

УДК 811.161.1
ББК 81.2 РУС-9

К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ СТРАТЕГИЙ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ. СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ГОВОРЕНИЯ

Н.Н. Конева, А.А. Власова

Аннотация. *Стратегии обучения языкам имеют давнюю историю, однако лишь в середине XX века, после смены научной парадигмы с бихевиористской на когнитивную, они получили статус методического термина. Когнитивисты рассматривали индивида в качестве системы восприятия и переработки информации, в ходе которой создаются определенные шаблоны, позволяющие решать те или иные проблемы и задачи. Данные шаблоны и определялись как стратегии деятельности. В данной статье прослеживается история создания классификаций стратегий обучения (на основе работ Дж. Рубин, Дж.М. О'Малли и А. Шамо, Р. Оксфорд, М. Эрман, М. Найкос, И.Ю. Мангус). Авторами статьи были выделены принципы существующих классификаций: принцип взаимодействия с учебным процессом; принцип первичности познания и мышления; принцип взаимодействия с получаемой информацией. Общеизвестны те трудности, которые испытывают иностранные учащиеся при вхождении в коммуникацию, допуская многочисленные грамматические ошибки. Именно поэтому в работе акцентируется внимание на стратегиях обучения грамматической стороне говорения с использованием таких форм обучения языку, как самообучение и взаимообучение. Изученный материал позволяет сделать вывод о том, что стратегии обучения языкам способствуют повышению эффективности учебного процесса.*

Ключевые слова: *классификация, стратегии обучения, тактика, принципы, коммуникативные стратегии, когнитивные стратегии, метакогнитивные стратегии, обучение грамматической стороне говорения, самообучение, взаимообучение.*

113

THE ISSUES OF LANGUAGE LEARNING STRATEGIES CLASSIFICATION.
LANGUAGE LEARNING STRATEGIES IN TEACHING GRAMMAR

N.N. Koneva, A.A. Vlasova

Abstract. *Language learning strategies have a long history, however, only in the middle of the 20th century, after the scientific paradigm had changed from*

behavioural to cognitive, did they receive the status of a methodological term. Cognitive scientists considered the individual as a system of perception and processing of information, during which certain patterns are created that allow solving certain problems and tasks. These patterns were defined as activity strategies. The article traces the history of the creation of classifications of learning strategies (based on the works of J. Rubin, J.M. O'Malley, and A. Chamo, R. Oxford, M. Erman, M. Nykos, I.Yu. Mangus). The authors of the article highlight the following principles of existing classifications: the principle of interaction with the educational process; the principle of primary knowledge and thinking; the principle of interaction with the information received. Well-known are the difficulties that foreign students experience when entering communication, making numerous grammatical errors. That is why the work focuses on strategies for teaching the grammatical side of speaking using such forms of language teaching as self-study and mutual learning. The material studied allows to conclude that strategies for teaching languages contribute to improving the effectiveness of the educational process.

Keywords: *classification, learning strategies, tactics, principles, communication strategies, cognitive strategies, metacognitive strategies, strategies for teaching the grammatical component of speaking, self-learning, mutual learning.*

Стратегии обучения языкам имеют давнюю историю. Еще в античные времена ученые пытались выделить специальные приемы для улучшения запоминания, хранения и обработки информации, основанные на личностных психологических особенностях: речь идет о сократическом методе обучения и правилах мнемоники. Но настоящее признание стратегии получили лишь к середине XX века. В 1950-х годах, после осознания несостоятельности бихевиористского подхода к обучению, когнитивная психология, как наука, которая возникла на стыке гештальтпсихологии и структурной лингвистики, занялась поиском объяснительной схемы поведения человека, учитывающей активность субъекта познания и объясняющейся в терминах внутренних состояний. Когнитивисты рассматривали индивида в

качестве системы восприятия и переработки информации, в ходе которой создаются определенные шаблоны, позволяющие решать те или иные проблемы и задачи. Дж. Миллер, К. Прибрам и Ю. Галантер в работе «Планы и структура поведения» (1965) фактически описали вышеуказанные шаблоны как стратегии деятельности [1, с. 112]. Сам термин «стратегия» был впервые введен Л. Селинкером. В своей работе «Interlanguage» 1972 года издания Л. Селинкер описал «коммуникативные стратегии» — деятельность участников коммуникации, задачей которой была компенсация недостающих языковых ресурсов [2, с. 211].

Впоследствии многие лингвисты предпринимали попытки определить и описать стратегии изучения. К примеру, Дж. Ригни в 1978 году идентифицировал стратегии изуче-

ния языка как некие внутренние модели поведения, используемые учащимися для улучшения приобретения, хранения и использования новой информации [3, с. 174].

А. Венден считала стратегии обучения различными операциями, «которые учащиеся используют, чтобы осознать/придать смысл/привнести смысл/понять свой учебный процесс» [4, с. 19].

М. Вильямс и Р. Барден (1997) описывали процесс работы стратегий (*process of learning strategies*) как алгоритм использования учащимся набора специфических ресурсов, которые помогают либо решить возникшую проблему, либо закончить выполнение задания [5, с. 108].

Дж. Брунер предлагал воспринимать стратегии как «некоторый способ приобретения, сохранения и использования информации, служащий достижению определенных целей в том смысле, что он должен привести к определенным результатам» [6, с. 136].

Мы не станем останавливаться на способе всех исследований, а выделим следующие **принципы стратегий** на основе трудов Дж. Рубин, Дж. М. О'Малли и А. Шамо, Р. Оксфорд, М. Эрман, М. Найкос, И.Ю. Мангус:

1. *Принцип взаимодействия с учебным процессом.*

2. *Принцип первичности познания и мышления.*

3. *Принцип взаимодействия с получаемой информацией*

Первый принцип — *принцип взаимодействия с учебным процессом* — лег в основу работ Дж. Рубин, которая по праву считается первопроходцем в изучении стратегий

(первая ее работа — «*What the “good language learner” can teach us*» — издана в 1975).

Дж. Рубин определяла стратегии следующим образом: это «поведенческие модели, предпринимающиеся шаги или методы, которые используют учащиеся для облегчения изучения языка» [7, с. 48].

Исследователь разделяла существующие стратегии на прямые (непосредственно способствующие обучению) и непрямые (косвенно или опосредованно влияющие на обучение).

Второй принцип — *принцип первичности познания и мышления* — был реализован в подходах, описанных Дж. М. О'Малли и А. Шамо, Р. Оксфорд, М. Эрман, М. Найкос.

Проведем анализ работ этих исследователей во временном порядке их написания. После выхода первых трудов в сфере изучения стратегий (Дж. Рубин, А. Венден, Дж. Брунер, А. Вильямс и Р. Барден и т.д.) обозначилось направление для будущих исследований — разработка более точного методического определения и создание однозначной классификации стратегий. Лингвисты Дж. О'Малли и А. Шамо представили следующее описание языковых стратегий — «это способ мышления и поведения, который учащиеся используют, чтобы помочь себе понять, узнать и сохранить информацию» [8, с. 114].

По мнению Дж. О'Малли и А. Шамо, стратегии обучения могут включать в себя фокусирование внимания учащихся на отдельных аспектах новой информации, ее анализ и мониторинг, организацию или обработку данной информации в процессе ее запоминания, а также оценку обучения по ее итогам, или же оценку

работы самого себя с целью убрать фактор тревожности/неуспешности. Классификация стратегий строилась, как мы полагаем, на основе **второго принципа** — *принципа первичности познания и мышления*.

Обратим внимание на то, что классификация стратегий представлена 3 группами. В первую группу входили *метакогнитивные стратегии*, отвечающие за регулирование общего хода учебного процесса, во вторую группу — *когнитивные стратегии*, которые были направлены на помощь в работе с конкретными языковыми заданиями и ситуациями. Третья группа стратегий — *социально-эмоциональные стратегии* — были нацелены на взаимодействие с коллективом, а также на устранение тревожности посредством вопросов для уяснения непонятой информации, то есть являлись социально-посредническими.

Подобного разделения стратегий придерживается известный российский психолингвист, профессор А.А. Залевская. Анализируя работы Дж. О'Малли и А. Шамо, ученый акцентирует внимание на когнитивных стратегиях и квалифицирует их «через связь с отдельными задачами научения, которая предполагает непосредственный контакт с учебным материалом, его осознанием, анализом и трансформацией» [9, с. 127].

Перейдем к работам Р. Оксфорд и ее коллег, где классификации стратегий получили свое развитие. Р. Оксфорд (1990) определяет стратегии научения как «*конкретные действия, предпринятые учеником, чтобы сделать обучение более легким, быстрым, приятным, более самостоятельным, эффективным и*

иметь возможность переноса в новые ситуации» [10, с. 8]. Детерминация Р. Оксфорд включает в себя когнитивные, эмоциональные и социальные аспекты этого методического явления, которые повышают уровень владения языком и уверенность в себе учащихся [11, с. 2].

Суммируя вышеописанное, выделим некоторые особенности стратегий:

- стратегии часто осознаваемы, гибки в своей работе;
- стратегии — определенные действия, возникающие при преодолении проблемы;
- стратегии включают в себя когнитивные, эмоциональные и социальные аспекты;
- стратегии — это то, чему можно и нужно обучать;
- стратегии вносят вклад в достижение главной цели.

Такое понимание стратегий научения нашло свое отражение в классификации, созданной Р. Оксфорд совместно с М. Эрман в 1991 году [12, с. 318]. Подобно классификациям Дж. Рубин, О' Малли и А. Шамо, вершиной перечня становятся две глобальные группы — прямые и непрямые стратегии.

Прямые стратегии делятся на *стратегии памяти* (ввод новой информации в память и ее извлечение при необходимости); *когнитивные стратегии* (связывание новой информации с существующими схемами и для ее анализа и классификации) и *стратегии компенсации* (преодоление недостатков и пробелов в существующих знаниях языка; например, угадывание или использование жестов).

Непрямые стратегии — *метакогнитивные* (методы организации обуче-

ния и его оценки) и *аффективные* или *эмоциональные* (контроль эмоционального состояния и отношения);

социальные (сотрудничество с другими в процессе обучения).

В сотрудничестве с М. Найкос Р. Оксфорд представила несколько измененную классификацию стратегий изучения языка:

1. Практические стратегии (формальные, регулируемые правилами).

2. Функционально-практические стратегии (аутентичное использование языка).

3. Стратегии, как и когда учить, и стратегии оценки собственно процесса.

4. Стратегии, помогающие учиться.

Стратегии, стимулирующие использование коммуникативных стратегий для получения добавочной информации [10, с. 87].

Работы Р. Оксфорд, созданные в соавторстве с М. Найкос, послужили базой для исследований, проведенных И.Ю. Мангус, в которых раскрывается **третий** выделенный нами **принцип** — *взаимодействие с получаемой информацией*.

В докторской диссертации И.Ю. Мангус (2001) представлены следующие группы стратегий, используемых в процессе обучения и овладения языком:

«1. Стратегии приобретения и хранения информации; стратегии овладения: а) лексической стороной языка; б) грамматической стороной языка; в) фонетической стороной языка.

2. Стратегии воспроизведения информации в продуктивных видах речевой деятельности: а) стратегии преодоления трудностей в процессе говорения; б) стратегии преодоления трудностей в процессе письма.

3. Стратегии воспроизведения информации в рецептивных видах речевой деятельности: а) стратегии идентификации единиц языка во время аудирования; б) стратегии идентификации единиц языка при чтении текста» [13, с. 238–263].

Стратегии обучения, выделенные И.Ю. Мангус, коммуникативны, их можно трактовать как модель процесса общения.

Из перечисленных групп стратегий нас привлекают не столько стратегии овладения грамматической стороной языка, сколько *стратегии обучения грамматической стороне говорения*, поскольку общеизвестны трудности, которые испытывают иностранные учащиеся при вхождении в коммуникацию, допуская многочисленные грамматические ошибки.

Совершенно достаточно напомнить, что главная цель обучения языку при коммуникативно-деятельностном подходе, как справедливо полагают В.Г. Костомаров, О.Д. Милтрофанова (1988), это — выход в общение, грамматика призвана обслуживать, обеспечивать коммуникацию [14, с. 42].

Рассмотрим понятие «грамматический навык» в контексте выбранной стратегии. По определению Е.И. Пассова (1989), «*грамматический навык есть синтезированное действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в данной ситуации, и правильному оформлению речевой единицы любого уровня, совершаемое в навыковых параметрах и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности*» [15, с. 150–151]. Выбор модели — это функциональная сторона навыка, есть еще и формальная сторона —

оформление, от которого зависит правильность и скорость говорения. Формирование правильного грамматического навыка тесным образом зависит от прочности сформированных лексических навыков.

Ученый акцентирует внимание на том, что у грамматического навыка есть 2 операции: 1) операция выбора модели; 2) операция оформления модели [там же, с. 151]. Все симметрии обучения направлены на последовательное формирование этих операций: сначала оформление, затем выбор. При этом Е.И. Пассов отмечает, что процессы эти происходят в отрыве от самого процесса говорения, зачастую не используя ситуативные модели, что отрицательно сказывается на эффективности говорения. Нельзя не согласиться с мнением известного ученого.

Автор интерпретирует общую структуру грамматического навыка: на основе общей установки перед комплексом упражнений усваивается *грамматическое значение* навыка, на основе установок в условно-речевых упражнениях комплекса усваиваются *речевые функции*, на основе «квантования знаний» усваивается формальная сторона вкупе с грамматическим значением и речевыми функциями навыка. Следует отметить, что предложенная ученым структура грамматического навыка полностью отражает последовательность методических и учебных действий преподавателя и учащихся.

В чем заключается стратегия формирования грамматических навыков говорения? Обратим внимание на то, что, по мнению Е.И. Пассова, «процесс автоматизации должен пройти 6 последовательных стадий формирова-

ния грамматического навыка: 1) восприятие; 2) имитацию; 3) подстановку; 4) трансформацию; 5) репродукцию; 6) комбинирование. Все стадии выделены по критерию действия обучаемого с усваиваемым речевым материалом» [там же, с. 152, 154].

Восприятие модели учащимися начинается с презентации преподавателя, с его установки на дальнейшее действие (например, выражение будущего времени): — *Завтра у нас состоится фестиваль снеговиков. Мы будем лепить снеговиков. Вы будете участвовать? Какие ваши планы?*

Имитация представляет собой основы связи слухового и речедвигательного образов грамматической формы. Укрепляется осознание функциональной и формальной стороны модели.

Подстановка способствует формированию операции оформления, осознается обобщенность модели. Способность к репродукции возрастает на основе аналогии.

При *трансформации* укрепляется операция оформления. Происходит дифференциация временной связи. Возникает операция самостоятельного вызова модели.

Репродукция усиливает дифференциацию временной связи. Устанавливается ассоциация между формальной и функциональной сторонами модели. Формируется операция вызова и внутреннего образа модели.

Комбинирование. Упражнения на этой стадии необходимо организовывать так, чтобы усваиваемая модель по очереди комбинировалась с главными моделями: *Скажите, вы хотите участвовать в конкурсе? — Да, конечно, хотим (участвовать в конкурсе).*

Вы придете? — Обязательно придем. — Какого снеговика вы будете лепить? — Вьетнамского. — А мы будем лепить африканского снеговика.

Перечислим составляющие, которые необходимы для максимального достижения формирования грамматических навыков говорения, владения языком.

1. *Понятность и посильность материала* — теоретического и практического — для определенного уровня владения языком.

2. *Комбинация различных форм работы на уроке* (индивидуальная, фронтальная, групповая, парная)

3. *Коммуникативная направленность*

Важно правильно сформировать требования к изложению и выбору учебного материала. Сухость, абстрактность и лингвистическая академичность языка презентации создают у учащихся эмоционально-отрицательное отношение к грамматике. В ходе проведения занятий по РКИ следует объяснять грамматику увлекательно, живо, интересно, с использованием наглядности.

Как преподавателей-практиков РКИ нас в большей степени интересуют *стратегии*, способствующие приобретению знаний и умений, сохранению материала в памяти и извлечению материала из памяти.

Замечательным в этом отношении представляется классификация А.А. Акишиной, О.Е. Каган (2002):

«1. Приобретение знаний и умений — когнитивная стадия, на которой учащиеся приобретает декларативные знания

2. Сохранение материала в памяти — ассоциативная стадия, на кото-

рой декларативные знания постепенно превращаются в продуктивные

3. Извлечение материала из памяти — автономная стадия, когда ошибки исчезают и языковое и коммуникативное действие становится автоматическим» [16, с. 196].

Ранее в своей статье «Коммуникативные стратегии обучения русскому языку как иностранному» мы затрагивали вопрос о коммуникативности, которая трактуется как модель процесса общения и как технология обучения общению [17, с. 39]. Рекомендуем при обучении любому иностранному языку использовать коммуникативные стратегии, которые будут способствовать эффективному вхождению в общение. Данные стратегии можно использовать при коллективных формах работы в учебной аудитории.

Коллективная форма работы, в рамках которой протекают процессы самообучения и взаимообучения, является одними из самых плодотворных способов постановки грамматических навыков говорения.

Представляем схему такой работы в группах (см. схему). На этой схеме мы условно обозначаем учащихся «Р», что значит «партнер по выполнению задания».

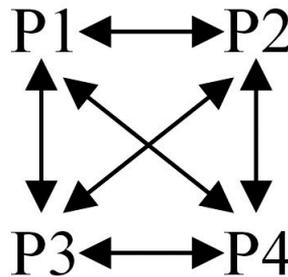


Схема. Взаимообучение учащихся в процессе восприятия и освоения учебного материала

Обозначим действия, которые производят учащиеся, работая в группе:

1. Ознакомление со своими личными заданиями

2. Взаимообмен опытом и знаниями

3. Взаимообмен полученными заданиями, работа над ними как отдельными учениками, так и всей группой в ходе обсуждения.

В процессе такой модели самообучения и взаимообучения иностранные учащиеся приобретают следующие *стратегии приобретения знаний и умений*: стремление проверить правильность коммуникации, использование догадки, предположения, связь новой информации с ситуацией, синтез грамматической и коммуникативной системы; *страте-*

гии удержания материала в памяти: использование правильных грамматических конструкций, списков слов/словосочетаний/предложений, карточек, повторение и продуцирование; *стратегии экстракции материала из памяти*: повторение в различных языковых ситуациях, намеренное использование правил и инструкций.

Одним из основных выводов, к которым приводят нас размышления о роли стратегий обучения, является тот факт, что владение стратегиями обучения грамматической стороне говорения обеспечит успех коммуникативного взаимодействия преподавателя с учащимися не только в рамках учебной аудитории, но и в реальных ситуациях общения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Миллер, Д., Галантер, Ю., Прибрам, К. Планы и структура поведения. М.: Прогресс, 1965. 238 с.
2. Selinker, L. Interlanguage // International Review of Applied Linguistics. University of Alabama. Boston: Heinle&Heinle Publications, 1972. Vol. 10. No. 3. 209 p.
3. Rigney, J.W. Learning strategies: A theoretical perspective // Learning Strategies / ed. by H.F.Jr. O'Neil. New York: Academic Press, 1978. P. 165–205.
4. Wenden, A. L. & Rubin, J. Learner strategies in language learning. 1987. P. 15–30.
5. Williams, M. & Burden, R. Psychology for language teachers. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997. 240 p.
6. Брунер, Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации. М.: Директмедиа Паблишинг, 1977. 782 с.
7. Rubin, J. What the “good language learner” can teach us. USA: TESOL Quarterly, 1975. P. 41–51.
8. O'Malley, J.M. & Chamot A. Strategies used by Second Language Learners Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990. P. 108–119.
9. Залевская, А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. Тверь: ТГУ, 1996. 195 с.
10. Oxford, R. Language learning strategies: What every teacher should know. New York: Newbury House Publishers, 1990. 342 p.
11. Oxford, R. Language learning strategies: An update. 1994. P. 1–4. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED376707.pdf> (дата обращения: 15.01.2019).
12. Ehrman, M. Oxford, R. Adult Language Learning Strategies in an Intensive Training Setting. ML Journal, 1990. Vol. 74. No. 3. P. 311–327.

13. Мангус, И.Ю. Стратегии овладения языком и развития приемов познавательной деятельности как реализация когнитивного подхода в учебнике русского языка как иностранного (На примере учебников в эстонской школе): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2001. 339 с.
14. Костомаров, В.Г., Митрофанова, О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М.: Рус. яз., 1988. 157 с.
15. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 277 с.
16. Акишина, А.А., Казан, О.Е. Учимся учить. Пособие для преподавателя РКИ. М.; СПб.: Русский язык. Курсы, 2002. 256 с.
17. Конева, Н.Н. Коммуникативные стратегии обучения русскому языку как иностранному // Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях». СПб., 2017. № 4. С. 39–41.

REFERENCES

1. Akishina A.A., Kagan O.E. *Uchimsya uchit. Posobie dlya prepodavatelya RKI*. Moscow, Saint-Petersburg, 2002, 256 p. (in Russian).
2. Bruner Dzh. *Psihologiya poznaniya: za predelami neposredstvennoj informacii*. Moscow, 1977, 782 p. (in Russian).
3. Ehrman M., Oxford R. Adult Language Learning Strategies in an Intensive Training Setting, *ML Journal*, 1990, Vol. 74, No. 3, pp. 311–327.
4. Koneva N.N. “Kommunikativnye strategii obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu”, in: *Sbornik nauchnyh trudov po itogam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii “Aktualnye voprosy psihologii i pedagogiki v sovremennyh usloviyah”*, Saint Petersburg, 2017, No. 4, pp. 39–41. (in Russian).
5. Kostomarov, V.G., Mitrofanova, O.D. *Metodicheskoe rukovodstvo dlya prepodavatelej russkogo yazyka inostrancam*. Moscow, 1988, 157 p. (in Russian).
6. Mangus I.Y. *Strategii ovladeniya yazykom i razvitiya priemov poznavatelnoj deyatel'nosti kak realizaciya kognitivnogo podhoda v uchebnike russkogo yazyka kak inostrannogo (Na primere uchebnikov v ehstonskoj shkole)*: ScD dissertation (Pedagogy). Moscow, 2001, 339 p. (in Russian).
7. Miller D., Galanter Y., Pribram K. *Plany i struktura povedeniya*. Moscow, Progress, 1965, 238 p. (in Russian).
8. O'Malley J.M., Chamot A. *Strategies used by Second Language Learners*. Cambridge, Cambridge University Press, 1990, pp. 108–119.
9. Oxford R. Language learning strategies: An update. 1994, pp. 1–4, available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED376707.pdf> (accessed: 18.01.2019).
10. Oxford R. *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York, Newbury House Publishers, 1990, 342 p.
11. Passov E.I. *Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu*. Moscow, 1989, 277 p. (in Russian).
12. Rigney J.W. “Learning strategies: A theoretical perspective”, in: O'Neil, H.F. Jr. (ed), *Learning Strategies*. New York, Academic Press, 1978, pp. 165–205.
13. Rubin J. *What the “good language learner” can teach us*. USA, TESOL Quarterly, 1975, pp. 41–51.

14. Selinker L. Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics*. University of Alabama. Boston, Heinle&Heinle Publications, 1972. Vol. 10. No. 3, 209 p.
 15. Wenden A.L., Rubin J. *Learner strategies in language learning*, 1987, pp. 15–30.
 16. Williams M., Burden R. *Psychology for language teachers*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997, 240 p.
 17. Zalevskaya A.A. *Voprosy teorii ovladeniya vtorym yazykom v psiholingvisticheskom aspekte*, Tver, 1996, 195 p. (in Russian).
-

Конева Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра методики преподавания русского языка как иностранного, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, NNKoneva@pushkin.institute

Koneva N.N., Ph.D. in Education, Associate Professor, Methodology of Teaching Russian as a Foreign Language Department, Pushkin State Russian Language Institute, NNKoneva@pushkin.institute

Власова Анастасия Александровна, аспирантка, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, i.neverthelessy@gmail.com

Vlasova A.A., Post-graduate Student, Pushkin State Russian Language Institute, i.neverthelessy@gmail.com