

Maria Bondarenko, Université de Montréal, Canada

# Нейролингвистический подход на первом уроке РКИ с акцентом на устной практике

## В поисках лингводидактики начального уровня

This article examines how the application of the Neurolinguistic Approach (NLA) in the first lessons of Russian as a foreign language (RFL) addresses common beginner-level challenges within the communicative-actional teaching paradigm and provides a solid methodological foundation for Beginner L2 Pedagogy. Originally developed in the late 1990s and early 2000s for French language instruction in intensive school programs in English-speaking Canada (Germain, 2018), the NLA has since been adapted for teaching different languages in diverse contexts. We present three instructional modules implemented in the first RFL lessons at the Université de Montréal. These modules serve as the basis for discussing the principles of NLA-based instructional design, its adaptation to RFL teaching, and theoretical foundation based on two neurolinguistic concepts. To highlight the advantages of the NLA in the first RFL lessons, we also compare it with the traditional PPP (*Presentation–Practice–Production*) model, particularly with the version developed within the Soviet-Russian Communicative-Actional approach (Passov & Kuzovleva, 2010). The article demonstrates that the NLA facilitates the development of oral proficiency from the very first RFL lesson — independently of students' reading and writing skills and explicit grammatical knowledge — while simultaneously fostering them on the basis of oral competence.

Keywords: Beginner L2 Pedagogy; neurolinguistic approach; natural approach; PPP model; Soviet communicative-actional approach; the declarative/procedural model of memory; the limbic system.

В статье обсуждается, как применение Нейролингвистического подхода (НЛП) на первых уроках русского как иностранного (РКИ) помогает преодолеть трудности начального этапа обучения в рамках коммуникативно-акционального преподавания, и может служить методологической основой для лингводидактики начального уровня. Разработанный в конце 1990 – начале 2000 годов для преподавания французского языка в интенсивных школьных программах англоязычной Канады (Germain, 2018), НЛП был адаптирован для обучения разным языкам в разных учебных контекстах. На примере трех учебных модулей на основе НЛП, использующихся на первых занятиях РКИ в Монреальском университете, в статье анализируется дизайн НЛП, его адаптация к преподаванию РКИ и теоретические принципы, базирующиеся на двух нейролингвистических идеях. Преимущества НЛП для первых уроков РКИ демонстрируются через сравнение с традиционной моделью урока PPP (*Presentation–Practice–Production*) на примере ее разновидности, предложенной в рамках советско-российского Коммуникативно-деятельностного подхода (Пассов & Кузовлева, 2010). Статья показывает, что НЛП позволяет не только развивать навыки устного общения на первых уроках РКИ независимо от навыков чтения, письма и эксплицитного знания грамматики, но и ускоряет развитие последних на основе первых.

Ключевые слова: лингводидактика начального уровня; нейролингвистический подход; естественный подход; модель PPP; советский коммуникативно-деятельностный подход; декларативная/процедурная модель памяти; лимбическая система.



## 1. Введение

В данной статье проблематика первого урока русского как иностранного (РКИ) рассматривается в более широкой перспективе **лингводидактики начального уровня** (*Beginner L2 Pedagogy*), особой ветки лингводидактической теории и практики, цель которой — адаптировать коммуникативно-акциональные стратегии преподавания к трудностям начинающих студентов на основе данных когнитивной и нейрокогнитивной науки. Во введении мы предлагаем краткий обзор проблематики первого урока РКИ в свете лингводидактики начального уровня, заостряя внимание на *Нейролингвистическом подходе к преподаванию языков* (НЛП) (*Neurolinguistic approach to teaching languages*). Последний служит методологической основой лингводидактики начального уровня, предлагая эффективные решения для проведения первых уроков. В следующих двух частях мы проанализируем лингводидактические и теоретические принципы, а также преимущества НЛП на примере конкретного случая его применения на первом уроке РКИ в Монреальском университете и через сравнение с более традиционными подходами.

### 1.1 Объективные и ложные трудности начального уровня в коммуникативно-акциональной парадигме

Изучение иностранных языков на раннем начальном этапе<sup>1</sup> отличается от более продвинутых уровней в плане автономии<sup>2</sup>, обусловленной нейрокогнитивными факторами усвоения языковой информации. Продвинутое студенты обладают большей способностью самостоятельно идентифицировать семантику и лингвистическую природу встречаемых в речи новых языковых структур и интегрировать их в собственную речь. В то время как начинающие имеют дело с массой незнакомых и слабо усвоенных элементов, для многоуровневой когнитивной обработки которых, а также ингибции первого языка им требуются большие когнитивные ресурсы, что делает их более зависимыми от лингводидактического сопровождения. Также существует естественный порядок усвоения лингвистических структур (Pienemann, 1997), не позволяющий продвигаться дальше (например, к синтаксису простого предложения) пока не усвоены элементы предшествующих фаз (такие как грамматическое оформление слов). Задача усложняется в случае языков со сложной морфологией, далеких от первого языка студентов, как славянские языки для носителей европейских и азиатских. Данные факторы сильно затрудняют одновременный контроль формы и смысла при производстве и восприятии речи (VanPatten, 1990), особенно устной, на начальном уровне. Однако, именно этот навык требуется от учащихся в рамках методов, ориентированных на развитие коммуникативной компетенции. Поэтому многие считают, что коммуникативно-

<sup>1</sup> Под «ранним начальным уровнем» имеется в виду уровень A1 в системе CEFR, «элементарный» в системе ТРКИ, он же Novice Low/MidHigh, Intermediate Low в системе ACTFL.

<sup>2</sup> Развитие языковой автономии является конечной целью при обучении второму языку как средству коммуникации (Germain & Netten, 2004, 3).

акциональные подходы мало подходят для начального уровня<sup>3</sup> и рекомендуют на первых уроках РКИ сосредоточиться на лингвистической компетенции (грамматике, словаре, алфавите) (Campbell, 2018; Comer, 2012; Corin, 1997, 2022; Isurin, 2013; Kempe & Brooks, 2008; Leaver & Campbell, 2020). Этой позиции часто сопутствует мнением о том, что для развития устной речи необходима письменная поддержка, а значит, до освоения чтения и письма студенты не могут участвовать в полноценном общении<sup>4</sup>.

В свете сказанного, центральный вызов, стоящий перед преподавателем на первом уроке РКИ, состоит в том, чтобы совместить работу над формированием первичных навыков устной речи с началом систематического освоения грамматики, параллельно с графикой, орфографией, навыками чтения и письма, а также работой над произношением.

## 1.2 Лингводидактика начального уровня и ее применение к РКИ

Преодолеть реальные трудности и ложные установки (зависимость говорения от чтения) помогают специальные техники, в поисках которых лингводидактика начального уровня обращается к данным (нейро)когнитивных исследований. Эти техники обеспечивают лингводидактическую поддержку на всех этапах усвоения языка, таких как: инпут и интейк<sup>5</sup> (ввод и обнаружение новых паттернов), осознание связи между формой и значением/функцией (*form-meaning mapping*), систематизация новых паттернов и их интеграция в систему языковых представлений (долгосрочное запоминание) и аутпут (вывод в спонтанную речь). Систематическая поддержка когнитивных механизмов обработки и усвоения языковой информации в ходе коммуникативно-акционального обучения получила название *processing instruction* (VanPatten, 2004), или преподавание с акцентом на форме (*focus on form*), т. е. на формальном выражении коммуникативных функций, в противоположность акценту на самих грамматических формах (*focus on forms*) (Doughty & Williams, 1998; Long, 1991).

Некоторые шаги в сторону лингводидактики начального уровня РКИ отражены в недавних публикациях (Krasner, 2025; Nemchinova, 2023; Bondarenko & Klimanova, 2023a, 2023b; Klimanova & Bondarenko, 2018). Например, Бондаренко и Коган (Bondarenko, 2025; Kogan & Bondarenko, 2022) предлагают *Спиральную модель урока (Модель-матрешка)* для коммуникативно-задачного и контентного преподавания на первых занятиях РКИ. Опираясь на когнаты и возвращающиеся и постепенно усложняющиеся языковые структуры, Спиральная модель позволяет создавать учебные модули, ориентированные на устный разговор и выполнение задач в ходе исследования социокультурного контента

<sup>3</sup> См. дискуссию о применении на начальном уровне задачного метода в Duran & Ramaut (2006, 47) и Erlam & Ellis (2019, 491).

<sup>4</sup> Это заблуждение широко распространено среди преподавателей иностранных языков. На семинаре преподавателей французского в рамках интенсивной программы Francisation (для нефранкоязычного взрослого населения Квебека) из уст методиста мне довелось слышать утверждение, что установку на приоритетное развитие устной речи и использование полных фраз трудно реализовать, пока студенты не освоили чтение.

<sup>5</sup> Мы считаем целесообразным использовать заимствования *инпут*, *интейк* и *аутпут* как альтернативу несколько громоздким и терминологически неустоявшимся русскоязычным парафразам.

(например, бытовых российских реалий), опираясь на рекомендованный нейролингвистами принцип распределенного тестирования памяти (*spaced retrieval practice*) (Ullman & Lovelett, 2018, 51–54), а металингвистические дискуссии, интегрированные в коммуникативную практику, помогают рационализировать и систематизировать лингвистический материал.

### 1.3 Нейролингвистический подход на начальном уровне обучения РКИ

Упомянутая Спиральная модель вдохновлена *Нейролингвистическим подходом к преподаванию языков*, НЛП (*Neurolinguistic approach to teaching languages*). Подход был разработан в конце 1990–начале 2000 годов в ответ на низко эффективное преподавание французского языка в интенсивных школьных программах англоязычной Канады (Netten, 2020) и адаптирован к другим языкам и учебным контекстам (Allain et al., 2013; Chang, 2017; Germain et al., 2015).<sup>6</sup> С 2017 года НЛП используется в Монреальском университете для преподавания РКИ франкоязычным студентам-нерусистам на начальном уровне в неинтенсивном (три или шесть часов в неделю) очном и дистанционном форматах. Также элементы НЛП использовались в интенсивных летних программах РКИ в двух американских университетах и во вводном видеокурсе РКИ для франкофонов (Bondarenko, 2019).

Опираясь на этот опыт, ниже мы проанализируем применение НЛП на самом первом уроке РКИ. Вторая часть посвящена дизайну НЛП, проиллюстрированному на примере транскрипта трех учебных модулей (см. Приложение), а также адаптации НЛП к первому уроку РКИ. В третьей части анализируются принципы НЛП, базирующиеся на двух нейролингвистических идеях, и демонстрируются преимущества НЛП для первых уроков РКИ через сравнение метода с разновидностью традиционной модели урока PPP (*Presentation–Practice–Production*), разработанной в рамках советско-российского Коммуникативно-деятельностного подхода.

Главный тезис, который мы стремимся обосновать, заключается в том, что **НЛП не только делает возможным развитие устной речи на самом первом уроке РКИ, независимо от навыков чтения, письма и эксплицитного знания грамматики, но и способствует развитию последних на основе первой.**

## 2. Дизайн урока на основе НЛП

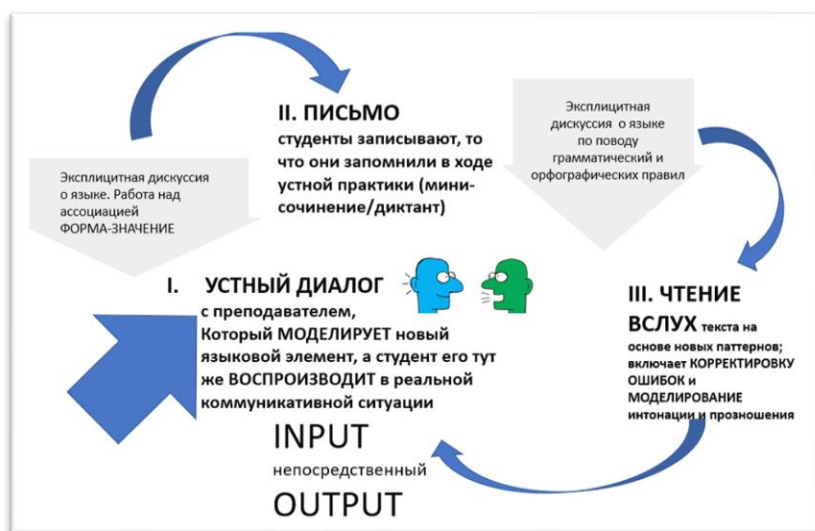
Представленные в Приложении три учебных модуля были использованы на самом первом уроке РКИ.<sup>7</sup> Они иллюстрируют принципы педагогического дизайна в рамках НЛП, которые мы обобщили ниже, опираясь на Germain (2018, 16–27). Для лучшего понимания нижеизложенного мы рекомендуем предварительно ознакомиться с Приложением.

<sup>6</sup> Истории и текущему состоянию НЛП посвящены специальные номера *Les Cahiers de L'APREFLE* (Gettliffe, 2020) и *Révue de linguistique et de didactique des langues* (Guedat-Bittighoffer et al., 2023).

<sup>7</sup> Урок длится 2 часа 50 минут, что является стандартным форматом занятий, включая языковые, в Монреальском университете. При работе в других форматах речь пойдет о нескольких первых уроках.

## 2.1 Приоритет устной речи в контексте диалога преподаватель–студент

В основе дизайна НЛП лежит принцип **циклической сменяемости видов речевой деятельности** (*cycle of literacies*). Цикл начинается с устной речи. Чтение и письмо вводятся позже, на базе уже освоенных структур (Germain, 2018, 21). НЛП практикует **комбинированный устный инпут-аутпут**. Инпут/интейк и аутпут совершаются одновременно в ходе **устного диалога между преподавателем и студентами**. Это ключевой элемент урока, который может занимать до половины его времени. Преподаватель моделирует новые структуры, помогая студентам тут же вывести их в устную речь, и дает **моментальную корректирующую** обратную связь через переспрос и ре-моделирования (Фигура 1).



Фигура 1: Структура модуля НЛП, адаптированного к преподаванию РКИ.

**Металингвистическая дискуссия.** Каждый устный раунд сопровождается металингвистической дискуссией: через диалог с преподавателем студенты рационализируют и систематизируют свой опыт использования новых паттернов в устной речи. В ходе дискуссии вводятся лингвистические понятия и формулируются правила. Здесь же студенты могут задать вопросы на языке-посреднике. Отдельные металингвистические элементы также интегрированы в последующие этапы письма и чтения.

**Письмо.** Студенты фиксируют на письме усвоенные устно структуры, фокусируясь на графической передаче речи и нюансах грамматики. В Модулях 1 и 2 (см. Приложение) предметом дискуссии на этапе письма являются буквы кириллицы, единообразное написание корней, корреляция Я→МЕНЯ, ВЫ→ВАС и нюанс, касающийся замены окончания у слов женского рода (на примере предложного падежа).

**Чтение.** Заключительный этап цикла – чтение. Манера чтения – важный элемент НЛП. Текст читается вслух и хором. Преподаватель «дирижирует» чтением с помощью указки или курсора, моделируя произношение, ритм, членение на синтагмы и интонацию. Поскольку семантика и произношение целевых речевых сегментов уже усвоены, то

студенты могут полностью сосредоточиться на соотношении между произношением и написанием. Таким образом, обучение чтению в рамках НЛП максимально приближено к обучению чтению на первом языке: студенты, как дети, используют ещё малознакомые кириллические буквы как опоры-триггеры для активации языковых структур, усвоенных устно.

На первом уроке тексты для чтения практически совпадают с текстами, отработанными на этапах говорения и письма. В дальнейшем тексты усложняются, включая больше элементов инпута и лингвострановедческой информации (ср. появление множественного числа и реалий в мини-проекте 1 в Модуле 3 в Приложении). В качестве аутентичных текстов с социокультурной информацией на первых уроках используются заголовки, вывески, надписи и мемы, отражающие реалии разных русскоязычных сообществ и текущие политические и культурные события.

### 2.1.1 Первичная роль имплицитной грамматики

Все виды учебной деятельности в уроке НЛП направлены на формирование интуитивных коммуникативных навыков – так называемой «внутренней грамматики» (*Internal grammar*) (Germain, 2018, 16–18) – через многократное использование новых элементов в рамках естественного общения. «Внешняя грамматика» (*External grammar*) – то есть эксплицитные грамматические объяснения – сведены к минимуму и вводятся после формирования устных навыков, на этапе их рационализации и систематизации. Приоритет «внутренней грамматики» определяют выбор и группировку языковых структур.

**Ориентация на функции.** Каждое занятие строится на основе нескольких языковых функций. Они вводятся и отрабатываются через короткие диалоги, а после комбинируются в более сложных видах речевой деятельности (ср. мини-проекты Модуля 3 в Приложении). Языковые функции и структуры подбираются под конкретные коммуникативные задачи. Поэтому совершенно нормально, что металингвистические комментарии не являются исчерпывающими: правило может вводиться без исключений, а грамматический феномен может быть введен на примере одной модели или даже одной формы, вместо полной парадигмы. Так, в модулях, представленных в Приложении, студенты получают лишь частичную информацию о маркерах рода, избегая разговора о наличии существительных женского рода на -ь и о фонетических твёрдом-мягком вариантах, знакомятся только в одной моделью предложного падежа (на -е), только с редукцией безударных *о* и *е*, и с множественным числом только на примере модели на -ы. Они получают сведение о согласовании имен только на примере мужского и женского рода (*мой русский паспорт, моя русская матрёшка*), а их знакомство с личными местоимениями ограничено словами Я, Вы, Он, Она, Оно.

**Принцип спирали (Модель-матрешка).** Циклическая смена речевой деятельности на основе устного инпута и дозированный ввод информации обеспечивают возврат тем, языковых функций и структур, постепенно повышая их сложность и разнообразие. Так, в последующих уроках развиваются темы и языковые функции первого урока: приветствие, вежливый вопрос, языковой регистр (ты vs. вы), происхождение и семья (*Вы/ты канадец, у вас есть брат*), местонахождение (*Где вы/ты сейчас? Где вы живёте? Во Франции?*) и т. д.

## 2.1.2 Аутентичная коммуникация и социальное взаимодействие

НЛП ориентирован на социальное взаимодействие в аутентичных контекстах. Базовым контекстом является **устный диалог между преподавателем и студентами**, обеспечивающий языковое моделирование и корректировку, не прерывая естественного общения. Коммуникативный запрос (необходимость ответить на заданный преподавателем вопрос) или поставленная интеллектуальная задача стимулируют языковое действие (устный ответ) и привлекают внимание к новым паттернам. Предметом обсуждения в диалогах становятся сюжеты, связанные с личным опытом студентов и преподавателя (семья и ее история, работа, учеба, хобби, планы, мнение по разным вопросам, мультикультурный бэкграунд, опыт изучения языков и т. д.). На начальном этапе обращение к социальной и языковой личности студентов и преподавателя служит более сильным мотиватором, чем обсуждение фиктивных персонажей. Помимо диалога с преподавателем, студенты общаются друг с другом в рамках простых заданий (ср. отработку функции передачи слова собеседнику *А вы? А вас?* в Модуле 1) и в рамках мини-проектов (Модуль 3).

## 2.1.3 Проектное/задачное обучение

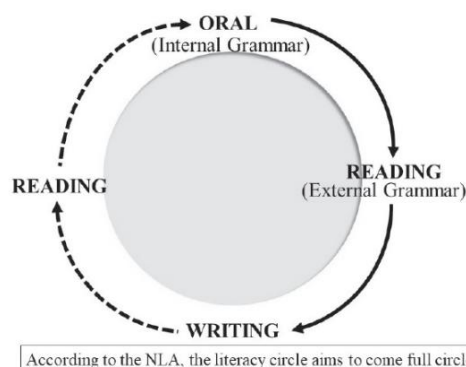
Модули, комбинирующие уже отработанные функции, принимают форму мини-проектов или игр, где студенты применяют свои знания, решая коммуникативные задачи и/или исследуя социокультурный контент. Ср. Модуль 3 в Приложении.

## 2.2 Адаптация НЛП к первым урокам РКИ

Адаптация НЛП к первым урокам РКИ потребовала внести небольшие изменения в изначальную модель НЛП (Germain, 2018; Germain & Netten, 2005; 2013). Изменения касаются (1) порядка этапов и (2) металингвистической дискуссии.

### 2.2.1 Порядок этапов. Письмо после устной практики

В изначальной версии НЛП (Фигура 2) после устного диалога следует чтение, где студенты обсуждают «внешнюю грамматику» и фонетико-графическую корреляцию. Затем следует этап письма, после которого студенты читают тексты друг другу, что мотивирует их к устному обсуждению написанного, замыкая цикл на устном диалоге (Germain, 2018, 21).



Фигура 2: Структура модуля НЛП (оригинальная версия).  
Источник: Germain, 2018, 21

Этот порядок этапов вполне применим к преподаванию РКИ на начальном уровне. Однако на самых первых уроках, когда студенты еще не освоили кириллицу, целесообразнее вводить этап письма сразу после металингвистической дискуссии, сопровождающей устный диалог, тем самым предоставляя студентам возможность исследовать фонетико-графическую корреляцию через запись (а не чтение) и уделяя особое внимание каждой новой букве и фонетико-графическому феномену. Кроме того, запись по памяти подразумевает активное проговаривание, а следовательно, лучше, чем чтение, способствует запоминанию и осознанию новых структур.

### 2.2.2 Металингвистическая дискуссия

В изначальной модели НЛП лингвистический комментарий не выделяется как отдельный этап: обсуждение «внешней грамматики» интегрировано в чтение и ведется на целевом языке (см. Фигура 2). Это связано со специфическим контекстом, для которого НЛП был разработан: преподавание французского языка англоговорящим школьникам в иммерсивной программе *Français intensif/Intensive French* (Germain & Netten, 2004; Netten, 2020), где близость родного и целевого языков, возраст учащихся и большое количество учебных часов позволяют обходиться без языка-посредника и специально выделенного этапа комментариев. Однако преподавание РКИ во взрослой франко/англоязычной аудитории в неиммерсивном формате и больших классах (до 32 студентов в Монреальском университете) делает необходимыми регулярные остановки для осмысления материала. Исследования показывают, что четкое осознание (*Noticing*) языковых структур помогает взрослым быстрее их усвоить и интегрировать в речь (Ellis, 2005; Schmidt, 1993; VanPatten, 1990).

Дополнительные металингвистические дискуссии не превращают урок в ориентированный на грамматику: студенты активно участвуют в дискуссиях, опираясь на уже приобретенный речевой опыт. С целью как можно быстрее перевести эти дискуссии на целевой язык, на самом первом уроке вводятся элементы метаязыка по-русски: *буква, слово, вопрос, проблема, как сказать по-русски*. На следующих уроках к ним добавятся *у меня есть вопрос, скажите, пожалуйста, что значит слово, почему, надо, можно, использовать, правило, исключение*.

Таким образом, адаптируя дизайн НЛП к самым первым урокам РКИ, мы сохранили его базовые параметры, лишь увеличив степень участия (помощи) преподавателя в процессе установления связи форма-смысл за счет введения дополнительных металингвистических комментариев на этапе устного инпута-аутпута.

### 3. Теоретические основы НЛП

В данной части анализируются основные принципы НЛП и их связь с предшествующими лингводидактическими и психолингвистическими концепциями. Особое внимание уделяется когнитивным и нейробиологическим основаниям метода, объясняющим эффективность НЛП на начальном этапе обучения РКИ.

#### 3.1 Традиция «естественного» преподавания

Принципы дизайна НЛП восходят к лингводидактической традиции преподавания второго языка по аналогии с первым, что выражается в установке на комбинированный устный инпут-аутпут в рамках спонтанного диалога между преподавателем и студентами. Так, НЛП во многом наследует принципы Прямого метода (*Direct Method*), Аудио-лингвального метода и особенно Естественного подхода (*Natural Approach*) (Krashen, 1982). Как и НЛП, последний, промодулирует принцип многоразового и интуитивно понятного обучающимся инпута (*Comprehensible Input*) (ibid., 20–25), вторичную роль «внешней грамматики» как временного инструмента самоконтроля (*Monitor Hypothesis*) на пути развития спонтанных речевых навыков (ibid., 10), а также роль эмоционального фона, выступающего «фильтром» для усвоения языка (*Affective Filter*): негативный фон понижает когнитивную чувствительность к новым структурам и мотивацию к коммуникации (ibid., 30–32). Также НЛП наследует лингводидактические идеи, вдохновленные исследованиями роли внимания и осознания в усвоении языка, включая концепцию «понятного аутпута» (*Comprehensible Output*). Последняя подчеркивает важность незамедлительного вывода новых структур в спонтанную речь: в момент аутпута студент проверяет и корректирует свои гипотезы о новых структурах, что способствует их осознанию и усвоению (Swain, 1995; 2000). Не менее важным источником НЛП стала культурно-историческая психология Выготского (Vygotskij, 1934), повлиявшая на все лингводидактические концепции, рассматривающие развитие языковых навыков как прямое следствие социокультурного взаимодействия со средой (Lantolf, 1993; Pavlenko, 2002; van Lier, 1988; 2004), а общения между преподавателем и студентами и социо-лингвистическую личность преподавателя – как обучающий инструмент (Morgan, 2004).

Инновация НЛП состоит в том, что его авторы не только реализовали лингводидактические идеи своих предшественников в виде логичной, легко воспроизводимой и открытой к адаптациям пошаговой модели урока, но и обосновали эту модель, опираясь на идеи современной нейролингвистики, чему подход обязан названием (Germain, 2018). Наиболее важные из этих идей: (1) роль двух механизмов памяти и (2) роль лимбической системы в процессе усвоения языка.

### 3.2 Два механизма памяти и взаимодействие между ними

Современная нейролингвистика развивает известную в когнитивной науке идею о двух механизмах хранения информации, по-разному вовлеченных в усвоение и использование языка. Традиционно речь идет о **декларативной (эксплицитной) и процедурной (имплицитной)** памяти. Изучая двуязычных пациентов, страдающих афазией и болезнью Альцгеймера, канадский нейролингвист Парадис (Paradis, 1994; 2004; 2009), на работы которого опирается НЛП (Germain, 2018), подтверждает существование двух типов языковой компетенции, имеющих разную нейрональную природу:

- **Эксплицитное знание языка**, связанное с механизмом декларативной памяти, — это знание изолированных слов и их значений (*Как сказать по-русски “day”*), нерегулярных форм и разнообразных фактов о языке (например, правил). Языковая информация, оперируемая декларативной памятью, получила название «словарь» (*Vocabulary*) (Paradis, 2004, 247) или «внешняя грамматика» (в терминах Germain, 2018, 16–17). Она связана с когнитивной способностью рационализировать и часто является ее продуктом: в школе дети учатся рационализировать спонтанное знание родного языка. Внешняя грамматика обслуживает металингвистический дискурс, необходимый для самоконтроля речевой продукции, включая использования письменного языка (например, применение правил орфографии).
- **Имплицитная языковая компетенция** — это спонтанное использование языка, контролируемое нейрональным механизмом процедурной памяти. Такая информация усваивается, хранится и воспроизводится в виде «лексикона» (*Lexicon*) (Paradis, 2004, 247) или «внутренней грамматики» (Germain, 2018, 16–17). Это набор языковых фрагментов, сочетающих в себе лексическо-грамматические характеристики и информацию о сочетаемости (дистрибуции) элементов (ср. зависимость формы *меня* от *зовут* и окончания *-е* от триггера *В* или *НА*)<sup>8</sup>. Имплицитная компетенция необходима для спонтанного владения языком.

Для педагогического дизайна решающим является вопрос о том, как взаимодействуют два механизма памяти: может ли эксплицитное знание трансформироваться в имплицитную компетенцию? На этот вопрос, получивший название *Interface position* (Ellis, 2005; Richards & Schmidt, 2011, 292), возможны два противоположных ответа, определяющие два разных подхода к построению урока.

#### 3.2.1 Гипотеза процедурализации и модель урока PPP

Сторонники когнитивистикой теории адаптивного контроля мышления (*Adaptive Control of Thought*) (Anderson, 1983) полагают, что трансформация возможна: декларативные знания

---

<sup>8</sup> Нейролингвистическое описание языка совпадает с представлениями о языке в современной лингвистике (Germain, 2018, 10). Отказываясь от идеи четкой границы между лексикой и грамматикой, функциональная и когнитивная лингвистики рассматривают в качестве фундаментальных единиц языка комбинации языковых паттернов с комплексными лексико-грамматическими значениями, привязанными к определенному контексту использования. Так, нейролингвистическому понятию *лексикона* соответствует понятие *лексико-грамматического паттерна* (*lexicogrammatical pattern*) в функциональной лингвистике (Bondarko, 1987; Halliday, 1985) и понятие *конструкции* (*Construction*) в когнитивной лингвистике (Goldberg, 1995).

процедурализируются, или автоматизируются, через упражнения, направленные на их консолидацию (DeKeyser, 2007; DeKeyser & Criado, 2013).

Эта позиция находит воплощение в традиционной модели коммуникативно-ориентированного урока PPP (*Presentation–Practice–Production*), включая ее разновидность, разработанную в рамках советско-российского *Коммуникативно-деятельностного подхода* (КПД), который оказал большое влияние на философию и практику преподавания РКИ (Passov, 1985). Согласно этой модели урока, новые языковые структуры вводятся в коммуникативном контексте, затем студенты автоматизируют их в серии упражнений, и, когда структуры автоматизированы, применяют их в спонтанной речи (Criado, 2013; Jones et al., 2015). Так, авторы КПД поддерживают идею устного инпута, но не поддерживают его комбинацию с аутпутом, полагая, что обучающиеся не способны моментально вывести в речь новую структуру (например, ответить на устный вопрос преподавателя, содержащий новый паттерн) и должны пройти через несколько этапов «автоматизации» (имитация, подстановка, трансформация, репродукция) (Passov & Kuzovleva, 2010, 298, 300, 593). При этом инпут и два первых этапа процедурализации должны иметь письменную поддержку: студенты читают вопросы и модели ответов (*ibid*). Эффективность этой модели на первых уроках РКИ вызывает сомнения. Упражнения на консолидацию «внешней грамматики», осуществляющиеся с письменной поддержкой, требуют наличия навыков чтения. При использовании таких упражнений на первом уроке кириллическое письмо будет не опорой, как предполагает КПД, а, скорее, помехой. Таким образом, этап коммуникативного производства речи (*Production*) неизбежно откладывается до усвоения алфавита, укрепляя стереотип о том, что коммуникативное преподавание мало подходит для начального уровня, включая самые первые уроки, а устная речь невозможна без навыков письма и чтения.

### 3.2.2 Нейролингвистическая гипотеза о невзаимодействии механизмов памяти и модель урока НЛП

Современные нейролингвисты (Paradis, 2009; Ullman, 2020) склоняются к тому, что эксплицитные знания и имплицитная компетенция – представляют собой два независимых аспекта функционирования нейронов. Развитие первых осуществляется через механизм рационализации, а второй – через механизм, получивший название *статистического, или дисперибутивного, обучения* (*Statistical or Distributional Language Learning*) (Aslin & Newport, 2014; Saffran, 2003). Он состоит в интуитивном улавливании паттернов в окружающей речи и формировании на их основе разного типа прототипов, которые служат ориентирами (триггерами) при воспроизведении языковых структур в аналогичных ситуациях.

Аллман (Ullman, 2001; 2005; 2020), уточняет, что механизм развития имплицитных навыков медленный, в то время как механизм рационализации быстрый: понять идею предложного падежа можно за несколько минут, однако на выработку навыков его спонтанного использования требуются недели и месяцы интенсивной практики. При рождении детям доступен только механизм статистического обучения. Взрослые же имеют в распоряжении оба. Рациональный механизм активируется первым и играет

важную роль в усвоении языка у взрослых: рациональное осознание запускает и ускоряет долгосрочный процесс выработки имплицитных навыков через статистическое обучение, служа инструментом корректировки собственной речевой продукции («мониторинг» в терминах Крашена). Однако, если имплицитная компетенция может быть рационализирована, то знание правил и отдельных слов не «конвертируются» в навыки речи. Поэтому без систематического и интенсивного задействования имплицитного нейронального механизма усвоение языка у взрослых так же невозможно, как и у детей. Кроме того, развитие навыков письменной речи на втором языке у взрослых (как на первом языке у детей) напрямую зависит от навыков спонтанного говорения: невозможно спонтанно написать текст, не будучи способным проговорить его (Germain & Netten, 2005). В этой связи можно упомянуть проговаривание, которое у многих сопровождает письмо на первом языке.

Отсюда следует вывод о нецелесообразности обучающих стратегий, задействующих рациональный механизм усвоения языковой информации в качестве основы построения языкового урока. Такие стратегии не только не приводят к развитию имплицитной компетенции, но и блокируют ее, переключая на себя когнитивные ресурсы (Germain, 2018, 11). Для развития имплицитной компетенции нужно отвлечься от грамматики и письма и сосредоточиться на коммуникативной задаче (ibid., 11).

### 3.3 Роль лимбической системы в развитии языковых навыков

Также НЛП опирается на нейролингвистические исследования, подтверждающие гипотезу о роли контекста для усвоения языка (ср. понятие «эмоционального фильтра» у Крашена). На начальном этапе нейрональной обработки языковая информация кодируется вместе с элементами контекста, в котором она была воспринята, что требует активного участия лимбической системы (гиппокампа). Только спустя месяцы и годы хранения информации это участие ослабевает (Segalowitz, 2010). Кроме того, нейробиологические исследования (Paradis, 2009) показывают, что лимбическая система, в частности миндалевидное тело, отвечающее за мотивацию, стресс и эмоциональный фон, также регулируют желание общаться и удовольствие от общения (Germain, 2018, 11–12). Жермен (ibid., 11) видит в этом весомый аргумент в пользу того, чтобы вводить и практиковать новые элементы в контекстах, которые максимально близки к тем, в каких эти элементы с наибольшей вероятностью встретятся в реальном общении (т. е. устный диалог без визуальной опоры), и которые требуют личной вовлеченности говорящих. Это активирует лимбическую систему и стимулирует мотивацию к общению, что особенно актуально для первого урока РКИ, где студенты впервые знакомятся с языком, методом преподавания и преподавателем.

С точки зрения изложенной нейролингвистической концепции, наилучшая обучающая стратегия на языковом уроке (включая самый первый) – это практика распределенного извлечения из памяти (*spaced retrieval from memory practice*), т. е. распределенное во времени регулярное тестирование памяти в различных аутентичных контекстах (Ullman &

Lovelett, 2018, 51–54). В рамках этой практики повторяющиеся с определенным интервалом аналогичные речевые ситуации заставляют обучающегося извлекать из памяти ранее встреченные и обнаруживать новые языковые паттерны в реальных коммуникативных условиях, в устной форме, с использованием полных предложений и без визуальной поддержки. Эта установка находит воплощение в представленном выше цикличном дизайне урока НЛП на основе комбинированного инпута-аутпута в рамках устного диалога (Germain & Netten, 2013; Germain, 2018).

#### 4. Заключение

Успешный опыт многолетнего применения Нейролингвистического подхода (НЛП) на первых уроках РКИ, а также анализ теоретических оснований метода, позволяет заключить, что НЛП способен ответить на вызов самых первых уроков РКИ, предлагая решение для того, как совместить развитие навыков коммуникативной устной речи с формированием грамматических понятий, а также усвоением алфавита, письма, чтения и произношения. Поэтому НЛП является достойным кандидатом, чтобы стать методологической базой лингводидактики начального уровня. Переосмысляя идеи когнитивных и социокультурных направлений лингводидактики последних десятилетий в свете данных современной нейролингвистики, НЛП реализует эти идеи на практике в виде логичной и открытой для адаптаций пошаговой модели урока.

Главное преимущество НЛП заключается в том, что, в отличие от других моделей, он поощряет и научно обосновывает **комбинированный устный инпут-аутпут, отрицая зависимость развития навыков устной речи от письменной поддержки и пошаговой процедурализации «внешней грамматики»**. НЛП предлагает отличное от традиционного понимание взаимосвязи языковых компетенций, где **навыки письма и чтения и осмысление грамматических структур развиваются как производные от уже сформированных навыков устного общения, а не наоборот**.

По нашим наблюдениям, студенты, начавшие свое обучение РКИ на уроках в стиле НЛП, с самых первых занятий демонстрируют способность поддерживать спонтанное устное и письменное общение, используя полные фразы не только в формате ответа на вопрос, но и иницируя разговор в рамках изученных тем и структур, а также прибегая к трансферу. Они демонстрируют высокую точность (фонетическую и грамматическую) и беглость речи. Однако для оценки эффективности таких уроков требуются дальнейшие эмпирические тестирования, включающие контрольные и экспериментальные группы и количественный анализ прогресса по аналогии с исследованием Germain et al. (2015).

#### Литература

- Allain, A., Demers, P. & Pelletier, F. (2013). Pour un enseignement efficace des langues aux Autochtones. *Cahiers DIALOG*, 03, 7–24.
- Anderson, J. (1983). A spreading activation theory of memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 261–295.
- Aslin, R. & Newport, E. (2014). Distributional Language Learning: Mechanisms and Models of Category Formation.

- Language Learning*, 64(2), 86–105.
- Bondarenko, M. (2014). *Tandem. Manuel de langue russe. Partie 1 (A.1.1). Я учусь читать, писать и говорить по-русски*. ÉPublisher.
- Bondarenko, M. (2019). *Langue russe. Cours de découverte pour les novices (en capsules vidéo)*. Capsule # 9. Les genres dans la langue russe. <https://www.youtube.com/watch?v=lqoH9ocekL8>
- Bondarenko, M. (2021). Материалы авторского курса Didaktik des Russischen als Fremdsprache: von der Praxis zur Theorie. (Universität Heidelberg, SS2021).
- Bondarenko, M. (2022). A foreign accent modeling activity based on learner-led contrastive analysis: L1-as-pedagogy in action, *DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen*, 2(2), 45–67.
- Bondarenko, M. & Klimanova, L. (2023a). Pathways to digital L2 literacies for text-based telecollaboration at the beginning level. In E. Nemchinova (ed.), *Enhancing Beginner-Level Word Language Education for Adult Learners* (149–166). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003058441-13>
- Bondarenko M. & Klimanova, L. (2023b). The dialogic conception of beginning L2 writing via social networking and telecollaboration. In J. Qin & P. Stapleton (eds.), *Technology in second language writing: Advances in composing, translation, writing pedagogy and data-driven learning* (114–132). Routledge.
- Bondarenko, M. (2025). Spiral-like Design for Teaching Inflectional Languages at Novice Level in an OACD-enabled Content-Based Instruction Course. In A. Corin, C. Campbell & B. L. Leaver (eds.), *Open Architecture Curricular Design in World Language Education* (177–189). Georgetown University Press.
- Bondarko, A. V. = Бондарко, А. В. (1987). *Теория функциональной грамматики*. Наука.
- Campbell, C. (2018). Introduction to Proceedings of the Actualizing Open Architecture in the Classroom. *Dialog on Language Instruction*, 28(1), 27–28.
- Chang, Ch.-H (2017). L’approche neurolinguistique (ANL) à Taïwan. *Revue japonaise de didactique du français*, 12, 29–45.
- Comer, W. (2012). Communicative language teaching and Russian: The current state of the field. In V. Makarova (ed.), *Russian Language studies in North America: New perspectives from theoretical and applied linguistics* (133–159). Anthem.
- Corin, A. (1997). A Course to Convert Czech Proficiency to Proficiency in Serbian and Croatian. In S.B. Stryker & B.L. Leaver (eds.), *Content-Based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods* (78–104). Georgetown University Press.
- Corin, A. (2022). Kurikulum sa otvorenom arhitekturom za učenje srpskog i drugih jezika u SAD. *Naučni sastanak slavista u Vukove dane*, 51, 17–27.
- Criado R. (2013). A critical review of the Presentation-Practice-Production Model (PPP) in Foreign Language Teaching. In R. Monroy (ed.), *Homenaje a Francisco Gutiérrez Diez* (97–115). Murcia.
- DeKeyser, R. (2007). Skill acquisition theory. In B. VanPatten & Williams J. (eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (94–112). Routledge.
- DeKeyser, R. & Criado, R. (2013). Automatization, skill acquisition, and practice in second language acquisition. In C.A. Chapelle (ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (1–8). Blackwell.
- Doughty, C. & Williams, J. (eds.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Duran, G. & Ramaut, G. (2006). Tasks for absolute beginners and beyond: Developing and sequencing tasks at basic proficiency levels. In K. Van den Branden (ed.), *Task-based language education: From theory to practice* (47–75). Cambridge University Press.
- Ellis, N. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305–352.
- Erlam, R. & Ellis, R. (2019). Input-based tasks for beginner-level learners: An approximate replication and extension of Erlam & Ellis (2018), *Language Teaching*, 52(4), 490–511.
- Fillmore, C. (1968). The Case for Case. In E. Bach & R. Harms (eds.). *Universals in Linguistic Theory* (1–88). Holt, Rinehart, and Winston.
- Germain, C. (2018). *The Neurolinguistic Approach (NLA) for Learning and Teaching Foreign Languages, Theory and Practice*. Cambridge Scholars Publishing.
- Germain, C. & Netten, J. (eds.) (2004). Intensive French/Français intensif au Canada, *Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, 60(3).
- Germain, C. & Netten, J. (2005). Place et rôle de l’oral dans l’enseignement/apprentissage d’une L2, *Babylonia*, 2, 7–10.
- Germain, C. & Netten, J. (2013). Pour une nouvelle approche de l’enseignement de la grammaire en classe de langue: grammaire et approche neurolinguistique. *Revue japonaise de didactique du français*, 8(1), 172–187.
- Germain, C., Liang, M. & Ricordel, I. (2015). Évaluation de l’approche neurolinguistique (ANL) auprès d’apprenants chinois de français en première et en deuxième année d’université. *Recherches en didactique des langues et des cultures: Les Cahiers de l’Acedle*, 12(1), 55–81.
- Gettliffe, N. (2020). L’approche neurolinguistique : historique et développements actuels, *Cahier de l’AREFL*, 1(1).
- Goldberg, A. (1995). *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. University of Chicago Press.

- Guedat-Bittighoffer, D., Bel, D., Dat, M.-A. & Rançon, J. (dir.) (2023). *Enseigner avec l'Approche neurolinguistique. Quel apport pour l'apprentissage des langues? Special Feature on the Neurolinguistic Approach for Learning and Teaching Foreign Languages*, *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 68 <https://doi.org/10.4000/lidil.11845>
- Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.
- Isurin, L. (2013). Hits and Misses in Teaching Russian in the US: The Perspectives of Instructors, Students, and Enrollment. *Russian Language Journal*, 63, 25–49.
- Jones, C., Lees, M., Donohue, N. & Smith, K. (2015). Teaching spoken English at junior high school: a comparison of TPR and PPP. *The Language Teacher*, 39(1), 3–9.
- Kempe, V. & Brooks, P. J. (2008). Second language learning of complex inflectional systems. *Language Learning*, 58(4), 703–746.
- Klimanova, L. & Bondarenko, M. (2018). Problematizing the notion of the beginning L2 Writer: The case of text-based telecollaboration. In J. Demperio, M. Deraïche, R. Dewart & B. Zuercher (eds.), *L'Enseignement-Apprentissage de l'Écrit / Current Trends in the Teaching and Learning of Written Proficiency* (64–89). UQAM Press.
- Kogan, V. & Bondarenko, M. (2022). Russian and Russia Through Tasks for Beginners: Applying Task-based Language Teaching at a Low Proficiency Level. In S. Nuss & W. Martelle (eds.), *Russian through Task: Task-Based/Task Supported Instruction of Russian Foreign Language* (77–97). Routledge.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Krasner, I. (2025). Preparing Novice Learners for Open Architecture Learning. The Gradual Release of Responsibility Model. In A. Corin, C. Campbell & B.L. Leaver (eds.), *Open Architecture Curricular Design in World Language Education* (41–52). Georgetown University Press.
- Lantolf, J. P. (1993). Sociocultural theory and second language development: The lesson of strategic interaction. In J. E. Alatis (ed.), *Strategic interaction and language acquisition: Theory, practice and research* (220–233). Georgetown University Press.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. deBot, R. Ginsberg & C. Kramsch (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (39–52). Benjamins.
- Morgan, B. (2004). Teacher identity as pedagogy: Towards a field-internal conceptualization in bilingual and second language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7, 172–188.
- Netten, J. (2020). La conception de l'approche neurolinguistique et son rapport avec le français intensif: historique et mise en œuvre en contexte scolaire. *Les cahiers de l'AREFLE*, 1(1), 9–22.
- Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism. In N. Ellis (ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (393–419). Academic Press.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. John Benjamins.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. John Benjamins.
- Passov, E. = Пассов Е.И. (1985). *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Просвещение.
- Passov, E. & Kuzovleva, N. = Пассов, Е. & Кузовлева, Н. (2010). *Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования*. Русский язык: Курсы.
- Pavlenko, A. (2002). Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In V. Cook (ed.), *Portraits of the L2 user* (277–302). Multilingual Matters.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. John Benjamins.
- Richards, J. & Schmidt, R. (2011). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Routledge.
- Saffran, J. (2003). Statistical language learning: mechanisms and constraints. *Current Directions in Psychological Science*, 12(4), 110–114.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206–226.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. Routledge.
- Swain, M. (1995). Three Functions of Output in Second Language Learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson* (124–144). Oxford University Press.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (97–114). Oxford University Press.
- Ullman, M. (2001). The declarative/procedural model of lexicon and grammar. *Journal of Psycholinguistic Research*, 30(1), 37–69.
- Ullman, M. (2005). A cognitive neuroscience perspective on second language acquisition: The declarative/procedural model. In C. Sanz (ed.), *Mind and context in second language acquisition* (141–178). Georgetown University Press.
- Ullman, M. (2020). The declarative/procedural model: A neurobiologically motivated theory of first and second language. In B. VanPatten, G. Keating & S. Wulff (eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (128–161). Routledge.
- Ullman, M. & Lovelett, J. (2018). Implications of the declarative/procedural model for improving second language learning: The role of memory enhancement techniques. *Second Language Research*, 34(1), 39–65.
- Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. Longman.

- Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Kluwer Academic Publishers.
- VanPatten, B. (1990). Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness. *Studies in second language acquisition*, 12(3), 287–301.
- VanPatten, B. (ed.). (2004). *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotskij, L. = Выготский, Л. (1934). *Мышление и речь. Психологические исследования*. Соцэкгиз.

## Приложение

### Примеры НЛП на первом уроке РКИ

Представленные ниже три учебных модуля преследуют несколько целей. Студенты должны покинуть свой первый урок, приобретя базовые навыки практического использования русского языка в устной и письменной речи, и получить общие представления о предмете обучения (структурных особенностях русского языка) и его методе (НЛП).

### Модуль 1. Представиться и поприветствовать по-русски

Модуль 1 развивает навыки устного общения в вежливо-нейтральном стиле в контексте знакомства и приветствия, вводя отдельные буквы кириллицы, а также обсуждая редукцию О и Е, позиционную трансформацию личных местоимений и передачу слова собеседнику.

#### Этап I. Устный диалог между преподавателем и студентами

##### Раунд 1. Добрый день? Как вас зовут?<sup>9</sup>

П[преподаватель]: **Добрый день!**<sup>10</sup> Доооообры-й день! Добрый день!

Студенты: Добрый день. *Каждый студент отвечает и П[преподаватель] корректирует произношение, если необходимо.*

П: **Я** – Мария. **Меня зовут** Мария. А **как вас зовут** (обращаясь к конкретному студенту)? Как ... Как вас ... зовут? *Замедляя или ускоряя речь и используя жесты ("я", "меня" — указание на себя; "вы", "вас" — на собеседника или класс), преподаватель моделирует вопрос и ответ. Студенты используют технику shadowing, повторяя шепотом все произнесенное на целевом языке. Следует объяснить студентам ее когнитивный механизм: проговаривание помогает дольше удерживать информацию в рабочей памяти, что улучшает ее обработку (осознание) и способствует выведению в речь, поскольку при аудировании и говорении активируются одни и те же нейронные зоны.*

С[тудент]1: Меня зовут Макс.

П: Вас зовут Макс? **Да?** *Переспрашивая, П создает условия для формативной обратной связи через ре-моделирование (remodeling, recasting), не прерывая естественный ход диалога.*

С1: Да, меня зовут Макс.

П: **Очень приятно**, Макс! Ооочень при-ятно. *П используя жест (протянутая для пожатия рука), помогая студенту понять новую структуру.*

<sup>9</sup> Видеоверсию этого раунда: <https://www.youtube.com/watch?v=gdCr0TYPUG&t=17>

<sup>10</sup> В качестве языка посредника в транскрипте используется английский. **Жирным шрифтом** выделяются новые речевые элементы, которые студенты должны заметить, понять и усвоить в ходе устной практики. *Курсивом* обозначены методические комментарии, а также ожидаемые ответы на металингвистические вопросы. Звездочкой (\*) обозначены дополнительные структуры, которые могут быть введены, если группа справляется с текущей задачей.

C1: Очень приятно, Мария.

П: Спасибо, Макс. *Через несколько раундов П делегирует студентам инициативу начать диалог.* How can I start a new conversation?

Студенты: Как вас зовут? Добрый день?

П: Да! Спасибо! Добрый день! Как вас зовут? Меня зовут Мария. **А вас?**

С3: Добрый день! Меня зовут Люк.

П: What should I say now?

Студенты: Очень приятно!

П: Да! Спасибо! Очень приятно, Люк!

С3: Очень приятно, Мария.

П: *Просит студентов сказать Люку, что они рады знакомству, и вводит новый паттерн.* Люк, **кто вы? Кто? Вы студент?** Я не студентка. **А вы?** Вы студент? **Да?**

Вы студент? **Нет?** Вы **не** студент? Кто вы?

С4: Да, я студент.

П: *Просит студентов поблагодарить Люка за разговор.*

Студенты: Спасибо, Люк.

П: **Вопрос** (question). Пожалуйста, ваш **вопрос**. *Преподаватель – уже по-русски – побуждает студентов начать разговор.*

Студенты: Добрый день! Как вас зовут?

С5: Меня зовут Лия.

Студенты: Очень приятно, Лия!

С5: Очень приятно!

П: Лия, кто вы? Вы **студентка?**

С5: Да, я студентка.

П: *Если студенты справляются с задачей, вводятся новые паттерны.* **\*Тоже?**

Вы **тоже** студентка? Макс студент. Люк **тоже** студент. Вы **тоже** студентка? Да?

С5: Да, я тоже студентка.

П: **\*Лия, а вы канадка?** Я канадка. Вот мой канадский паспорт. А вы? Кто вы? Вы тоже **канадка?** Да? **Нет?**

С5: **Нет.**

П: Вы **не** канадка?

С5: Я **не** канадка. *Диалог продолжается, пока не представятся все студенты.*

## Металингвистическая дискуссия 1

П: У меня есть **вопрос** (question)! **Как сказать по-русски Hello? Как (how) сказать (to say) по-русски (in Russian)?** Как сказать по-русски Hello (literally: Good day)?

Студенты. *Добрый день.*

П: А как сказать по-русски *a day*?

Студенты. *День ...*

П: Как сказать по-русски *My name is* (literally: *They call me ...*)?

Студенты. *Меня зовут ...*

Задавая вопросы, преподаватель тестируя понимание нововведенных элементов и помогая их систематизации и трансферу (самостоятельному переносу в новый контекст). Так, преподаватель привлекает внимание студентов на суффикс -КА.

П: Как сказать по-русски *a she-student*?

Студенты: *Студентка*.

П: -КА – это суффикс. It marks feminine. Do you know Russian words with -КА?

Студенты: *Водка. Бабушка. Матрешка. Перестройка*.

П: По-русски *journalist* – это *журналист*. А как сказать по-русски *a she-journalist*?

Студенты: *Журналистка*.

Преподаватель помогает студентам осознать корреляцию Я↔МЕНЯ, ВЫ↔ВАС и принцип трансформации личных местоимений в зависимости от их дистрибуции.

П: Как сказать по-русски *My name is Lea. I am a student*?

Студенты: *Меня зовут Лея. Я студентка*.

П: Which element does refer to “me” in *Меня зовут*?

Студенты: *Меня*.

П: And in the sentence *Я студент. Я студентка*?

Студенты: *Я*.

П: Как сказать по-русски *What is your name? Are you a student*?

Студенты: *Как вас зовут? Вы студент?*

П: Which elements do refer to “you” in *Вас зовут...?* and *Вы студент...?*

Студенты: *Вас. Вы*.

П: How many elements referring to “me” have you encountered today? Provide examples. **Пример!** Дайте примеры.

Студенты: *Я (студент / \*канадец). Меня (зовут)*.

П: And how to say “you” in Russian? Дайте примеры.

Студенты: *Вы (студент / \*канадец). Вас (зовут)*.

П: Как сказать по-русски “call” (*they call*)?

Студенты: *Зовут*.

П: Which variation of “me” and “you” do we use with *зовут*? В контексте “зовут”.

Студенты: *Меня (зовут). Вас (зовут)*.

П: Which variation of “me” and “you” are used to say *I am* or *You are (a student)*?

Студенты: *Я (студент). Вы (студент)*.

Также преподаватель помогает студентам понять роль союза *А* для передачи слова собеседнику (*turn-taking*) и закономерность в выборе сокращенного вопроса *А вас?* vs *А вы?*

П: Have you noticed how I give the floor to my interlocutor. *My name is Maria, and you (what about you), what is your name?* What words do I use for *And you?*

Студенты: *Вас ...???*

П: Слушайте! Listen! Меня зовут Мария. **А вас?** Как **вас** зовут?

Студенты: *А вас?*

П: *Показывает мяч с буквой А. “А” is a way to forward a question to the interlocutor. When saying “А” you are passing the ball. А вас is a shortened question. Why do I use*

*вас?* What does inspire me? May it be a full question? What is the full sentence for asking your interlocutor's name?

Студенты: *Как вас зовут?*

П: Да! So how to say *My name is Maria, and you, what is your name?*

Студенты: Меня зовут Мария. А **вас?** Как **вас** зовут?

П: If I say that I am a student, how can I ask my interlocutor *And you?*

Студенты: Я студент. А ... вас?

П: Нет! The shortened question refers to the full one. What is the full sentence?

Студенты: Я студент. А вы? Вы студент?

П: Гениально! Why do I say *Меня зовут Мария. А вас?* but *Я не студентка. А вы?* What does guide my choice?

Студенты: The full question does.

Игра для закрепления: студенты представляются и переадресуют вопрос соседу, передавая ему мяч: *Меня зовут Леа, а вас (как вас зовут)? Я студент(ка). А вы (вы студен/ка)?*

## Раунд 2. Как дела? Хорошо?

Преподаватель вводит серию новых элементов: **Как дела? Спасибо, хорошо!**

## Металингвистическая дискуссия 2

Преподаватель тестирует понимание нововведенных элементов.

## Этап II. Письмо

Студенты записывают фразы, которые практиковали устно.

БУКВЫ. К первому уроку они получают задание: посмотреть детские обучающие видео, представляющие кириллицу в забавной манере, и запомнить несколько букв на основе индивидуальной мотивации – самые странные, смешные или совпадающие с инициалами студентов в русской транскрипции буквы. В классе преподаватель просит студентов представить знакомые буквы, используя фразу *Это буква ...* и вопрос *Какая это буква?*, и привести примеры из устной практики.

АВТОДИКТАНТ. Студенты записывают фразы по памяти, используя представленные буквы и знакомясь с новыми (Фигура 3).

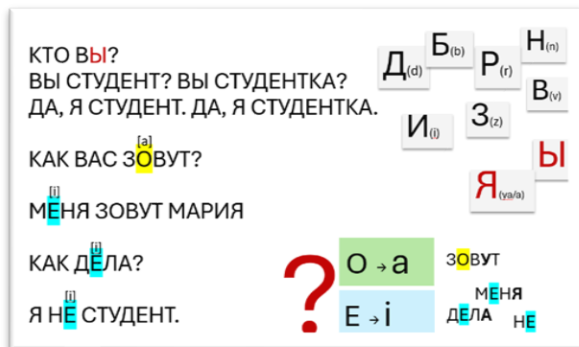
П: Как сказать по-русски *I (am)* и *I am a student?*

Студенты: *Я. Я студент.*

П: **Пишите** (write), **пожалуйста** (please), **слово** (word) Я и **слово** СТУДЕНТ.

Записывая фразы, студенты обнаруживают несоответствие между произношением и написанием О и Е (ЗОВУТ, МЕНЯ).

П: Пишите, пожалуйста, **вопрос** КАК ВАС ЗОВУТ? ЗОВУТ – какая буква? Буква А? Нет! Буква О: ЗОВУТ. Упс! **Проблема!** I pronounce [a]-like sound [завут], but I write O.



Фигура 3: Запись новых слов и исследование правила редукции.

Преподаватель помогает студентам обнаружить зависимость произношения О и Е от их ударной-безударной позиции в слове, вводя понятие ударения. Студенты формулируют гипотезу (правило) и проверяют ее, записывая другие фразы (Фигура 4).

П: Как сказать по-русски *How are you?* – *Thanks, (I am) good!*

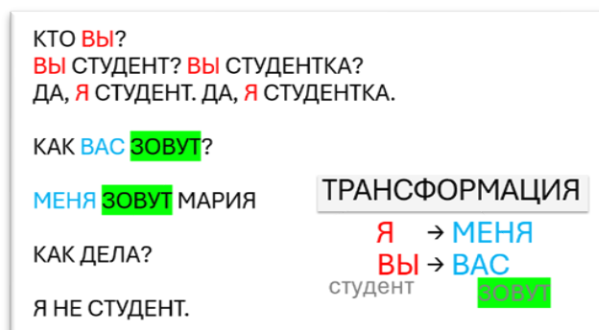
Студенты: *Как дела?* – *Спасибо, хорошо!*

П: Пишите вопрос КАК ДЕЛА? Пишите слово СПАСИБО и ХОРОШО. Потенциальная проблема: какая буква? When you hear an unstressed [i]-like sound in Russian it may be either an original letter И or an unstressed E pronounced as [i]. Similarly, when you hear an unstressed [a]-like sound it may be either an original A or an unstressed O pronounced as [a]. Russian children have the same problem. Like them, you must memorize the spelling. ДЕЛА – буква Е. СПАСИБО – финальная буква О. ХОРОШО – три О. What languages do you know in which spelling differs from pronunciation?



Фигура 4: Запись новых слов с использованием новых букв и консолидация правила редукции.

Этап письма предоставляет возможность наглядно обобщить корреляцию Я→МЕНЯ, ВЫ→ВАС (Фигура 5). Указание на винительный падеж не требуется: оно не поможет усвоить материал. На данном этапе студентам важно запомнить корреляцию и ее контекст-триггер (структура на базе слова ЗОВУТ), а также понять сам принцип трансформации слов, определяющейся контекстом их употребления.

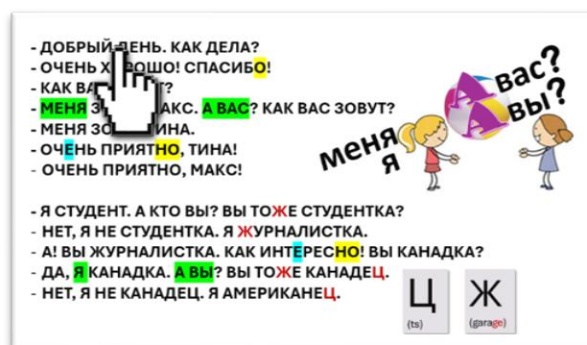


Фигура 5: Обобщение контекстуальной трансформации Я→МЕНЯ, ВЫ→ВАС в контексте ЗОВУТ.

### Этап III. Чтение

Студенты читают вслух и хором записанный текст (Фигура 6). С помощью указки или курсора преподаватель задает ритм, моделируя и корректируя произношение, сегментацию и интонацию. Чтение – дополнительная возможность повторить и обсудить новые элементы (буквы Ц и Ж, суффикс -НО в ПРИЯТНО и ИНТЕРЕСНО, корреляцию А вас? vs А вы?)

Модуль 1, как и все его этапы, завершается вопросами студентов.



Фигура 6. Чтение текста на основе материала, усвоенного устно.

## Модуль 2. Как работает русский язык?

Цель Модуля 2 познакомить студентов с некоторыми структурными особенностями русского языка (например, род и падеж), предлагая «исследовать» их самостоятельно, слушая речь преподавателя, практикуя *shadowing* и отвечая на вопросы, сформулированные с помощью преподавателя на языке-посреднике. Обычно мы используем три блока вопросов:

- **РОД:** Сколько **родов** в русском языке? Можно ли **определить род существительного на слух**? Какие **личные местоимения** заменяют существительные разных родов? Во многих языках есть **артикль**, одна из его функций которого – указывать на род (la/une table, die/eine Tasche). Есть ли артикли в русском языке? Есть ли **согласование** в русском языке (когда детерминант или прилагательное копирует род существительного, которое сопровождает)?

- **ФРАЗА ТИПА *THIS IS A*:** Как сказать по-русски **What it is? This is a ...** Какая ее структура? Что соответствует глаголу TO BE (être, sein)?
- **ВОПРОС И ОТВЕТ: *WERE? ON THE TABLE*:** Как сказать по-русски **Were? Où ? Wo? Dónde?** и ответить на этот вопрос? Как сказать по-русски **IN (at)** и **ON** и как ведет себя слово после этих предлогов?

### Этап I. Устная презентация преподавателя

Для презентации преподаватель использует реальные предметы с названиями-когнатами. Принципиально важно избегать не использовать письменную поддержку, чтобы не отвлекать студентов от анализа и воспроизведения устной речи.

#### Раунд 1. Что это? Это телефон.<sup>11</sup>

Преподаватель водит 12–15 слов разных родов с помощью фраз **Что это? Это – телефон**, постепенно делегируя студентам роль задающего вопрос, а после просит назвать предметы, создавая возможность для трансфера отрицательной конструкции, введенной в Модуле 1 (Я не канадец → Это не журнал).

П: (*Беря газету*) Что это? Это журнал?

Студенты: Нет, это не журнал.

#### Раунд 2. Телефон – это он. Газета – это она. Письмо – это оно<sup>12</sup>.

Преподаватель вводит личные местоимения, тренируя опознавание рода на слух.

П: Телефон – это **он**. А это лимон. Лимон – тоже он. Что это? Это журнал. Журнал ...

(Студенты: \*тоже он). Что это? Это газета. Газета – это ... **она**. Это вода. Вода ...

(Студенты: \*тоже она). Журнал, телефон, лимон – он. Газета, вода – она. Это матрешка. Это *он* или *она*?

Студенты: Матрёшка – это она.

...

П: Это письмо. Письмо – это *он* или *она*?

Студенты: Он?

П: Нееет! Телефон – он. Лимон – он. Журнал – он. А это – письмоооо.

Студенты: **Оно?**

П: Да! Письмо это **оно**! Это вино. Вино – это *он, она, оно*?

Студенты: Вино – это оно.

П: *После нескольких раундов преподаватель продолжает без предметов.*

Университет – это *он, она, оно*? Факультет. Метро. Банк. Ресторан. Компьютер.

Бистро. Пальто. Йога. Буква. День. Москва. Канада. Оттава. Берлин. Монреаль.

#### Раунд 3. Это мой телефон. Это мой русский журнал. Это моя русская газета.

Указывая на предмет, преподаватель представляет его как свой и/или русский, постепенно делегируя студентам роль говорящего.

<sup>11</sup> Видеоверсия раунда: <https://www.youtube.com/watch?v=EArlh4fD6IE&t=33s>

<sup>12</sup> Видеоверсия раунда: <https://www.youtube.com/watch?v=lqoH9ocekL8&t=49s>

П: Что это? Да, это телефон, айфон. Это **мой** телефон. **Мой** айфон. А это паспорт.  
Help me to say that it is mine.

Студенты: *Это мой паспорт.*

П: Спасибо. Да. Это **мой** паспорт, мой канадский паспорт. А что это?

Студенты: Это журнал.

П: *Help me to say that it is mine.*

Студенты: Это мой журнал.

П: Да, это мой журнал. Это мой **русский** журнал. Журнал русской диаспоры в Монреале. А что это?

Студенты: Это матрёшка. Это **моя** матрёшка. Это **моя русская** матрёшка. А что это?

Студенты: Это газета.

П: Мой? Моя?

Студенты: *Моя газета.*

П: Да, это моя газета. Help me to say that it is a Russian journal.

Студенты: Это русская газета.

#### Раунд 4. Где мой телефон? Телефон на журнале.

Манипулируя предметами, преподаватель вводит вопрос **Где?** (Где мой телефон? Где он?) и ответ на этот вопрос с использованием предлогов НА и В, инициирующих предложный падеж (Где мой телефон? Он **на** журнале. Где моя матрёшка? Матрёшка **в** пакете. Где мой паспорт? Он **на** газете. Где газета? Она **на** столе).

#### Металингвистическая дискуссия

Преподаватель и студенты обсуждают (на языке-посреднике) вопросы из списка, используя для иллюстрации примеры из презентации и Модуля 1. В ходе дискуссии вводится понятие падежа, которое понимается в духе функциональной и когнитивной лингвистики (Fillmore, 1968) как эксплицитное кодирование универсальной функции, включающее три элемента: **триггер – форма (окончание) – семантика**. На примере того, как в русском языке кодируется идея локализации, студенты знакомятся со своим первым падежом, самостоятельно описывая его структуру по предложенной модели (триггер: предлоги НА/В, вопрос ГДЕ?; форма: окончание -е; семантика: локализация), и придумывают его название, исходя из функции – «Локатив». Как мнемонический прием для запоминания «Локатива» предлагается последняя буква вопроса: Гдеее? В Канадеее. Сейчас студенты могут связать трансформацию личного местоимения в контексте ЗОВУТ с понятием падежа.

#### Раунд 5. Студент в космосе.

Чтобы закрепить понимание локатива, студенты участвуют в юмористическом устном диалоге (без визуальной поддержки).

П: Это студент Макс. Это стул. Где студент?

Студенты: Студент на стуле.

П: Где стул? (Это класс).

Студенты: Стул в классе.

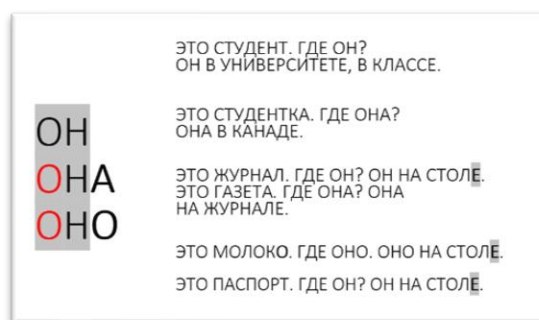
П: Где класс? (Это павильон Жан-Брийан).

Студенты продолжают, формируя локатив: класс в павильоне Жан-Брийан; павильон в университете; университет в Монреале; Монреаль в Квебеке; Квебек в Канаде; Канада в Америке; континент Америка на планете Земля; планета в галактике; галактика в космосе.

П: Где студент? Где Макс? Он в космосе. 😊

## Этап II. Письмо

Студенты записывают фразы из предыдущей устной практики (Фигура 7). На примере личных местоимений ОН-ОНА-ОНО они обсуждают орфографические трудности, связанные с редукцией безударного *о*, обнаруживая принцип единообразного написания корней. На примере фразы **НА СТОЛЕ** обращается внимание на феномен подвижного ударения. Также уточняются нюансы формирования (предложного) падежа у слов женского рода: если место окончания занято, конечная гласная заменяется на -е.



Фигура 7: Запись и чтение новых слов

## Этап III. Чтение

Студенты читают вслух записанные фразы, фокусируясь на произношении (например, НА СТОЛЕ́).

## Модуль 3. Мини-проекты

В рамках завершающих урок заданий студенты применяют новые знания на практике.

### Мини-проект 1. Вы читаете по-русски!

Применяя знание кириллицы, студенты решают практические задачи, сформулированные на языке-посреднике: *Хватит ли 200 рублей на салат Оливье? Опаздывает ли самолет из столицы США? Кто эти пожилые дамы в библиотеке? Что можно купить в магазинах?* (Фигура 8). Выполняя задания, студенты наблюдают за формированием множественного числа на примере слов САЛАТЫ, КОМПЬЮТЕРЫ, а на этапе металингвистической дискуссии пробуют сами поставить во множественное число другие встреченные слова: ГАЗЕТА, АПТЕКА, РЕСТОРАН, КОНСУЛЬТАНТ, АДВОКАТ, ПАТРИОТ, МАГАЗИН.



Фигура 8: Визуальный материал для работы в рамках мини-проекта. Источник: Bondarenko, 2014, p. 6–7

## Мини-проект 2. Познакомьтесь с коллегами по классу

Передвигаясь по классу или меняя сессионный зал в Zoom’е, студенты вступают в разговор с партнерами, используя усвоенные структуры: *Добрый день. Как дела? Меня зовут ..., а вас? Как вас зовут? Очень приятно! Я студент. А вы? Вы студентка? Да, я тоже студентка. Очень интересно.* Более мотивированные студенты могут добавить сведения о своей национальности/гражданстве и название (будущей) профессии, самостоятельно найдя нужные слова в интернете: *Я канадка/канадец, а вы? Я тренер, программист, инженер, ассистент в университете, консультант в магазине, студент-историк.*