

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ РОССИЙСКИХ УЧЁНЫХ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОПТИМАЛЬНЫХ МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ¹

PSYCHOLINGUISTIC MODELS OF RUSSIAN SCIENTISTS AS A METHODOLOGICAL BASIS OF OPTIMAL METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

L. Muhammad
K. Muhammad

Summary. This article is devoted to Russian linguodidactics — a methodology for teaching foreign languages, at the origins of which lies the psycholinguistic theory of activity.

The problems of the article are connected to the fact that at the present stage of the functioning of linguodidactics, due to the development of a huge number of educational concepts, many methodological concepts, especially the concepts of the methodological level, have been blurred. To such blurred concepts, we include the concept of “approach to learning”.

As a result, authors of curricula, textbooks, and teaching courses, disoriented in the situation, urgently need holistic teaching models integrated based on verified methodology.

The theoretical value of the study in the methodological justification of a focused, holistic, effective, verified communicative-active learning model, gaining its relevance in a new round of education.

Keywords: methodology of teaching Russian as a foreign language, linguodidactic model, methodological level of modeling, communicative-activity approach, competency-based approach.

Мухаммад Людмила Петровна

Д.п.н., профессор, Московский государственный
лингвистический университет, г. Москва
ludmilamuh@yandex.ru

Мухаммад Халид Иннаят Али

К.филол.н., преподаватель, АНО «Радость детства»

Аннотация. Данная статья посвящена отечественной лингводидактике — методике преподавания иностранных языков, у истоков которой находится психолингвистическая теория деятельности.

Проблематика статьи связана с тем, что на современном этапе функционирования лингводидактики, в силу развития огромного числа образовательных концепций, оказались размытыми многие методические понятия, прежде всего понятия методологического уровня. К таким, размытым, понятиям мы относим и понятие «подход к обучению». В результате авторы учебных программ, учебников и учебных курсов, дезориентированные в ситуации, остро нуждаются в целостных обучающих моделях, интегрированных на основе выверенной методологии.

Теоретическая ценность исследования в методологическом обосновании целенаправленной, целостной, результативной, верифицированной коммуниктивно-деятельностной обучающей модели, приобретающей свою актуальность на новом витке развития образования.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка как иностранного, лингводидактическая модель, методологический уровень моделирования, коммуниктивно-деятельностный подход, компетентностный подход.

Введение

Подготовка и публикация данной статьи связана, прежде всего, с **проблемами методологического уровня преподавания неродных языков** —

иностранных языков (ИЯ), в том числе и русского языка как иностранного (далее: РКИ). Ведь, как показывает практика преподавания этих языков, решение проблем методологического характера самым непосредственным образом сказывается на непосредственном учеб-

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 19-013-00627

ном процессе по овладению учащимися изучаемым языком [2; 4; 10; 13; 17; 21].

Цель данной работы — провести исследование методологического уровня лингводидактических систем (методик преподавания ИЯ/РКИ) и определить механизм интегрирования российских психолингвистических моделей в современный процесс обучения русскому языку (РЯ) иностранных учащихся.

В качестве *исходной модели* при решении поставленных задач мы выбрали лингводидактическую модель талантливейшего российского лингводидакта А.Р. Арутюнова, условно разделившего методики преподавания ИЯ/РКИ на две группы:

1. Коммуникативно-поведенческие (у истоков которых находятся бихевиористские модели).
2. Коммуникативно-деятельностные (модели, в основе которых лежит психолингвистическая теория деятельности) [2].

Мы, опираясь на классификацию А.Р. Арутюнова, полагаем, что к методикам второй группы следует отнести методики, предложенные А.А. Леонтьевым, В.Г. Костомаровым, О.Д. Митрофановой, Д.И. Изаренковым, А.Н. Щукиным и другими учёными (вывод делается на основе работ: Арутюнов, 1989, Костомаров, Митрофанова, Вятютнев, Сосенко, Степанова, 1990, Леонтьев, 1970, 2001, Изаренков, 1995, Методика, 1990, Чайлак, Мухаммад, 2017 и др.).

Заметим, в качестве основания для предложенной классификации А.Р. Арутюнов (вслед за родоначальниками отечественной лингводидактики [7; 8; 9; 10; 18]) определил **подход** к обучению как категорию, безусловно, **методологического уровня** [1; 2; 9; 10; 12].

Наш анализ лингводидактических работ, а также учебников и учебных пособий [14, с. 92–103] как промежуточных форм реализации обозначенных выше работ в практике преподавания показывает, что в качестве методической проблемы *современного состояния* учебного процесса по ИЯ/РКИ является **проблема** именно *методологического уровня*. В процессе своего исследования мы прежде всего обнаружили, что *в настоящее время* многие авторы (в том числе и весьма уважаемые и известные) в своих работах не смогли предложить *методологически обоснованную*, чёткую, ясную, непротиворечивую концепцию преподавания ИЯ/РКИ в условиях российских вузов. Так, в «Методике преподавания русского языка как иностранного» 2019 года теоретик преподавания ИЯ/РКИ А.Н. Щукин пишет: «В методике преподавания языков не существует единой классификации подходов к обучению» [20 с. 154]. Далее учёный приводит классификации подходов, которыми пользо-

вались учёные-методисты ранее (например, М.Н. Вятютнев) [20, с. 154–155]; здесь же учёный даёт свою классификацию, где выделяет подходы с точки зрения: 1) объекта обучения: а) *языковой подход*; *речевой подход*; *речедетельностный подход* [20, с. 155–157]; б) способа обучения: *прямой (или интуитивный)*, *сознательный (или когнитивный)*, *деятельностный* подходы [20, с. 155–163]. Также учёный выделяет такие подходы, как *социокультурный подход* [20, с. 163–165] и *компетентностный подход* [20, с. 165–167]. Такой широкий исследовательский взгляд, как мы полагаем, имеет свои плюсы, и минусы. Плюсы, безусловно, — в терпимости учёного (своего рода толерантности) к плюрализму мнений (подчеркнём, *методических* мнений). Минусы же носят более серьёзный характер, особенно в вопросе экспликации *механизма интегрирования методологической платформы в целостную обучающую систему*, причём, подчеркнём, *обучающую систему, направленную именно на овладение языковыми средствами в коммуникативных целях*.

Хотим подчеркнуть, что механизм перевода методологии в практику преподавания неродного языка (ИЯ/РКИ), научная экспликация данного механизма, требует, безусловно, именно теоретических, однако верифицированных практикой, оснований. Таких (последовательно выверенных практикой в условиях российских вузов) оснований мы не находим ни в одной из описанных А.Н. Щукиным методик, за исключением методик, имеющих под собой *коммуникативно-деятельностную платформу*.

Ниже **на материале** методики преподавания РКИ попытаемся описать, во-первых, методологическую основу, во-вторых — механизм интегрирования данной основы в практику учебного и внеучебного общения на изучаемом иностранными учащимися языке — русском языке (РЯ).

Итак, **объектом** нашего исследования является учебный процесс, развёртывающийся по моделям коммуникативно-деятельностных методик в условиях российских вузов, а его **предметом** — психолингвистические модели российских учёных как **методологическая основа** оптимальных методик преподавания неродных языков, прежде всего ИЯ/РКИ.

Всё вышесказанное объясняет **актуальность** работы, состоящей в *выявлении* психолингвистических основ создания оптимальных лингводидактических систем, направленных на овладение ИЯ/РКИ учащимися.

Ограничения на объект: в данном исследовании мы будем рассматривать психолингвистические модели применительно, прежде всего, к самым трудным и от-

ветственным этапам учебного процесса — начальному и среднему этапам овладения иностранными учащимися РЯ.

Материал исследования: учебный процесс, представленный в учебниках и учебных пособиях для НЭ обучения РКИ, а также аудио- и видеозаписи учебного процесса иностранных учащихся по РЯ, построенному в соответствии с коммуниктивно-деятельностной основой обучения.

Новизна исследования — в определении механизма интегрирования психолингвистического компонента в учебный процесс иностранных учащихся, усваивающих РЯ.

В уже цитируемой нами ранее «Методике» [20] **подход к обучению** определяется следующим образом: «Будучи компонентом системы обучения языку, подход к обучению выступает в качестве самой общей **методологической основы** обучения, характеризуя существующие взгляды на предмет обучения — язык — и возможности овладения им в процессе обучения» [20, с. 154, выделено нами].

Возьмём за основу именно данное, представленное в авторитетном издании, определение. Однако попытаемся его уточнить, опираясь на иные, не менее авторитетные, работы отечественных учёных. Уточнения требует прежде всего понятие «*предмет обучения*». Так, ещё в 70-е годы благодаря трудам российских учёных методическое сообщество начинает понимать, что на занятиях по ИЯ/РКИ следует учить не столько языку, сколько *общению на данном языке* [7; 15; 16]. Данная позиция высказывается, в частности, А.А. Леонтьевым и в коллективном издании «Методика преподавания русского языка как иностранного» под редакцией А.Н. Шукина [11]. В первой главе данного издания учёный отмечает: «В процессе занятий учащиеся овладевают иностранными языками как *средством общения*» [11, с. 9, курсив наш]. Позиция учёного состоит в том, что языковые средства рассматриваются в модели данного учёного в двояком аспекте: 1) как компоненты синтагматических связей общения (вербализованных высказываний; см. выше); 2) как компоненты когнитивной систематизированной структуры сознания личности обучающихся: «в *их сознании* формируется представление о системе изучаемого языка» [11, с. 9, курсив наш].

Следует также подчеркнуть, что общение у родоначальника отечественной коммуниктивно-деятельностной методики понимается прежде всего как **деятельность общения** [7; 8]. Эта же позиция высказана и А.Н. Шукиным, а также В.Г. Костомаровым, О.Д. Митрофановой, М.Н. Вятютневым, А.Ю. Сосенко, Е.М. Степано-

вой в их юбилейных Методиках [10, с. 19; 12, с. 247]. Таким образом, опираясь на перечисленные выше работы, мы можем заключить, что *предметом обучения* является не столько язык, сколько **общение** на данном языке.

Совершенно ясное понимание сущности коммуниктивно-деятельностных методик (т.е. методик, обусловленных коммуниктивно-деятельностным подходом) заключено в весьма лаконичном и в то же время содержательном определении этих методик, данном в работе «Коммуникативный интенсивный учебный курс РКИ для заданного контингента учащихся» А.Р. Арутюнова [2]. В этом источнике интересующие нас методики определяются как коммуникативные по целям обучения и деятельностные по способам учебных действий и взаимодействия [2; 3].

Дальнейшее определение сути коммуниктивно-деятельностного подхода к обучению заключается в раскрытии понятий: «Коммуникативные по целям обучения» и «деятельностные по способам учебных действий и взаимодействия».

Необходимо уточнить, что развитие понимания «*коммуникативных по целям обучения*» методик в отечественной лингводидактике прошло по нескольким направлениям:

1. Во-первых, *коммуникативные цели обучения* уже изначально были заложены учёными-психолингвистами [5; 7; 9] в *психолингвистическую базу, составляющую методологическую основу коммуниктивно-деятельностных методик*. Данные методики строились в соответствии с **теорией речевой деятельности** (РД). Данная теория предполагает *активную позицию учащегося как субъекта учебного процесса*. Безусловно, *мотивированный и специально обученный* учащийся, входящий в учебное *общение* (а шире — в учебную коммуникацию) как *субъект этой деятельности, объективирует* эту деятельность в виде поставленных *целей и задач, планирует* способы их решения/достижения, осуществляет необходимые речевые действия [7; 9; 11].
2. В 1989 году выходит учебное пособие по коммуниктивно-деятельностной методике преподавания РКИ А.Р. Арутюнова [2], дифференцирующее феномены коммуникативной компетенции с помощью терминов *промежуточная коммуникативная компетенция* и *итоговая коммуникативная компетенция* (ИКК) [2].

Также хотелось бы добавить, что формирование коммуникативных умений и навыков являлось главной задачей сложившегося к 90-м годам «коммуникативного

метода обучения», главным теоретиком которого был (и остаётся) отечественный учёный Е. И. Пассов [15; 16].

Весьма удачной, ёмкой и понятной нам представляется структура феномена коммуникативной компетенции, предложенная А. Р. Арутюновым в 1990 г. [3]. В понимании этого учёного лингводидактически значимая коммуникативная компетенция состоит, как минимум, из трёх базовых, иерархически организованных, компетенций:

1. коммуникативной (которую, по мнению автора, составляет система интенций и пропозиций, а также реализующих их высказываний/ текстов);
2. речевой (учащиеся понимают предложения-образцы и умеют строить предложения-аналоги по образцам);
3. языковой (учащиеся умеют описывать предложения в терминах синтаксиса, морфологии и словообразования, а также иллюстрировать примерами синтаксические конструкции и формо- или словообразовательные модели) [3, с. 5–6].

Далее рассмотрим наше понимание определения методик как методик *деятельностных по способам учебных действий и взаимодействий* [2].

Ранее мы уже отмечали, что под отечественные коммуникативно-деятельностные методики российских психолингвистами и лингводидактами была подведена солидная психолингвистическая основа с её **системообразующим** компонентом — *теорией деятельности/речевой деятельности* (РД). Следуя этой теории (включая и теорию общения как деятельности), теоретики методики преподавания ИЯ/РКИ исходят из того, что «каждый живой язык является частной реализацией универсальной модели коммуникации и служит инструментом кодирования и декодирования сообщений в целях обеспечения взаимопонимания и взаимодействия коммуникантов [3, с. 8].

Именно коммуникативно-деятельностные методики на VII Международном конгрессе преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ) были признаны как в наибольшей степени разработанные и результативные [11, с. 223–225; 12, с. 258–261]. Причём, что весьма важно, верифицированные практикой преподавания [11, с. 223–225; 12, с. 258–261].

На уже обозначенном нами конгрессе МАПРЯЛ, подводя итоги развития и достижений отечественной методики преподавания РКИ, такие известные учёные, как О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров, М. Н. Вятютнев, А. Ю. Сосенко, Е. М. Степанова [12], также А. А. Леонтьев, А. Н. Щукин, Б. А. Глухов, В. Н. Поляков и др. [11] признали жизненность, устойчивость и реализуемость на практи-

ке именно коммуникативно-деятельностных методик. В качестве устойчивой основы этих методик определяется их инвариантная часть, которая рассматривается как коммуникативно-деятельностная *основа* обучения [12, с. 48–75]. Судя по работам этих учёных, коммуникативно-деятельностная *основа* обучения может быть представлена следующими положениями:

1. формирование рецептивных и продуктивных видов РД предпочтительно по сравнению с поуровневым формированием языковых единиц;
2. формирование умений РД следует осуществлять на *интерактивной основе*: акты рецепции и акты продукции следует организовывать по *моделям общения как деятельности* (только такая концепция обеспечивает *необходимый диалог* — речевую деятельность участников коммуникативного акта).
3. отбор учебного материала следует осуществлять за счёт: а) коммуникативных единиц — актуальных для учащихся интенций и пропозиций, а также вербализующих их высказываний и текстов; б) языковых единиц, реально (и потенциально) покрывающих эти тексты, т.е. единиц фонетического, грамматического и лексического уровней (даётся на основе обозначенных выше источников).

Все обозначенные выше феномены, как отмечают авторы юбилейной методики [12], определены, описаны, смоделированы и представлены в действующих программах, учебниках, учебных пособиях, а также в реализующем их учебном процессе [12, с. 49].

Как видим, к 90-м годам XX века сложилась весьма успешная и целостная по своему содержанию практика обучения/усвоения РЯ иностранными учащимися. Она до сих пор, во многих случаях, реализуется в современном учебном процессе за счёт сохранения старейшими кафедрами преподавания РКИ традиций коммуникативно-деятельностного обучения, а также на основе заложенных в учебный процесс и ставших уже традиционными учебников и учебных пособий (см. об этом Мухаммад, 2016).

К сожалению, в целом *современный* учебный процесс по РКИ в учебном пространстве российских вузов весьма «калейдоскопичен». С одной стороны, появилось много новых талантливых авторов, реализующих в учебниках и учебных пособиях своё видение преподавания РКИ [19]. Однако эти, весьма талантливые, учебники поддерживают тот или иной вариант коммуникативно-деятельностного обучения лишь на фрагментарном уровне [14]. И в этом не вина, а беда их авторов: современная теоретическая методика молодым авторам не только не помогает, но, заметим, дезориентирует их. Так, рассмотрим позицию А. Н. Щукина на примере выделенных

им: а) коммуникативно-деятельностного; б) компетентностного подходов.

Выше мы уже представляли позицию А. Н. Щукина [20, с. 154–155] с классификацией подходов по объекту (например, *речедетельностный подход* [20, с. 155–157] и по способу обучения (как, например, *деятельностный подход*) [20, с. 155–163]. Из примеров видим: *коммуникативно-деятельностный* подход как единое, целостное, образование учёным в данной классификации не выделяется. Такому выделению мешает именно классификация. Правда, на последующих страницах, уже отвлекаясь от своей классификации и отдавая должное реальной действительности, учёный компенсирует своё «упущение» [20, с. 160]. В конце своих рассуждений на заданную тему он говорит: «Коммуникативно-деятельностный подход ... означает, что в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учёт индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучаемого, а также его интересов» [20, с. 160]. Как видим, цитируемый фрагмент в большей мере вписывается в ту систему, которую мы представили выше, давая характеристику коммуникативно-деятельностному подходу. К сказанному добавим: реализация учебного процесса, в который личность учащегося входит на правах *субъекта* протекания данного процесса, придаёт ему, как утверждает А. А. Леонтьев [9], достаточно *высокую степень динамичности и эвристичности*, что, в свою очередь, предполагает рост и развитие личности, её движение от жёстких схем усвоения материала (на НЭ обучения) — к гибким, творческим, моделям порождения личностно заданной РД.

С другой стороны, рассмотрим взгляд А. Н. Щукина на *суть* альтернативного (как представляется многим — *весьма современного*) подхода, а именно, «компетентностного подхода». Так, в главе «Компетентностный подход» [20, с. 163] учёный отмечает: «Компетентностный подход в образовании — один из центральных пунктов Болонского процесса, реализованный в большинстве европейских стран на уровне национальных образовательных стандартов» [20]. Далее автор, ссылаясь на работы Хуторского, пишет: «целью образования должна быть не только совокупность знаний, навыков, умений, а *набор компетенций*, отражающих реальную способность обучающихся самостоятельно решать возникшие перед ними практические задачи» [20, с. 166, курсив наш]. Чтобы оценить описанную выше *новизну* «компетентностного подхода» в пространстве российских вузов, приведём целевую характеристику коммуникативно-деятельностных методик, данную А. Р. Арутюновым ещё в 1989 году: цель коммуникативно-деятельностных методик — научить учащихся решать *коммуникативные задачи* с помощью средств изучаемого языка [2, курсив наш].

«Суть компетентностного подхода в преподавании иностранных языков...», — пишет А. Н. Щукин, — нашла отражение в «Программе по дисциплине «Иностранные языки» для подготовки бакалавров...» [20, с. 166] в виде следующих утверждений (в тексте ниже курсив наш):

- ♦ ориентация на *результативную* составляющую учебного процесса (выше, ссылаясь на А. Р. Арутюнова, мы уже отмечали, что результативность — главный критерий коммуникативно-деятельностного обучения);
- ♦ соучастие *преподавателей и студентов в планировании и оценке* достигнутых результатов (мы уже знаем, что такое качество учащегося, как *субъектность*, является конституирующим признаком коммуникативно-деятельностных методик, что и предполагает реализацию функции планирования и оценки);
- ♦ передача студентам задач, связанных с организацией самостоятельной/совместной учебной деятельности (интерпретация та же, что и выше) (основной текст даётся по А. Н. Щукину: Щукин, 2019, с. 166–167).

Итак, российская лингводидактика, в частности, методика преподавания ИЯ/РКИ, отличается **верифицированным в учебном процессе коммуникативно-деятельностным подходом к обучению**. В качестве сильных сторон коммуникативно-деятельностных методик можно назвать:

1. Динамичность и эвристичность, что предполагает рост и развитие личности, её движение от жёстких схем усвоения материала (на НЭ обучения) — к гибким, творческим, моделям порождения личностно заданного коммуникативного взаимодействия.
2. Разработанность *коммуникативно-деятельностной основы* обучения и оснащённость методическим инструментарием: а) основными критериями отбора и организации учебного, коммуникативно-языкового, материала; б) системой тренировочных упражнений и коммуникативных заданий, обеспечивающих интериоризацию и экстериоризацию отобранного материала в процессе РД.
3. Психолингвистическую обоснованность учебной деятельности как деятельности общения, представленной в основных видах РД: 1) рецептивных (аудировании и чтении); 2) продуктивных (говоре и письме).
4. Организацию учебного общения на такой интегрированной коммуникативно значимой единице, как текст, который, по сути, является продуктом РД адресанта, обращённым к адресанту — в нашем случае — учащемуся. Рассмотрение

основных видов РД в их взаимосвязи и взаимодействии позволяет придать реализующим их речевым действиям статус речевых/коммуникативных актов.

5. Проведённый анализ также показывает, что реализация коммуникативно-деятельностного обучения по своим функциям в большей своей части перекрывает функции обучения, которое в настоящее время принято называть «компетентностным» (основанным на «компетентностном» подходе).

Таким образом, по **целостности своей концепции**, а также **по способам её реализации** российская коммуникативно-деятельностная система обучения (в разных её вариантах) намного глубже, надёжнее и сильнее, чем пришедшее с запада, спорное по многим параметрам, обучение, явившееся в Россию путём экспансии Болонского процесса. Сильнее прежде всего своей междисциплинарной — психологической, лингвистической, педагогической и психолингвистической — платформой, интегрирующей учебный процесс на всех уровнях его реализации, начиная с методологического.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Шукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. М., 2018. 496 с.
2. Арутюнов А. Р. Коммуникативный интенсивный учебный курс РКИ для заданного контингента учащихся. М.: ИРЯ им. А. С. Пушкина, 1989. 98 с.
3. Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М.: Рус. яз., 1990. С. 1–8.
4. Благонравова Н.В., Ипполитова Л. В. Русский язык для студентов с русским языковым наследием: опыт преподавания на факультете по обучению иностранных граждан МГЛУ. Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2011. № 630. С. 111–121.
5. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). М.: Русский язык, 1989. 220 с.
6. Изаренков Д. И. Лингвометодическая интерпретация учебного текста. — М.: Вестник МАПРЯЛ, 1995, № 10. С. 19–21.
7. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психологические очерки). М., 1970. 87 с.
8. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М. — Воронеж, 2001. 448 с.
9. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М., 1979. 48 с.
10. Методика. Заочное повышение квалификации преподавателей русского языка / Под ред. А. А. Леонтьева, Т. А. Королёвой. — М., 1988. — С. 12–81.
11. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включённое обучение) / Под ред. А. Н. Шукина. М.: Русский язык, 1990. 231 с.
12. 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. 269 с.
13. Мухаммад Л.П., Константинова А. Ю. Грамматические значения падежей в жанрах повседневного общения (начальный этап обучения). Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 5–2. С. 207–210.
14. Мухаммад Л.П. О плюсах и минусах современных учебников для начинающих. Традиция и новации. Сборник научных трудов памяти Надежды Андреевны Метс. Отв. ред. Н. Б. Битехтина, В. Н. Климова. М., 2016. С. 92–103.
15. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
16. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989. 276 с.
17. Рякина О.Р., Шаталова Н. С. Полуфункциональность моделирования в преподавании русского языка как иностранного. Вестник академии права и управления. 2016. № 2 (43). С. 109–112.
18. Чайлак Х., Мухаммад Л. П. Аудиторный дискурс как инновационная площадка по развитию языковой личности инофона// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2017. Т. 15. — № 1. — С. 77–90.
19. Чернышов С. И., Чернышова А. В. Поехали! Русский язык для взрослых. Базовый курс: в 2 т. Т. 1. СПб: Златоуст, 2011. 168 с.
20. Шукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Флинта, 2019. 508 с.
21. Muhammad L. P., Tatarinova N. V., Khaleeva O. N. Modeling a methodology for teaching a foreign language on the principles of anthropological linguodidactics (initial stage of learning). Herald NAMSCA. No 1, 2019. Pp. 115–121.

© Мухаммад Людмила Петровна (ludmilamuh@yandex.ru), Мухаммад Халид Иннаят Али.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»