

УДК 37.022

DOI — <https://doi.org/10.52422/2782-635X-2022-2-73>

УРОК–БЕСЕДА КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЁМ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Валерия Борисовна Антонова,
старший преподаватель кафедры русского языка Института русского языка
и культуры Московского государственного университета
имени М.В. Ломоносова, valerose@yandex.ru

В данной статье автором поставлены вопросы: почему урок целесообразно проводить в форме беседы? Какие психологические факторы лежат в основе организации такого урока? Каковы основные элементы урока, организуемого в форме беседы? Эти вопросы обсуждаются в статье.

Ключевые слова: урок-беседа, диалог, обсуждение, дискуссия, метод комментированного чтения, художественный текст, учебная группа.

Моя методика — это живая, функциональная методика, опирающаяся на теоретические разработки выдающихся отечественных учёных-методистов, но имеющая в своём основании достижения мировой психологической мысли XX века. Это сплав РКИ-методики с психологией, её цель — оптимизация усвоения русского языка учащимися путём максимального погружения в русскую культуру в условиях межкультурной коммуникации.

Почему мы предлагаем урок-беседу? Уже на первом уроке, после того как познакомились с группой, мы начинаем разговор, который будет продолжаться всё время обучения, с перерывами между занятиями, и закончится только в последний день. Разговор — явление, трудно поддающееся регламентации, никогда не знаешь, куда он через пять минут свернёт, как река, которая течёт свободно... Но при этом он должен быть

сущностным. Болтание ни о чём, «пустое» говорение, абсолютно исключается, так как моментально выхолащивает всё то, что мы собирали с таким трудом, то есть саму суть, содержание обучения.

Студенты-иностранцы, изучающие русский язык, занимаются по шесть-восемь часов в день. Шесть часов в день занятий на иностранном языке — это стресс, но и по мере привыкания — большое напряжение. Оно вызвано и языковым барьером, и темпом речи, и лексикой преподавателя (хотя опытный преподаватель вначале тщательно её отбирает), а также интенсивностью обучения (24 часа в неделю в наших условиях), плюс объяснение грамматики, иногда сложной, тоже на иностранном языке (в Китае, как говорят студенты, русскую грамматику объясняют по-китайски). А если человек напряжён, ему труднее воспринимать иноязычную речь. Замкнутый круг. Где выход?

Как, если не облегчить, то хотя бы создать иллюзию лёгкости восприятия?

Один из прорывов — методика обучения иностранному языку болгарского учёного Г. Лозанова [6], который ещё в 50-е годы XX века придумал суггестопедию — погружение учащихся при помощи разных технических приёмов (музыки, смены интонаций и пр.) в транс, в котором происходит снижение психологического барьера. Конечно, это не гипноз, но внушение, действующее на подсознание, облегчающее запоминание и «встряхивающее» интеллект.

Метод Г. Лозанова проявил себя как очень продуктивный и был принят в среде учёных и преподавателей последней трети прошлого века. Многие принципы лозановской теории стали краеугольным камнем для разработчиков методики интенсивного обучения иностранным

языкам. В первую очередь это относится к системе Г.А. Китайгородской [4], в центре внимания которой находится атмосфера в группе, способствующая релаксации вследствие аккумуляции положительных эмоций, и всё это приводит к активизации возможностей обучения.

Метод И.М. Румянцевой [8], также считающей очень значимой теорию Г. Лозанова, включает элементы психотерапии, идеи гуманистической психологии К. Роджерса, а также психологические тренинги, облегчающие взаимодействие взрослых учащихся в группе, снимают тревожность, зажатость и ускоряют тем самым достижение результата.

Студенты, выбравшие в качестве иностранного языка русский, один из труднейших языков мира — смелые люди. Но это не значит, что они не испытывают стресс. Но если мы ведём урок в форме беседы, просто разговаривая, вначале узнавая, как дела, какая погода у них дома (особенно в условиях онлайн-занятий), как они себя чувствуют (особенно в период пандемии), а затем незаметно переходим к учёному, мы уменьшаем стресс и создаём предпосылки для эффективной учёбы. Беседа — это психологический сеанс, а преподаватель отлично знает, что иностранцы, приехавшие в чужую страну учиться, нуждаются в психологической помощи и поддержке.

Первое и необходимое условие урока в форме беседы, как и просто беседы, — обратная связь. Преподаватель должен быть уверен, что его понимают. Доброжелательное отношение ко всем учащимся и, желательно в кратчайшие сроки, дружелюбная атмосфера в группе — второе необходимое условие. Конечно, принцип

центрирования на студентах тоже необходимо, но всё же ведущая роль преподавателя, незаметная, не довлеющая и не авторитарная, должна быть. Авторитет преподавателя, конечно, важен при объяснении новой грамматики, но сам ход этого процесса может быть построен как открытие, которое делают студенты, постепенно, шаг за шагом, слегка «подталкиваемые» преподавателем.

Наш важный принцип, на котором строится урок — как можно меньше директивности! Время от времени при проведении контроля понимания текста (когда есть вопросы) мы передаём руководящие функции ученикам: кто-то из них читает вопрос и сам назначает отвечающего. Тот, кто ответил, задаёт следующий вопрос и тоже говорит, кто будет отвечать и т. д. [1].

Давно уже ни у кого не вызывает сомнения, что именно текст является основной единицей обучения, а художественный текст ещё и уникальный источник смыслов, которые в большинстве случаев отсутствуют в текстах, читаемых студентами с помощью гаджетов.

Преподаватель же должен *стремиться к тому, чтобы любой текст* (а желательно и устный, если понимать текст широко, то есть разговор на уроке) *был сущностным*. К сожалению, учебные тексты нечасто дают повод для дискуссии. Вывод: надо читать аутентичный художественный текст.

Разумеется, на начальном этапе, пока нет грамматической и лексической базы, это невозможно. Но уже, как говорят некоторые исследователи, с уровня А2, и определённо после уровня В1 в практику преподавания *необходимо вводить художественный текст*. К сожалению, его редко можно встретить в учебниках продвинутого этапа. Значит, это задача

преподавателя — подбирать для *уроков русского языка* оригинальные художественные тексты; думается, что в первую очередь это должны быть прецедентные тексты. И тогда вокруг такого текста завяжется интересный разговор.

Что такое изучение иностранного языка с точки зрения онтологии? Часть программы совершенствования, конечная цель которой — понять самого себя. И это помогает делать художественный текст. Писатель создаёт целый мир, своего рода Йокнапатофу, в каждом произведении выражая себя и своё миропонимание, но часто делая это имплицитно, неявно, что без помощи преподавателя осознать очень трудно. Студенты же, привыкшие читать посты в интернете, видят в художественном тексте некую историю (а текст и есть история, это его информационная функция), но вот подтекст, скрытые смыслы от них ускользают. Они не всегда чувствуют, что нельзя воспринимать слова в художественном произведении буквально, что они могут иметь добавочный смысл и варьировать коннотации в контексте. Часто ирония автора меняет смысл на противоположный. Научить улавливать иронию — особая проблема преподавания РКИ. Иронию трудно уловить инофонам, которые часто понимают всё сказанное буквально. Хороший учитель по этому предмету — А.П. Чехов. Да и наши современники, например В. Токарева [2].

Формирование культурологической компетенции предполагает изучение русского языка в контексте культуры, а это невозможно, на наш взгляд, без включения в учебный процесс русской поэзии. Во-первых, стихотворение — это минимальный оригинальный текст, что уже само по себе ценно. Кроме того, мелодика русского стиха, рифма, ритм

воздействуют, без сомнения, не только на уровне сознания, но и на подсознание и обладают релаксирующим действием, а также вызывают неперенные положительные эмоции. Всё это вместе даёт мощный суггестивный эффект. А это нам просто необходимо [1]. Чтение стихов в начале урока для студентов уровня VI — не только хорошая традиция, но и необходимое расслабление.

Следующая по объёму форма — рассказ. Какой рассказ взять — зависит от очень многих факторов: и от вкусов преподавателя, и от уровня подготовки группы, и, возможно, от приближающейся важной даты в календаре.

Начинать чтение рассказа лучше в классе. Очень важно сразу дать установку, возможно, непрямо, на лёгкость восприятия. Допустим, начало рассказа очень хорошо понимается студентами первого уровня. Студенты могут хорошо понимать интригу рассказа, его завязку, и после многочисленного повторения имён персонажей они уже на первом уроке становятся хорошими знакомыми. В дальнейшем необходимо не «бросать» их, а, сравнивая с другими героями, постоянно упоминать. Другими словами, собирать коллекцию персонажей художественных произведений.

Собрание персонажей, состоящее из героев просмотренных фильмов, прочитанных текстов — становится ценной коллекцией культурных смыслов, принадлежащей студентам, изучающим русский язык как иностранный. Они унесут её с собой вместе со знаниями грамматики, лексики и синтаксиса.

При разговоре о персонажах обязательно составляются устно и письменно (можно в качестве домашнего задания) их характеристики, обсуждаются их отношения, при этом ряд существитель-

ных, прилагательных, а также глаголов, которые для этого нужны, используется вновь и вновь, результатом чего к концу года является свободное владение темой «человеческие отношения».

Во время чтения текстов на уроке предпочтительно использовать метод комментированного чтения. При этом в основном читают учащиеся. Они очень любят читать по-русски. По ходу чтения преподаватель задаёт вопросы, касающиеся «тёмных», на его взгляд, мест, то есть хочет удостовериться в понимании прочитанного. Разделяя лексику на активную и пассивную, мы стараемся активную часть словаря тут же закреплять путём толкования или переноса в другой контекст. Очень важно студентам всё это записывать.

Комментированное чтение — это такое чтение-общение с обратной связью. Безусловно, существуют предтекстовые упражнения, которые нужны для введения и толкования важных для понимания реалий. Но созданию урока-беседы, к которому, на наш взгляд, надо стремиться, как раз способствуют внутритекстовые упражнения. Они как бы включаются в массив текста и наполняют его новыми культурными смыслами. Детальный разбор текста — это и беседа, и углубление понимания.

Метод комментированного чтения заключается не в том, что преподаватель объясняет каждое слово, разжёвывает всё до мелочей. В реализации метода мы исходим из того, что к данному уровню у учащихся уже накоплен большой лексический и грамматический запас, поэтому комментированное чтение — это система вопросов и ответов, обычный, в общем-то, метод преподавания: сначала преподаватель спрашивает студентов, и, если никто

из них не сможет ответить — начинается объяснение. Можно не только задавать вопросы, но создавать провокативные ситуации с тем, чтобы услышать опровержение неверных суждений. Это правильный метод в обучении, если, конечно, он честный. В этом смысле можно согласиться с современным бельгийским художником, режиссёром и скульптором Яном Фабром, который говорит, что провокация — это не более чем пробуждение разума [2].

Есть ещё один жанр литературы, который, как нам представляется, особенно подходит к изучению русского языка в группе. Это пьеса.

Откуда пришла мысль читать со студентами продвинутого этапа (около первого сертификационного уровня и выше) на уроке пьесы? Во-первых, из желания разнообразить учебный процесс. А также из идеи перевоплощения, надевания масок, так успешно применяемой авторами метода интенсивного обучения, для быстрее освобождения от скованности в общении.

Создатель психодрамы Я.Л. Морено считал важнейшими понятия встречи, взаимопонимания, сотворчества, игры. Метод Морено, основоположника групповой психотерапии, базировался на том, что в результате проигрывания различных жизненных ситуаций, отсутствовавших в жизни конкретного человека, создаётся опыт общения, который, возможно, не пригодится, но имеющий большой терапевтический эффект. Различные роли, «примеряемые» на себя личностью, отражают самые разнообразные аспекты и качества существования человека.

Морено очень любил драматургию Антона Чехова, с её внешней как будто бессобытийностью и кипением внутрен-

них психологических проблем. Значит, психологические пьесы Антона Павловича — идеальное пособие не только для развития навыков чтения и говорения в группе студентов, изучающих русский язык, но и для воспитания чувств в процессе психотерапевтического воздействия.

Я.Л. Морено считает, что основное в жизни — это отношения между людьми, а не только, или даже в наименьшей степени, любовные романтические отношения. А где же и учиться этим отношениям, как не на пьесах Чехова? Чеховская драматургия даёт также богатейший материал для того, чтобы научиться находить скрытые мотивы человеческих поступков (собственно, цель психодрамы), а значит стать психологически тоньше, помогает понять русский менталитет как никакая другая книга по культурологии, а это, в конечном счёте, улучшает адаптацию иностранных граждан в России и их социальные контакты [9, с. 6].

Кроме того, чтение пьесы в классе по ролям, то есть практически разыгрывание разных жизненных ситуаций в роли, даёт возможность взглянуть на них отстранённо. Таким образом, психотерапевтическое воздействие происходит через персонажей, опосредованно.

Специально для иностранных студентов было создано пособие, в котором пьеса А.П. Чехова «Три сестры» с многочисленными комментариями, вопросами и заданиями представлена практически в оригинальном виде (убраны несколько абзацев) [9]. Можно читать её на занятиях небольшими фрагментами. Эта работа является частью урока русского языка, где по ходу идёт обучение и фонетике, и лексике, и грамматике (очень часто встречаются в речи персонажей

конструкции, над которыми мы работали в теоретической части), и, наконец, это обучение реальной коммуникации. Студенты заучивают реплики героев из пьесы, так как они реально учат разговору.

Одно дело — читать пьесу дома, глазами, как обычный текст. И совсем другое — произносить в классе по ролям. Здесь слова персонажей воспринимаются как слова живых людей, на них тут же следует непосредственная реакция кого-нибудь из учащихся, идёт обсуждение, и таким образом, как бы исподволь, проверяется понимание и происходит закрепление лексики, ещё и ещё раз проговариваются разговорные конструкции (потому что пьеса — это разговор).

Часть пьесы, которую предполагается читать в классе, студенты читают дома самостоятельно. Это домашнее задание: прочитать и посмотреть незнакомые слова в словаре. На занятиях студенты читают пьесу по ролям, но преподаватель останавливает чтение на тех словах и выражениях, которые надо разъяснить, и сначала пытается получить ответ от группы, наверняка найдётся хотя бы один знающий. Не найдётся — объясняет значение слова или фразеологизма. Если данная лексема входит в активную часть словаря и её необходимо запомнить и использовать в дальнейшем, здесь же могут последовать закрепляющие упражнения. Очень хорошим способом активизации является обращение к личному опыту учащихся. И чем более личным (естественно, в допустимых пределах) будет вопрос, тем прочнее он запомнится. Это известное психологическое правило [9, с. 8].

Обсуждение перипетий чеховских пьес не может не затрагивать нравственные позиции учеников, хотя у них

могут быть самые разные системы ценностей. Не забудем, что вся эта сложная психологическая работа происходит с использованием иностранного языка, что совсем непросто, но, когда затрагиваются эмоции, мотивация возрастает многократно, и, если ещё преподаватель поддерживает впечатление, что между ним и группой нет языковых барьеров, свободное владение языком не заставит себя долго ждать.

Кто-то может возразить, что если всё время прерывать чтение выяснением смысла слов, комментариями, обсуждениями, то цельность восприятия текста нарушается. Но на самом деле подробное толкование текста, наоборот, делая его более ясным, может открыть новые (или скрытые) смыслы.

Один пример комментария. Маша на именинах Ирины решает выпить рюмочку винца и произносит, казалось бы, ничего не значащую фразу «Эх, жизнь малиновая, где наша не пропадала». Ну кто обращал внимание во время чтения на эту реплику Маши? Но мы немножко здесь задержимся. Сначала объясняем поговорку «Где наша не пропадала», что говорят обычно при каком-то риске. А чем рискует Маша и что это за «жизнь малиновая»? Оказывается, за этой короткой фразой скрывается целая история. По замечанию В.М. Мокиенко [7, с. 375], «малиновая» жизнь — диалектный фразеологизм, который означает не просто сладкую жизнь, а, по противопоставлению малины и калины в русском фольклоре, жизнь вольную, духовную свободу, пространства без пределов и границ, в отличие от Машиной «калиновой» жизни с нелюбимым мужем. И вот Маша, встретив Вершинина, решает рискнуть и получить хотя бы кусочек этой самой «малиновой» жизни [9, с. 35].

Когда получается зацепить через проблемы персонажей реальные проблемы учащихся («метод якоря» по терминологии нейролингвистического программирования), то это увеличивает эффект обучения многократно. Вся необходимая лексика тут же усваивается, потому что проблема «задевает за живое», находит отклик в душе читателя. Чехов, конечно, постоянно провоцирует (и тем самым «пробуждает разум» — вспомним Яна Фабра) своими бесконечными адюльтерами, несовпадениями в любви, непониманием героями друг друга, как, впрочем, и другие русские писатели, как, наконец, сама жизнь, хотим мы этого или нет.

Метод комментированного чтения — это разговор, беседа преподавателя и студентов на тему, заданную писателем. Он (метод) является одним из самых эффективных на этом этапе обучения, ибо заставляет учащихся мыслить на иностранном языке и делать это безотлагательно, здесь и сейчас, а не планируя «подумать об этом завтра». И не только мыслить, но и говорить. А им часто казалось, что они не могут говорить по-русски.

В пьесе много значимых монологов героев. Прочитав монолог персонажа, мы выясняем, что его волнует, какие у него проблемы. Как только завязываются основные сюжетные линии, обсуждаем, какие присутствуют отношения между персонажами, кто из них нравится или не нравится и почему [9, с. 8].

Во время обсуждения мы пытаемся представить себя на месте персонажа — это всегда «если бы я был на месте...» Ирины, Тузенбаха или Солёного, то есть «вчувствование» по терминологии Морено, умение проникать в эмоциональный мир другого человека.

Коммуникативный метод, давно завоевавший признание в методике РКИ, позволяет практически превратить весь урок, да что урок, весь курс обучения в беседу. Беседуйте со своими студентами! Темы для этой беседы возникают как бы спонтанно, но на самом деле — это, если можно так выразиться, запланированная спонтанность. Статьи в журналах, фильмы, которые мы смотрим, произведения русских писателей, которые мы читаем, — так или иначе планируются, а отношения между учащимися в группе, с преподавателем, с третьими лицами — запланировать невозможно, но всё это можно обсуждать.

Преподаватель во время урока-беседы выступает модератором, то есть должен обладать навыком вести общий разговор: поддерживать интерес у всей группы, незаметно передавать право голоса от одного студента другому, подавать нужные реплики, задавать интересные вопросы и так далее, то есть стимулировать когнитивную деятельность.

Грамматический и лексический материал, изучаемый на уроке, помогает правильно оформлять высказывание во время беседы. Он для этого и нужен, а не сам по себе.

Наша беседа на уроке постоянно включает в себя культурологический контекст, в котором ведётся преподавание: знакомство с музеями, выставками, театрами, достопримечательностями, разговоры о русской культуре, традициях, повседневной жизни россиян и их проблемах. Экскурсии, походы в театры и музеи (во внеучебное время) являются хотя и факультативной, но важной частью программы обучения, что делает апеллирование преподавателя к тем или иным произведениям

живописи или драматургии совершенно естественным. Высказывания во время такого общения (беседы), как правило, вызывают меньше затруднения: вдруг артикуляционный аппарат начинает работать, движимый очень сильной мотивацией — желанием донести свою мысль.

Благодаря преподаванию в форме урока-беседы возникает цепочка взаимосвязанных и взаимообусловленных событий, обладающих внутренней логикой. Например, после просмотра и обсуждения фильма «Восток-Запад» прочитали стихотворение Г. Иванова, так как обсуждался вопрос о том, почему русские эмигранты, которые хорошо жили на Западе (в частности, во Франции), решили вернуться в Россию. Эмоциональное удвоение (наложение темы поэзии на тему фильма) придаёт потрясающим строчкам Г. Иванова

«...И совсем я не здесь,
Не на юге, а в северной царской столице.
Там остался я жить. Настоящий. Я — весь.
Эмигрантская быль мне всего только снится...»

[3, с. 586]

ещё более пронзительное звучание.

Урок-беседа как нельзя лучше соответствует одной из целей обучения иностранному языку (если не главной) — обучению общению, высшей формой организации которого на уроке иностранного языка является дискуссия, где учащиеся подчас демонстрируют практически свободное владение языком (уровень II-ТРКИ). Но даже хороший, достаточно высокий уровень учащихся не сподвигнет их высказываться, если отсутствует основной компонент — мотив общения, который, в свою очередь, не может возникнуть по мановению волшебной палочки. Он «произрастает» из общей атмосферы, сложившейся в группе, если между всеми членами

коллектива, включая преподавателя, установились дружеские, доверительные отношения. Во-вторых, для организации дискуссии нужна интересная тема. Если тема не будет затрагивать интересы слушателя, все усилия будут напрасны. Умение вести дискуссию, конечно, не может появиться в одночасье. Оно формируется в течение всего учебного года, когда на каждом уроке студентам задаются вопросы, стимулирующие их когнитивную деятельность, все темы обсуждаются, выслушиваются все мнения с обязательными аргументами.

Говоря об организации дискуссии, нельзя не сказать о роли преподавателя в этом процессе. Группа — это всегда собрание разных индивидуальностей, языковой уровень которых никогда не может быть одинаковым, и кто, как не преподаватель, хорошо знает все плюсы и минусы своих подопечных. Сделать так, чтобы участие более «сильных» студентов не превратилось в монолог в ущерб не таким смелым и уверенным — задача преподавателя. Так же, как и «вытащить» на разговор стеснительного и, поощряя и подбадривая его, помочь, возможно, сформулировать мысль и «скроить» русскую фразу.

«Управление общением» [4, с. 48], однако, с нашей точки зрения, означает минимальное участие преподавателя в дискуссии, максимальное — учащихся, их *обращение друг к другу по имени*, использование соответствующих выражений, как то: я (не) согласен, я (не) разделяю мнение, я придерживаюсь противоположной точки зрения и так далее, которым необходимо обучать постоянно. Урок в форме беседы, к которому мы стремимся, — это разговор, поэтому самая предпочтительная форма текстов, используемых на уроке, — диалоги.

Безусловно, учебный процесс имеет много граней и аспектов. Существуют учебники и учебные пособия, задающие жёсткие рамки, за которые бывает трудно выйти. Однако во многих пособиях по развитию речи и даже в грамматических учебниках есть диалоги и полилоги, которые можно читать в классе. У каждого персонажа там есть свой характер, привычки, линия поведения. Ничто не мешает нам это обсудить.

После просмотра фильмов можно прочитать монтажные листы, то есть проговаривать текст от имени персонажей, которые уже хорошо знакомы. Узнавание глазами того, что уже было услышано, вызывает положительные эмоции, хорошо закрепляется.

Задание написать своей отзыв о фильме всегда с удовольствием выполняется всеми, так как оно является индивидуальным для каждого, тут можно выразить личные чувства, обосновать свою жизненную позицию, но потом, во время коллективного обсуждения, сравнить разные мнения, и это тоже проходит очень эмоционально и учит толерантности. Если же говорить о сверхзадаче — это сплочение группы. Известный психолингвист профессор И.М. Румянцева считает, что сама учебная группа обладает психотерапевтическим воздействием [8].

В процессе чтения по ролям и обсуждения выявляются спонтанные реакции студентов на то или иное поведение персонажей. Из этих реакций постепенно формируется так называемая «история группы», что способствует сближению и тоже работает на сплочение. Более того, иногда происходят изменения на структурном уровне личности: те, кто раньше стеснялся, становятся лидерами.

Форма урока-беседы раскрепощает и расслабляет студентов, а это, в свою очередь, создаёт подходящую атмосферу для учения. Очень способствует этому и юмор, он сразу снимает зажимы (а это важно не только в актёрской профессии). Чем легче — тем продуктивнее. Но речь идёт только об атмосфере, само же содержание обучения лёгким быть не должно.

Обобщая всё сказанное, перечислим основные элементы урока в форме беседы:

- отсутствие жёсткой регламентации;
- построение закрепляющих грамматику упражнений в форме диалога;
- студентоцентрированная форма ведения урока;
- постоянное приглашение к участию в беседе всех студентов;
- создание и поддержание преподавателем впечатления лёгкости, ненапряжённости на уроке;
- соблюдение баланса между более «сильными» и более «слабыми» (то есть не давать самым активным превращать диалог в монолог);
- форма подачи грамматического материала — информирование; ненавязывание своего мнения по общим вопросам;
- свободная, дружеская атмосфера в группе, где всегда есть место шутке, юмору; товарищеские отношения между учащимися;
- наличие своего языка у группы (известных им цитат, шуток и т.д.);
- возможность свободно задавать вопросы преподавателю, давать оценки литературным персонажам, героям фильмов;

- виды урока, при которых студенты должны обращаться друг к другу, обязательно по имени (желательно и обращение к преподавателю по имени-отчеству);
- изучение языка обязательно в контексте культуры;
- проверка творческих заданий в классе с элементом обсуждения;
- после просмотра фильма написание эссе «Моё впечатление» с последующим обсуждением;
- установка на понимание и восприятие без барьеров.

Литература

1. Антонова В.Б. Психологическое обоснование урока как беседы. В сб.: Сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции. «Русское культурное пространство», серия 4. М.: Перо, 2016. Том 1. С. 682–686.
2. Антонова В.Б. Роль и место художественного текста на уроке РКИ. В сб. «Русское культурное пространство». Сборник материалов XX Международной научно-практической конференции / сост. А.П. Забровский и отв. ред.: Е.Н. Ковтун. М.: МАКС Пресс, 2020. С. 176–179.
3. Иванов Г. Собрание сочинений в трёх томах. Том I. М.: Согласие, 1994.
4. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. Издательство Московского университета, 1986.
5. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено. М., 1994.
6. Лозанов Г. Суггестопедия при обучении иностранным языкам // сб. «Методы интенсивного обучения иностранным языкам» / Под редакцией С.И. Мельник. М., 1973.
7. Мокиенко В.М. Образы русской речи. СПб.: ФОЛИО-ПРЕСС, 1999.
8. Румянцева И.М. Психология речи и лингвистическая психология. М.: ПЕРСЭ; Логос, 2004.
9. Чехов А.П. Три сестры. (Подготовка текста, биографическая справка, предисловие «Преподавателю» и «Читателю», комментарии, задания и вопросы — Антонова В.Б.). СПб.: Златоуст, 2013.

Lesson-Conversation As A Methodical Technique In Teaching Russian As A Foreign Language

Valeria B. Antonova, Senior Lecturer, Department of Russian language, Institute of Russian Language and Culture, Lomonosov Moscow State University, e-mail: valerose@yandex.ru

Abstract. *Why is the lesson in the form of a conversation? What psychological factors underlie it? What are the main elements of the lesson in the form of conversation? These issues are discussed in the article.*

Keywords: *lesson-conversation, dialogue, discussion, method of commented reading, literary text, study group*

References:

1. Antonova V.B. The psychological basis of the lesson as a conversation. Collection of materials of the XVII International Scientific and Practical Conference. «Russian Cultural Space», series 4. M.: Pero, 2016. Volume 1. Pp. 682–686.
2. Antonova V.B. The role and place of literary text in the lesson of Russian as a foreign language. in the collection Russian cultural space. Collection of materials of the XX International Scientific and Practical Conference / comp. A.P. Zabrovsky and ed.: E.N. Kovtun/ M.: MAX Press, 2020. Pp. 176–179.

3. *Ivanov G.* Collected works in three volumes. Volume one. M.: Soglasie, 1994.
4. *Kitaygorodskaya G.A.* Methodological foundations of intensive foreign language teaching. Moscow University Press, 1986.
5. *Leitz G.* Psychodrama: theory and practice. Classical psychodrama by J.L. Moreno. M., 1994.
6. *Lozanov G.* Suggestopedia in teaching foreign languages//collection of Methods of intensive teaching of foreign languages / Edited by S.I. Melnik. M., 1973.
7. *Mokienko V.M.* Images of Russian speech. St. Petersburg: FOLIO-PRESS, 1999.
8. *Rumyantseva I.M.* Psychology of speech and linguistic psychology. M.: PERSE; Logos, 2004.
9. *Chekhov A.P.* Three sisters. (Text preparation, biographical information, preface to «Teacher» and «Reader», comments, assignments and questions — Antonova V.B.). St. Petersburg: Zlatoust, 2013.