт Ф. Б., Гусейнова И. А., Ипполитова Л. В. Личностноформирующий потенциал инокультурного образовательного пространства: научная монография. М., 2022.
3. Арутюнов А. Р. Интенсивный коммуникативный курс для заданного контингента учащихся. М., 1989.
4. Асмолов А. Г., Рабинович П. Д., Заведенский К. Е. Антропологический поворот: практики со-действия развитию сложности человека // Интеграция образования. 2023. Т. 27. № 4 (113).
5. Богомолов А. Н. Функционально-технологическая модель практико-ориентированного обучения специалистов разных сфер деятельности в системе непрерывного образования // Современное педагогическое образование. 2021. № 10.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: АСТ, 2025.
7. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии: сборник статей. М.: Наука, 1966.
8. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М.: Изд-во советские учебники, 2025.
9. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). М., 1989.
10. Кулик А. Д. Человек – эпоха! (Слово о великом учёном) // Русский язык за рубежом. 2022. № 1 (290).
11. Леонтьев А. А. Деятельностный ум (Деятельность, Знак, Личность). М.: Смысл, 2001a.
12. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970.
13. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. М.: Изд-во АН СССР, 1965.
14. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии // Леонтьев А. А. Избранные психологические труды. М. – Воронеж, 2001b.
15. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
16. Леонтьев А. Н. Об историческом подходе в изучении психики человека // Психологическая наука в СССР: сборник статей. М., 1959. Т. 1.
17. Лысакова И. П., Васильева Г. М., Вишнякова С. А. Методика обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2023.
18. Методика. Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов / под ред. А. А. Леонтьева. М.: Русский язык, 1988.
19. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение). М.: Русский язык, 1990.
20. Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г., Вятютнев М. Н., Сосенко Э. Ю., Степанова Е. М. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990.
21. Мухаммад Л. П., Мухаммад Х. И. А. Психолингвистические модели российских учёных как методологическая основа оптимальных методик преподавания иностранных языков // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 2-2.
22. Мухаммад Л. П., Обид Х. О., Линь С. О понятии «общение как деятельность» применительно к обучению иностранцев в соответствии с антропологическим принципом гуманитарных наук // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 3. https://doi.org/10.37882/2223-2982.2021.03.23
23. Мухаммад Х. И. А. Прагматический компонент взаимодействие в аудиторном дискурсе: дисс. … к. филол. н. М., 2006.

24. Мухаммад Х. И. А., Мухаммад Л. П. Когнитивный компонент в антропологически ориентированном учебном процессе по иностранному языку // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2019: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 19 августа 2019 года. Чебоксары, 2019. https://doi.org/10.31483/r-33383
25. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. М.: Школа-пресс, 1995.
26. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 6 т. М., 1980.
27. Черкашина Т. Т., Лёвушкина А. М., Новосад К. Ю. Этнокультурный компонент в обучении китайских студентов в российских вузах // Русский язык за рубежом. 2024. № 2 (303). https://doi.org/10.37632/PI.2024.303.2.016
28. Чжан Ш., Мухаммад Л. П., Потёмкина В. Р. Этнокультурная составляющая процесса обучения русскому языку китайских учащихся-филологов (уровень A0-A2) // Этническая культура. 2024. № 1. https://doi.org/10.31483/r-108715
29. Щукин А. Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М.: Флинта, 2023.

Информация об авторах | Author information

RU

Мухаммад Людмила Петровна[1], д. пед. н., проф.
[1] Московский государственный лингвистический университет (МГЛУ)

EN

Ludmila Petrovna Muhammad[1], Dr
[1] Moscow State Linguistic University (MSLU)

[1] *ludmilamuh@yandex.ru*

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 26.12.2025; опубликовано online (published online): 28.01.2026.

Ключевые слова (keywords): русский язык как иностранный; коммуникативно-деятельностный подход к обучению; принципы обучения; инвариантная и вариативные обучающие модели; иностранные учащиеся уровней A0+ – A2+; Russian as a foreign language; communicative-activity approach to teaching; teaching principles; invariant and variable instructional models; foreign learners at levels A0+ – A2+.