

# КОММУНИКАЦИЯ И ВОВЛЕЧЁННОСТЬ НА ОНЛАЙН-УРОКЕ ПО РКИ: поиск решений на основе корпуса RuTOS

Н.А. Алкснит

**Аннотация.** В статье обсуждаются актуальные проблемы организации педагогического взаимодействия на синхронном онлайн-уроке, которые касаются критерия вовлечённости учащихся. Предлагается альтернативный взгляд на педагогическую коммуникацию с точки зрения мультимодальной лингвистики, учитывающей семиотическую составляющую онлайн-взаимодействия участников образовательного процесса. В связи с невозможностью транслировать онлайн тот же объём невербальных средств общения, как в аудитории, и изменением параметра наглядности на его цифровой формат активизировался поиск возможных компенсаторных средств коммуникации. Особое внимание уделено прикладным аспектам проблемы, а именно поиску возможных решений на основе корпуса онлайн-уроков по русскому языку как иностранному RuTOS: какие коммуникативные стратегии и невербальные способы взаимодействия со стороны преподавателя могут способствовать большей вовлечённости учащихся в учебный процесс вследствие его оптимизации и большей эффективности. Приведены примеры видимого взаимодействия, соотносимые с принципом наглядности в преподавании РКИ.

**Ключевые слова:** учебная коммуникация, онлайн-обучение, онлайн-урок, вовлечённость, корпус учебного дискурса, невербальные средства коммуникации, семиотическая составляющая онлайн-занятия.

**Для цитирования:** Алкснит Н.А. Коммуникация и вовлечённость на онлайн-уроке по РКИ: поиск решений на основе корпуса RuTOS // Преподаватель XXI век. 2023. № 3. Часть 1. С. 195–211. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-3-195-211

**Благодарности.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 21-78-00126.

© Алкснит Н.А., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

## COMMUNICATION AND ENGAGEMENT

AT AN ONLINE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSON:  
FINDING SOLUTIONS BASED ON THE RUTOC CORPUS

N.A. Alksnit

**Abstract.** *The article deals with the current problems of organizing pedagogical interaction in a synchronous online lesson, which concern the criterion of students' involvement. It offers an alternative view of pedagogical communication from the point of view of multimodal linguistics, which takes into account the semiotic component of online interaction of participants of the educational process. Due to the impossibility to broadcast online the same amount of non-verbal means of communication as in the classroom, and changing the parameter of visibility to its digital format, the search for possible compensatory means of communication has been intensified. Particular attention is paid to the applied aspects of the problem, namely the search for possible solutions based on the RuTOC corpus of online lessons in Russian as a foreign language: that is, what communicative strategies and non-verbal ways of interaction on the part of the teacher can contribute to greater involvement of students in the learning process due to its optimization and greater efficiency. Examples of visible interaction correlating with the principle of visibility in teaching Russian as a foreign language are given.*

**Keywords:** *educational communication, online learning, online lesson, engaged participation, corpus of educational discourse, non-verbal means of communication, semiotic component of online lesson.*

**Cite as:** Alksnit N.A. Communication and Engagement at an Online Russian as a Foreign Language Lesson: Finding Solutions Based on the RuTOC Corpus. *Prepodavatel XXI vek. Russian Journal of Education*, 2023, No. 3, part 1, pp. 195–211. DOI: 10.31862/2073-9613-2023-3-195-211

**Acknowledgements.** The article is supported by Russian Science Foundation (RSF), project number 21-78-00126.

**Введение.** Современное состояние цифровой дидактики заключается в её планомерном и многоаспектном переосмыслении с точки зрения эффективности по сравнению с привычным форматом очного обучения. Суммируя статистические данные и результаты многих научных работ, можем сделать вывод о готовности профессорско-преподавательского состава и студенческого общества к существенным изменениям в сфере высшего образования. Авторы отмечают актуальность формата blended learning (смешанное обу-

чение), в рамках которого объединяются принципы традиционного обучения с методами работы онлайн: результаты одного исследования подтвердили склонность почти 90% преподавателей к смешанной модели обучения, сочетающейся с абсолютным отрицанием тотального дистанцирования [1, с. 295–296]; данные другого исследования показали, что 59% преподавателей готовы интегрировать обе формы взаимодействия в образовательный процесс, тогда как только 29,5% и 10,4% преподавателей готовы на полностью

синхронное и асинхронное обучение соответственно [2, с. 94].

Цифровая трансформация образования воспринимается как процесс, подразумевающий изменение не только видимых средств и материалов обучения, но и смену директив, целей, методов работы и образовательных технологий с учётом нового образовательного пространства. Таким образом, актуализируется поиск решений существующих в цифровой дидактике проблем, которые способны вывести образование в условиях цифровизации на новый уровень эффективности взаимодействия всех его участников.

Одним из аспектов переосмысления является корректировка существующих принципов обучения с учётом новой образовательной среды, имеющей свои особенности. Среди актуальных для преподавателей и методистов в сфере русского языка как иностранного стали, по оценке исследователей, вопросы выбора образовательных платформ, электронных и цифровых ресурсов с точки зрения учета вида речевой деятельности или аспекта обучения, отбора или создания мультимедийных материалов, использование ИКТ в презентации учебных материалов, использование цифровых инструментов для достижения понимания каждого участника процесса обучения, как и когда проводить проверку домашнего задания и др. [3, с. 91–92]. Эти вопросы кажутся несколько приземлёнными, хотя и полезными с точки зрения практики обучения иностранному языку.

Недостатками дистанционного образования с методической точки зрения являются, по версиям разных исследователей, отсутствие «быстрых и надежных результатов» в обучении русскому языку, невозможность использования привычных средств обучения и применения определенных приемов и технологий работы из-

за недоступности их реализации онлайн, размещение обучения вне естественной языковой среды, пассивность студента как субъекта обучения, а также отдельно подчеркивалась необходимость пересмотра используемых стратегий общения для эффективного переноса их в онлайн-среду [4, с. 82].

Данные, собранные в результате глубинных интервью преподавателей-практиков, позволяют определить наиболее ярко выраженные векторы развития цифрового обучения:

- новые способы презентации информации;
- новые формы взаимодействия;
- дифференцированное обучение и индивидуализация обучения;
- повышение учебной автономии;
- проницаемость границ между формальным и неформальным обучением [5, с. 1341–1342].

Изменение качества взаимодействия между участниками образовательного процесса, с одной стороны, расширяет возможности интеграции студентов в учебную активность разного рода при помощи различных сервисов, доступных онлайн, а с другой стороны, выдвигает особые требования к организации этого самого взаимодействия: цели, стратегии, инструменты — всё требует внимания и осмысления с позиции дидактики. Учебная автономия реализуется за счет активного обращения студента с образовательным контентом. Очень важным фактором становится увлеченность студента процессом, поскольку без данного внутреннего стимула качественная работа вряд ли возможна. Проницаемость границ между формальным и неформальным обучением в прямом смысле обозначает погружение в русскоязычный дискурс: во-первых, выведение языка в активное использование — это залог успешного

его освоения, а во-вторых, невозможно отрицать, что коммуникативный подход в обучении иностранному языку остаётся ведущим, поэтому естественная языковая среда, возникающая в поле зрения студента, может быть намеренно использована преподавателем в образовательных целях, так интегрированные практики обучающегося будут способствовать росту его мотивации и успешности его обучения. Отдельно отмечалось, что интернет является важнейшей коммуникативной средой современного человека, поэтому в коммуникативном подходе невозможно игнорировать мультимодальную природу цифровой среды. Было высказано предложение о включении обучения цифровой коммуникации в основной курс русского языка как иностранного, поскольку коммуникативный подход предполагает выстраивание системы знаний на основе реальных ситуаций общения [6, с. 581–583].

В то же время онлайн-коммуникация обладает рядом особенностей и предполагает параметр мультимодальности. Выдвинутые опрошенными студентами предположения по улучшению качества онлайн-образования, по данным исследования 2021 года, затрагивают в большинстве своём изменения формата взаимодействия и образовательного контента: для многих оказалось желательным включение в обучение интерактивности (т. е. инициации совместной деятельности студентов, поиск решений проблемных вопросов), средств мультимодальной презентации материала и работы, индивидуальной работы, игровых технологий, заданий, мотивирующих на дальнейшую познавательную практику, и др. [7, с. 108]. Многие предложения по модификации учебного процесса затрагивают наглядную составляющую обучения: обучающийся, находящийся по ту сторону экрана, нуждается в дополнительной опоре,

позволяющей ему следовать за мыслью преподавателя, находясь на дистанции. В обучении принцип наглядности может быть реализован как на этапе систематизации предъявляемой информации (т. е. визуально, например, при приведении языкового материала в формат таблицы, схемы и т. д.), так и на этапе его отработки (и также на других этапах), т. е. создания искусственной коммуникативной ситуации в рамках занятия, однако средства и особенности его успешной реализации на синхронном онлайн-занятии ещё не выявлены.

Озвученные и описанные проблемы могут быть вкуче отнесены к такому показателю эффективности занятия, как вовлечённость студентов в образовательный процесс. Вопросы эффективности обучения сводятся к проблеме активного участия обучающегося в общении, организуемого в онлайн-среде и способов фасилитации такой активности.

**Обзор литературы.** Несмотря на активное использование термина «вовлечённость» в современных научных работах, неустойчивость понятия на настоящем этапе развития дидактики неоспорима. Под вовлечённостью обобщённо понимают активность студентов в образовательном процессе, однако понимание вовлечённости тесно связано не только с поведенческим, но также и с аффективным, т. е. эмоциональным, и реляционным аспектом обучения. Исследователи разводят понятия участие (*participation*) и вовлечённость (*engagement*) ввиду различий в их сути: участие предполагает выполнение определенных учебных действий, а вовлечённость отсылает к образовательной активности ровно так же, как и к чувствам студентов, например, «причастности к высшему учебному заведению» [8, с. 13]. Таким образом, вовлечённость сочетает непосредственно

участие (participation) и субъективное стремление, интерес к этому участию.

Уже была предпринята попытка выделить определенные показатели эффективности образовательного процесса онлайн:

активность;

• ответственность (сознательность) и самостоятельность участников;

• интерактивность;

• индивидуальный подход на занятиях [9, с. 20].

Наиболее интересным в данном отношении является понятие интерактивности, которое может быть истрактовано двояко: 1) интерактивность как характеристика цифрового интерфейса, подразумевающего некую автономность его работы; 2) интерактивность как характеристика взаимодействия обучающегося с преподавателем, другими учащимися и контентом обучения [10]. Альтернативная точка зрения не включает в себя взаимодействие с образовательными материалами, интерактивность понимается как «постоянное систематическое взаимодействие учителя и учащихся между собой в учебном процессе» [11, с. 14]. В этом отношении также стоит развести понятия «коммуникативности» и «интерактивности» обучения: если интерактивность характеризует деятельность субъекта обучения по отношению к другим субъектам и объектам образовательного процесса в целом, что заключается преимущественно в факте данного взаимодействия, то коммуникативность подразумевает направленность взаимодействия на выведение общения на уровень естественного, спонтанного диалога. В корпусном исследовании учебного онлайн-дискурса RuTOS [12] было подсчитано количество итераций (т. е. смен ролей говорящего) между преподавателем и студентами на каждую 1000 слов, и было выяснено, что преподаватель на протяжении всего

занятия говорит примерно в 2 раза больше, чем учащиеся (TTT — Teacher Talking Time превалирует над STT — Student Talking Time), что даёт возможность судить о невысоком уровне интерактивности занятий и малой вовлечённости студентов в процесс обучения [4, с. 82]. Вполне вероятно, что подобное соотношение времени говорения преподавателя и время говорения студента было мотивировано опасением преподавателей, что пауза ожидания ответа может оказаться слишком долгой, темп занятия может упасть, и тогда невовлечёнными окажется больше студентов, чем было изначально. Ориентация только на самых активных студентов вряд ли является оправданным и эффективным подходом к обучению группы, ведь именно вербальное общение повышает вовлечённость. Отсутствие адресности, обращения к каждому студенту, снижает вероятность получения обратной связи [13, с. 406]. Такие данные заставляют задуматься о поиске наиболее успешно применимых коммуникативных стратегий для увеличения интерактивности занятий, что может повлечь за собой и рост вовлечённости.

Интерактивность в цифровой учебной среде может быть реализована через различные аспекты учебной деятельности студента: по отношению к контенту обучения ему может быть доступна автоматическая проверка, самопроверка, выбор скорости, режима прохождения модуля/ задания; с позиции взаимодействия «преподаватель — студент» — выполнение заданий, подразумевающее отклик преподавателя, а также синхронное общение в режиме видеоконференции с преподавателем и другими обучающимися; также коммуникация может быть организована через участие в форумах и чатах, коллективную работу над общим материалом и через взаимное оценивание (данные

примеры воплощения интерактивности в образовательном процессе сформулированы на базе образовательного портала «Образование на русском» [14]. Поиск наиболее продуктивных видов учебной деятельности привёл к выводам о том, что на современном этапе развития цифровой лингводидактики студенты воспринимают обсуждение прочитанного заранее текста (69,1%), подготовленные устные сообщения (60,4 %) и презентации (57,4 %), а также устный перевод с листа/экрана (54,8 %) как наиболее эффективные формы работы в онлайн-аудитории [9, с. 25]. В какой-то мере эти виды учебной деятельности могут соответствовать параметру интерактивности, даже устный перевод воспринимается как некая спонтанная деятельность, несмотря на то, что это не коммуникативная практика, а, скорее, речевая. Однако в большинстве случаев занятие будет строиться на основе заранее записанной, заученной речи, лишая студентов необходимой коммуникативной практики. В то же время, спонтанной коммуникации — диалогам — по данным того же автора, уделялось гораздо меньше времени: ролевые игры использовали 45% преподавателей, работу в парах — 36% [там же].

Анализ онлайн-обучения с учетом выведенных параметров позволил выявить, что избранные преподавателями виды учебной деятельности зачастую заключались в проверке усвоения определенного речевого материала и ограничивали роль студента как коммуниканта, лишали его возможности поучаствовать в спонтанном диалоге. Отмечают преобладающую роль преподавателя-контролера, который старается максимально управлять учебным процессом, и ему отдается главенствующая роль, которая идёт вразрез с принципом восприятия студента как полноправного члена образовательно-

го процесса [там же, с. 32–33]. Подобные выводы отмечаются и в других работах. Так, например, на базе опроса студентов была выведена гипотеза о весомом вкладе преподавателя в создание продуктивной образовательной цифровой среды: предполагается корреляция между удовлетворенностью курсом и наличием четких инструкций, объективного мониторинга со стороны преподавателя, доверительной атмосферы в группе и др. [4, с. 84].

Категория вовлеченности в онлайн-среде представляет собой проблемный аспект пути активного коммуникативного взаимодействия с определенной целью, соответствующей задачам конкретного урока и курса в целом, направление деятельности студентов на конкретный материал. Предлагается измерение вовлеченности в образовательный процесс через следующие параметры: посещаемость, готовность к занятию, активное участие в обсуждении, соблюдение сроков сдачи, самостоятельность и качество выполнения заданий [9, с. 20]. Однако в науке существует различие понятий «видимая» и «невидимая вовлеченность». Понятие «видимая вовлеченность» означает поведение студента в аудитории, его взаимодействие с одноклассниками и преподавателем и участие в деятельности, предлагаемой на занятии. Среди критериев «видимой вовлеченности» на онлайн-занятии преподаватели отмечали следующее: присутствие на занятии вовремя, включенная камера, активность в чате, взаимодействие с остальными, участие в дискуссиях, задавание вопросов, выдача ответов на вопросы преподавателя, кивание (подтверждение), выполнение заданий. Вопросы и ответы, выполнение домашней работы и готовность к обсуждению её в классе, работа в документе с общим доступом — такие показатели физически видимы, заметны, ощутимы

и могут быть оценены. Однако также был представлен взгляд на «невидимую вовлечённость». Студент, как кажется, не принимающий участие в занятии, может быть занят осмыслением полученного материала, и впоследствии результат этого может выявиться на этапе контроля. Авторами отдельно отмечается комментарий одного из опрошенных преподавателей: выключенная камера — это не признак невовлечённости [8, с. 18–19], хотя многими исследователями этот фактор также учитывается как готовность и высокая мотивированность студента к активным учебным действиям, что также отразилось и на коммуникативных стратегиях преподавателей: они гораздо активнее спрашивали студентов со включёнными камерами [13, с. 406].

Таким образом, актуализируется вопрос поиска определенных инструментов взаимодействия, которые подходили бы для каждого студента. Вовлечённость в процесс сотрудничества, сотворчества, совместного поиска ответа на проблемный вопрос или же просто в обсуждение активизирует студента и влияет на рост его мотивации ввиду осознания им своей «интеллектуальной состоятельности» [3, с. 91].

К онлайн-занятию предъявляются вполне оформленные требования, которые соотносятся с общими запросами к обучению иностранным языкам:

- должно быть предусмотрено деление занятия на части по причине смены речевой деятельности, коммуникативных ролей, материала и др.;
- работа в классе должна быть организована по принципу проблемного обучения, включающего в свою концепцию активизацию поискового и творческого потенциала обучающихся в ходе достижения учебных целей;
- учебный материал, предъявляемый студентам, должен быть выверенным

и наглядным, не вызывающим разночтений, доступным с точки зрения посильности и его логической организации;

- необходима систематическая поддержка студентов, мотивация их к активному взаимодействию [15, с. 210–211].

Возможно, наиболее актуальными на сегодняшний день являются вопросы создания определённых правил порядка на онлайн-занятии (предлагают, к примеру, введение в частную практику свода правил поведения: включать камеру, «поднимать руку» при помощи специальной функции программы, прежде чем отвечать), привнесения разнообразия в структуру онлайн-занятия, которое может быть реализовано через распределение времени участников на синхронный и асинхронный формат работы, использование парных и групповых форм взаимодействия [13, с. 406–407], которые бы толкали студентов на более тесный контакт и постепенное формирование дружеской, психологически комфортной атмосферы в группе.

Мультимедийные материалы, используемые в онлайн-обучении, должны давать студенту возможность легче воспринимать презентуемый ему материал за счёт совмещения вербальных и невербальных элементов в единый комплекс, регулируемый выведенными принципами организации материала. Так, например, актуальными кажутся принципы мультимедийного обучения Р.Е. Майера, включающие в себя требования к визуальному виду презентации (грамотное расположение текста и анимаций/иллюстраций относительно друг друга; использование так называемых сигналов — наиболее существенной, главной информации, выделенной графически, при помощи цвета, шрифта и т. д.), временной соотнесённости устного объяснения и соответствующего визуального материала, исключения

избыточного материала и др. [16]. Эти принципы, хотя и нуждаются в верификации относительно лингводидактики, вероятно ценны, поскольку были апробированы, а их состоятельность подтверждена эмпирическими исследованиями.

Процесс поиска эффективных коммуникативных инструментов достаточно широко представлен в зарубежных исследованиях. Так, например, было проведено разделение коммуникативных инструментов на две группы: синхронные и асинхронные, реализуемые с разной скоростью и используемые для разных академических целей. Синхронные инструменты взаимодействия (в качестве примера приводится онлайн-чат) предоставляют возможность проведения мозгового штурма, а также вовлечения обучающихся в активную письменную разговорную практику, тогда как применение асинхронных (таких как онлайн-доски для обсуждений, форумы) оправдано для развития навыка создания текста, более осмысленного и критически обработанного самим учащимся [17, с. 4]. Также была описана практика применения различных способов организации работы в соотношении их с видами речевой деятельности. Для работы над чтением и письмом активно применялись системные чаты Zoom и Teams, публикации Teams, общие файлы, подразумевающие групповую работу над их содержанием, а также сессионные залы (разделение участников группы на несколько подгрупп для более активного взаимодействия между меньшим количеством учащихся для интенсификации обучения), письменная рефлексия по результатам занятия, индивидуальные консультации с преподавателем. Для практики говорения актуальными также оказались сессионные залы, провоцирующие студентов чаще высказываться и делиться собственными мыслями в более мелких группах

[8, с. 20–21]. Как дополнительные инструменты мгновенной обратной связи описывались эмодзи (или эмоджи). Описана их роль как «группового барометра», специальных «смягчителей» коммуникации и средств оценки происходящего, а также как средства, позволяющее контролировать общее понимание материала на занятии [18, с. 34–36].

Очень важно, но как будто не совсем очевидно, что преподаватели должны уделять больше внимания косвенным показателям вовлечённости: невключение камеры, отсутствие активного голосового общения с другими участниками онлайн-занятия, использование чата вместо включения микрофона не являются маркерами выпадения студента из процесса обучения. Наоборот, стоит интенсифицировать поиски тех оптимальных способов взаимодействия, которые бы позволяли даже самым скромным студентам сделать свой вклад в общую работу по освоению нового.

Итак, исследователи приходят к глобальному выводу о необходимости адаптации имеющихся методик и технологий педагогического взаимодействия, создании новых мультимедийных интерактивных дидактических материалов и трансформации старых в формат, позволяющий студенту маневрировать собственным обучением. Главной задачей становится поиск оптимальных приемов и методик организации обучения для повышения коммуникативности и интерактивности трансформированной парадигмы обучения иностранным языкам [9, с. 34].

Мы предлагаем рассмотреть проблему вовлечённости с точки зрения мультимодального подхода к изучению коммуникации: обратить внимание на различные вербальные и невербальные стратегии коммуникации, используемые в процессе синхронного онлайн-занятия. Нельзя сказать, что данный взгляд на педаго-

гическое общение совершенно новый и ранее не обсуждался, наоборот, многое в данном направлении уже сделано: например, выведены основные принципы мультимедийного обучения [16], описана когнитивная модель восприятия понимания текста и иллюстрации в их единстве [19], Однако в последнее время проблема организации эффективного общения приобрела новую актуальность в связи с переходом в онлайн, и особые стратегии онлайн-коммуникации ещё не были рассмотрены подробно.

С позиции мультимодальной лингвистики естественная коммуникация представляет собой набор модусов, транслирующих содержание сообщения вкуче, симультанно. В коммуникации всегда используется набор нескольких модусов, выражающих вместе определенную идею. Размещение образовательного процесса онлайн, «за экраном», резко ограничивает диапазон невербальных средств общения, которые преподаватели привыкли использовать при аудиторном общении со студентами. К примеру, «указательные жесты играют исключительную роль в онтогенезе коммуникативных навыков и тесно связаны с таким базовым языковым явлением, как референция» [20, с. 140], что непосредственно связывается с основным дидактическим подходом в преподавании иностранных языков — коммуникативной направленностью, но становятся сильно ограниченными ввиду дистанцирования участников друг от друга.

«Дизайн» сообщения базируется на воплощении смысла дизайнера (в данном случае преподавателя) в сообщении по конкретной проблеме через подбор ресурсов, подходящих для конкретной аудитории [21, с. 28], таким образом, оформление цельного сообщения сопряжено с использованием нескольких моду-

сов коммуникации. Мультимодальность коммуникации в данном контексте может быть раскрыта стандартно, т. е. как сочетание вербального, просодического и визуального (включающего в себя кинесику, проксемику, жестовый канал коммуникации и др. [20, с. 135], но в несколько ограниченном объеме) информационных каналов, а может быть также дополнена еще одним элементом визуального канала, сопутствующим педагогической коммуникации — материалами, презентуемым на занятии. Также необходимо обратить внимание на такие семиотические особенности онлайн-коммуникации, как наличие мгновенных графических и визуальных стимулов, переключения модальностей, которые являются в каком-то роде компенсаторными, поскольку нивелируют ограниченность коммуникации в традиционном её понимании при помещении её в онлайн-среду.

Включение визуального модуса в анализ онлайн-коммуникации представляется нам необходимым, а внимание к мультимодальности коммуникации — перспективным подходом в изучении педагогического взаимодействия онлайн и возможного решения проблемы вовлечённости с позиции использования определенного набора стратегий онлайн-общения и цифровых инструментов взаимодействия.

**Материалы.** Материалами исследования стали транскрипты учебного дискурса, принадлежащие корпусу RuTOS. RuTOS — это корпус онлайн-занятий по русскому языку как иностранному, включающий в себя транскрипты более 40 видеозаписей онлайн-занятий, записанных в Государственном ИРЯ им. А.С. Пушкина, МГИМО, МГУ с 2020 года по настоящее время. Общая длительность видеозаписей составляет более 56 часов. Ядром корпуса является

практическое обучение русскому языку на этапах от подготовительного факультета до стажировок и дополнительных курсов и на уровнях от А1 до В2 в соответствии с системой CEFR [12]. Было проанализировано 25 видеозаписей, из содержания которых были отобраны фрагменты, презентующие стратегии опосредованной синхронной онлайн-коммуникации, используемые преподавателями в практике преподавания русского языка. Эти фрагменты иллюстрируют процесс поиска решения проблемы вовлечённости студентов в цифровой образовательный процесс с позиции мультимодальной лингвистики.

**Методы.** Для решения поставленной задачи нами был использован семиотический анализ визуальной составляющей онлайн-занятия и мультимодальный дискурс-анализ, позволивший соотнести воплощения невербального канала коммуникации в онлайн-общении в его корреляции с вербальными стратегиями коммуникации, используемыми преподавателями в процессе занятия. Разметка корпуса подразумевает наличие особых тегов, отражающих характеристику демонстрируемых материалов, жесты, видимое выражение эмоций участников занятия, а также использование дополнительных средств и инструментов взаимодействия, доступных в конкретной компьютерной программе для видеоконференций, в нашем случае это Zoom.

**Результаты.** Анализ семиотической системы онлайн-занятий показал, что преподаватели опираются на цифровой материал, заранее подготовленный к занятию в конкретной группе и, кроме того, используют различные цифровые инструменты интерактивного взаимодействия с ним. Использование инструментов рисования, дополнительного аннотирования, цветового выделения, мгновенных реак-

ций являются компенсаторными стратегиями онлайн-коммуникации, нивелирующими ограниченность кинетического модуса коммуникации в целом, включающего также в себя важный в педагогической практике жестовый канал, трудно реализуемый в цифровой среде. Мы можем разграничить визуальную составляющую общения на онлайн-занятии на две группы по принципу целеполагания использования различных средств и инструментов: 1) имитации и компенсации недостающих невербальных средств общения, присущих очному образовательному процессу; 2) проектирования интерактивности в учебном онлайн-пространстве.

Приведём примеры мультимодальной коммуникации на синхронном онлайн-занятии, учитывающие в том числе и использование компенсаторных инструментов взаимодействия. Корреляция указанных технологий с аудиторными методами работы в группе реализуется на уровне потребности преподавателя в невербальных средствах общения, которые сильно ограничены в онлайн-среде, и приобретает разные воплощения на синхронном онлайн-занятии.

Так, например, преподавателями активно используются:

- мимика и жесты, ограниченные рамками отображения говорящего в окне камеры;
- «цифровые» указательные жесты: указание на элемент материала курсором, подчеркивание, рисование, «указка», «хайлайт» (или текстовыделитель, маркер для цветового выделения);
- дополнительная аннотация: подчеркивание, рисование, создание дополнительного текста на демонстрируемом экране.

#### **Пример 1. Жесты у лица**

Преподаватель /вкл/ 22:58: Да, нужно владеть [жест: щепоть], нужно аудито-

рию всегда держать, да? Чтобы никто не спал, чтобы реагировали, отвечали, смотреть чат **[жест: движение рукой из стороны в сторону]**, да — нет и так далее **[улыбка]**. Да? Тренируемся **[жест: вращение кистью вверх]**, тренируемся. Вдруг у нас следующий семестр тоже будет дистанционно **[улыбка]**. И у вас будет практика дистанционно **[улыбка]**. Что будете делать **[широкая улыбка]**?

#### **Пример 2. Жесты у лица + иллюстративные жесты**

Преподаватель /вкл/ 23:22: Хорошо. Но я не знаю, хорошо это или не очень хорошо **[широкая улыбка]**, — будет непросто. Так, но надеемся, что практика у вас будет уже в аудиториях. Хорошо, Студент 7. И в аудитории **[жест: указательный палец вверх]**, обратите, пожалуйста, внимание. Когда вы идёте в аудиторию, все **[жест: движение рукой из стороны в сторону]** отвечать не будут, обязательно задаём вопрос **[жест: жест «щепоть»]** поимённо каждому студенту. Имя — вопрос **[жест: удар ладонью ребром в воздухе]**. Имя — вопрос **[жест: удар ладонью ребром в воздухе]**. И его немножко торопим **[жест: вращение кистью вперёд]**, потому что он может думать ползанятия, а у вас есть тема, которую нужно пройти.

#### **Пример 3. Жесты + дополнительная аннотация (фиксация языкового материала)**

Преподаватель /вкл/ 13:06: Время **[жест: «часы на руке»]**. Да. Как долго вы занимаетесь теннисом? Как долго? Одну неделю **[жест: загибает палец]**, год **[жест: разводит руки]**. Да. Мхм **[доп. аннотация: печатает на экране «заниматься спортом»]**. Как долго вы заниматься, а-а, занимаетесь теннисом?

#### **Пример 4. Использование курсора — компенсация, указательный жест**

Преподаватель /вкл/ 36:51: <...> А-а-а, в русском языке есть вот такое интересное **[наводит курсор мышки на слово «костюмер»]** слово костюмер. То есть человек, который создаёт или делает костюмы. Создает или делает костюмы. Сейчас это слово практически не используется, да, вы видите, да, костюм в значении как одежда. Сейчас вместо вот этого слова **[доп. аннотация: печатает на слайде = «дизайнер»]** используется английское слово дизайнер. Да? Было русское красивое слово, а заменили на английское. <...> И носить что? Одежду. Обратите, пожалуйста, внимание **[слайд: авторский контент] [водит курсором по слову «носить» на слайде]** на спряжение глагола носить.

#### **Пример 5. Дополнительная аннотация — компенсация, указательный жест**

Студент 2 /вкл/ 49:22: **[иллюстрация: jpg]** Вот. Открылось сейчас. Это я выбрал Италию. Это вообще самая хорошая для меня страна. И это тут написано «чао» — это слово «привет». На итальянском языке. В Москве используется как «привет» и «до свидания». Поэтому, когда встретишься с друзьями, говоришь «чао». Вот эта пицца нарисована, это их еда тоже национальной кухни. Но все туристы говорят, что это очень вкусно и т. д. Вот первый пункт вот э... это венецианская маска, вот это **[доп. аннотация: рисует линию на соответствующем изображении]**. Это красный год карнавал. Это неделю ровно, ну, обычно время. Каждый год меняется. Ну, как я помню, это в феврале. В конце февраля...

#### **Пример 6. Дополнительная аннотация — компенсация, указательный жест**

Преподаватель /вкл/ 08:04: Угу. Это **[улыбка]** не гимнастёрка. Это в Советском

Союзе, Студент 3. А в э-э **[доп. аннотация: пишет на слайде «мундир»]** имперской России это называется мундир.

Студент 3 /выкл/ 08:17: Я хотел сказать...

Преподаватель /вкл/ 08:18:**[доп. аннотация: обводит изображение в кружок]** или вот это?

Студент 3 /выкл/ 08:19: ... он э, да-да, он...

Преподаватель /вкл/ 08:23: Одежда военная, да?

Студент 3 /выкл/ 08:25: Да-да-да, военная одежда.

Преподаватель /вкл/ 08:27: Мундир, да, за... **[доп. аннотация: обводит изображение в кружок]** запомните. Э-э, офицеры, да, офицеры царской армии носили мундиры.

Проектирование интерактивности на синхронном онлайн-занятии выполняется через привлечение в работу мультимодальных материалов и средств коммуникации. Интерактивность на онлайн-занятии может быть представлена следующим образом: организация совместной деятельности, соревновательных или коммуникативных игр с использованием доступных онлайн-сервисов, активного обмена мнениями (возможно, также с привлечением цифровых инструментов, например, случайного выбора). Активизация совместной деятельности студентов может реализоваться в общем документе, на белой доске (специальный экран в Zoom для моментального создания визуальной опоры инструментами дополнительной аннотации); использование чата может быть сопряжено с мониторингом готовности студентов к новому этапу занятия, сбором ответов и мнений, также возможно использование чата как средства моментальной обратной связи. Преподаватели также

могут использовать специальные интерактивные онлайн-сервисы (например, Wordwall и похожие) для организации работы на уроке, упорядоченного или, наоборот, случайного предъявления заданий, вопросов, когда интрига может влиять на интерес студентов к процессу, однако больший интерес для нас представляют инструменты дополнительной аннотации, благодаря которым преподаватель контролирует ход урока, распределяет роли и ориентирует студентов на определенный тип взаимодействия.

**Пример 7. Использование чата как инструмента обратной связи, мониторинг готовности**

Преподаватель /вкл/ 08:41: Поставьте, пожалуйста, **плюс в чат** те, кто сделал упражнение.

**Пример 8. Изменение модальности — управление целями обучения**

Преподаватель /вкл/ 13:46: <...> Я хочу, чтобы вы сейчас использовали вопросы: из какой страны? И из какого города? Потому что страна — это женский род, город — это мужской род **[демонстрация завершена]**. Давайте зададим друг другу вопросы. Итак, пожалуйста, Студент 4, кому ваш вопрос? [Pause: 4].

**Пример 9. Использование белой доски, дополнительная аннотация (фиксация результата обсуждения)**

Преподаватель /вкл/ 22:40: Тоже устно? Хорошо. Тогда мы с вами будем вместе рисовать плюсы и минусы, писать точнее, того что вы, вашего исследования, того что у вас получилось. **[Белая доска]**. Да? Значит, так. [Pause: 5]. Итак, кто начнёт? Кто начнёт свой э-э рассказ? [Pause 10] **[доп. аннотация: пишет на белой доске «Плюсы и минусы ДО»]**. Плюсы и минусы ДО. ДО — это дистанционное обучение. Да? Можно сокращать дистанционное

обучение, да? Здесь мы с вами делаем «Плюсы», плюсы и немножко ниже делаем «Минусы» [доп. аннотация: пишет на белой доске «Плюсы», «Минусы», «1.»].

<...>

Студент 5 /вкл/ 24:35: Во-первых, это, конечно, удобно.

Преподаватель /вкл/ 24:43: Удобно. Почему?

Студент 5 /вкл/ 24:49: Почему? То есть можно не, ну, ехать идти в аудиторию, что...

Преподаватель /вкл/ 25:04: Так.

Студент 5 /вкл/ 25:05: То есть мы не тратим времени на по дороге.

Преподаватель /вкл/ 25:16: На дорогу.

Студент 5 /вкл/ 25:17: На дорогу.

Преподаватель /вкл/ 25:18: Угу, хорошо. Так, [доп. аннотация: пишет на белой доске «1. Удобно»] удобно.

**Пример 10. Использование дополнительной аннотации, организация совместной работы**

Преподаватель /вкл/ 59:20: <...> Так, продолжим с вами немножко грамматикой заниматься.  **Попрошу вас взять**  те же  **цвета** , которые вы взяли, кроме белого <...>. Студент 2 — бордовый, студент 6 — жёлтый, студент 4 — зеленый, студент 3 — красный, студенты 5, 1 — выберите себе сами.  **И подчеркните сейчас в этой части текста причастия.** <...>

**Дискуссия.** Возникающая семиотическая осложненность ввиду использования различных технических средств заставляет задуматься об условиях эффективности педагогической коммуникации онлайн с позиции мультимодальности. Семиотический аспект онлайн-коммуникации представляет собой интересную и потенциально продуктивную сферу для дальнейших научных изысканий ввиду того, что на данный момент ещё неясно, каким образом

и какие технологии и способы взаимодействия, которые использует преподаватель, влияют на вовлечённость студентов в образовательный процесс. Замечено, что на сегодняшний день ведущая роль на занятии всё же передана преподавателю, когда студенты остаются наблюдателями.

Результаты анализа ярко указывают на то, что интерактивность в педагогической онлайн-коммуникации сильно ограничена. Преподаватели используют мультимодальные особенности коммуникации больше в инструкциональном дискурсе (с целью объяснения чего-либо) или с навигационной точки зрения (направления внимания студента на конкретный элемент учебного материала — задание, правило и т. д.).

Использование на занятии реакций, эмодзи, инструментов дополнительной аннотации может восприниматься как показатель «видимой вовлечённости», свидетельствующей о его активном взаимодействии с материалом, одноклассниками или преподавателем, но всё же нерационально упустить из анализа показатели «невидимой вовлечённости» студентов, а также способы воодушевления и мотивации студентов на активное участие в обучении в цифровой среде.

**Заключение.** Перспективным направлением дальнейшего изучения эффективности образовательного процесса онлайн является поиск ответов на вопросы оправданности и результативности определенных коммуникативных стратегий: вербальных и невербальных, аргументированной и корректной организации визуальных материалов, применяемых на занятиях, выведения принципов взаимодействия в процессе онлайн-обучения вообще и в частности — в обучении языкам.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Рогозин, Д.М., Солодовникова, О.Б., Ипатова, А.А.* Как преподаватели вузов воспринимают цифровую трансформацию высшего образования // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 271–300.
2. *Алешковский, И.А.* Студенты вузов России о дистанционном обучении: оценка и возможности / И.А. Алешковский, А.Т. Гаспаришвили, О.В. Крухмалева, Н.П. Нарбут, Н.Е. Савина // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 86–100.
3. *Пашковская, С.С.* Как подставить плечо, а не подножку студентам во время онлайн-обучения по русскому языку как иностранному // Русистика. 2021. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-podstavit-plecho-a-ne-podnozhku-studentam-vo-vremya-onlayn-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 15.04.2023).
4. *Родионова, К.Е.* Онлайн-уроки РКИ, которые нравятся студентам: количественное исследование факторов удовлетворенности синхронным онлайн-обучением // Русский язык за рубежом. 2022. № 5. С. 81–89.
5. *Лебедева, М.Ю.* Цифровая трансформация в обучении русскому языку: ожидания преподавателей // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2022. № 7. С. 1339–1343.
6. *Лебедева, М.Ю.* Цифровая революция в лингводидактике РКИ: некоторые лингвистические и методические аспекты // Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного: сборник материалов Международной научно-практической интернет-конференции / под общ. ред. Н.В. Кулибиной. М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2018. С. 580–585.
7. *Стрельчук, Е.Н.* Перспективы онлайн-обучения русскому языку как иностранному в вузах РФ // Русистика. 2021. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-onlayn-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-v-vuzah-rf> (дата обращения: 10.04.2023).
8. *Murphy, A., Nixon, D., & Yeo, J.* From Classroom to Class Zoom: Participation and Engagement in an Online Environment // Journal of Academic Language and Learning. 2022. No. 16 (1). С. 12–25.
9. *Ястребова, Е.Б., Чигашева, М.А., Евтеев, С.В.* Языковое образование в вузе: уроки вынужденного перехода в онлайн // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 5. С. 11–40.
10. *Moore, M.* Editorial: Three Types of Interaction // The American Journal of Distance Education. 1989. No. 3 (2). С. 1–7.
11. *Полат, Е.С., Бухаркина, М.Ю., Моисеева, М.В.* Теория и практика дистанционного обучения. М.: Академия, 2004. 416 с.
12. *Lebedeva, M.Yu.* RuTOC: A Corpus of Online Lessons in Russian as a Foreign Language / М.Ю. Лебедева, А.Н. Лапосина, Н.А. Алкснит, Т.В. Лышенко // Philological Class. 2022. Vol. 27. No. 2. С. 19–29.
13. *Родионова, К.Е.* Способы повышения эффективности синхронного онлайн-урока: анализ успешной образовательной практики с позиции студентов, изучающих РКИ в вузах России // Русский язык в глобальном научном и образовательном пространстве: сборник материалов Международного научного конгресса. М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2021. С. 405–408.
14. *Лебедева, М.Ю.* Проектирование интерактивности в цифровых учебных средах (на примере системы дистанционного обучения РКИ) // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. С. 1879–1883.

15. Лебедева, О.А., Смирнова, Е.Е., Ручина, Л.И. Методические принципы моделирования онлайн-урока по русскому языку как иностранному // Вестник ННГУ. 2021. № 2. С. 209–212.
16. Mayer, R.E. Research-Based Principles for Designing Multimedia Instruction // Applying Science of Learning in Education: Infusing Psychological Science into the Curriculum / V.A. Benassi, C.E. Overson, & C.M. Hakala (eds.). 2014. URL: <https://teachpsych.org/ebooks/asle2014/index.php> (дата обращения: 10.04.2023).
17. Emmerson, D. The Use of Synchronous and Asynchronous Technological Tools for Socio-Constructivist Language Learning // The Journal of Language Teaching and Learning. 2019. No. 9 (2). С. 1–6.
18. Crombie, P. Faces, Hearts and Thumbs: Exploring the Use of Emoji in Online Teacher-Student Communications in Higher Education // Journal of Academic Language & Learning. 2020. No. 14 (1). С. 30–41.
19. Schnotz, W. Integrated Model of Text and Picture Comprehension // The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. 2014. С. 72–103.
20. Кибрик, А.А. Мультимодальная лингвистика // Когнитивные исследования. 2010. № 4. С. 134–152.
21. Kress, G. Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. Routledge, 2009.

#### REFERENCES

1. Rogozin, D.M., Solodovnikova, O.B., Ipatova, A.A. Kak prepodavately vuzov vosprinimayut cifrovuyu transformaciyu vysshego obrazovaniya [How University Teachers Perceive the Digital Transformation of Higher Education], *Voprosy obrazovaniya = Education issues*, 2022, No. 1, pp. 271–300. (in Russ.)
2. Aleshkovskij, I.A., Gasparishvili, A.T., Kruhmaleva, O.V., Narbut, N.P., Savina, N.E. Studenty vuzov Rossii o distancionnom obuchenii: ocenka i vozmozhnosti [Students of Russian Universities about Distance Learning: Assessment and Opportunities], *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2020, vol. 29, No. 10, pp. 86–100. (in Russ.)
3. Pashkovskaya, S.S. Kak podstavit plecho, a ne podnozhku studentam vo vremya onlajn-obucheniya po russkomu yazyku kak inostrannomu [How to Substitute a Shoulder, Not a Footboard, for Students During Online Learning in Russian as a Foreign Language], *Rusistika = Russian Studies*, 2021, No. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-podstavit-plecho-a-ne-podnozhku-studentam-vo-vremya-onlajn-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (accessed: 15.04.2023). (in Russ.)
4. Rodionova, K.E. Onlajn-uroki RKI, kotorye nnavyatsya studentam: kolichestvennoe issledovanie faktorov udovletvorennosti sinhronnym onlajn-obucheniem [Online Lessons of RCT that Students Like: A Quantitative Study of Factors of Satisfaction with Synchronous Online Learning], *Russkij yazyk za rubezhom = Russian Language Abroad*, 2022, No. 5, pp. 81–89. (in Russ.)
5. Lebedeva, M.Yu. Cifrovaya transformaciya v obuchenii russkomu yazyku: ozhidaniya prepodavatelej [Digital Transformation in Russian Language Teaching: Teachers' Expectations], *Dinamika yazykovykh i kulturnykh processov v sovremennoj Rossii = Dynamics of Linguistic and Cultural Processes in Modern Russia*, 2022, No. 7, pp. 1339–1343. (in Russ.)

6. Lebedeva, M.Yu. Cifrovaya revolyuciya v lingvodidaktike RKI: nekotorye lingvisticheskie i metodicheskie aspekty [Digital Revolution in Linguodidactics of the Russian Language: Some Linguistic and Methodological Aspects]. In: *Aktualnye voprosy opisaniya i prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo/nerodnogo* [Topical Issues of Describing and Teaching Russian as a Foreign/Non-Native Language: A Collection of Materials of the International Scientific and Practical Internet Conference], ed. by N.V. Kulibina. Moscow, 2018, pp. 580–585. (in Russ.)
7. Strelchuk, E.N. Perspektivy onlajn-obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu v vuzah RF [Prospects of Online Teaching of Russian as a Foreign Language in Russian Universities], *Rusistika = Russian Studies*, 2021, No. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-onlajn-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-v-vuzah-rf> (accessed: 10.04.2023). (in Russ.)
8. Murphy, A., Nixon, D., & Yeo, J. From Classroom to Class Zoom: Participation and Engagement in an Online Environment, *Journal of Academic Language and Learning*, 2022, No. 16 (1), pp. 12–25.
9. Yastrebova, E.B., Chigasheva, M.A., Evteev, S.V. Yazykovoe obrazovanie v vuze: uroki vyzhdennoy perekhoda v onlajn [Language Education in Higher Education: Lessons of Forced Transition to Online], *Obrazovanie i nauka = Education and Science*, 2022, vol. 24, No. 5, pp. 11–40. (in Russ.)
10. Moore, M. Editorial: Three Types of Interaction, *The American Journal of Distance Education*, 1989, No. 3 (2), pp. 1–7.
11. Polat, E.S., Buharkina, M.Yu., Moiseeva, M.V. *Teoriya i praktika distancionnogo obucheniya* [Theory and Practice of Distance Learning]. Moscow, Akademiya, 2004, 416 p. (in Russ.)
12. Lebedeva, M.Yu., Laposhina, A.N., Alksnit, N.A., Lyashenko, T.V. RuTOC: A Corpus of Online Lessons in Russian as a Foreign Language, *Philological Class*, 2022, vol. 27, No. 2, pp. 19–29.
13. Rodionova, K.E. Sposoby povysheniya effektivnosti sinhronnogo onlajn-uroka: analiz uspeшной obrazovatelnoy praktiki s pozicii studentov, izuchayushchih RKI v vuzah Rossii [Ways to Improve the Effectiveness of a Synchronous Online Lesson: Analysis of Successful Educational Practice from the Perspective of Students Studying RCT in Russian Universities]. In: *Russkij yazyk v globalnom nauchnom i obrazovatelnom prostranstve* [The Russian Language in the Global Scientific and Educational Space: Collection of Materials of the International Scientific Congress]. Moscow, 2021, pp. 405–408. (in Russ.)
14. Lebedeva, M.Yu. Proektirovanie interaktivnosti v cifrovyyh uchebnyh sredah (na primere sistemy distancionnogo obucheniya RKI) [Designing Interactivity in Digital Learning Environments (On the Example of a Distance Learning System of RCT)], *Dinamika yazykovykh i kulturnykh processov v sovremennoj Rossii = Dynamics of Linguistic and Cultural Processes in Modern Russia*, 2016, No. 5, pp. 1879–1883. (in Russ.)
15. Lebedeva, O.A., Smirnova, E.E., Ruchina, L.I. Metodicheskie principy modelirovaniya onlajn-uroka po russkomu yazyku kak inostrannomu [Methodological Principles of Modeling an Online Lesson in Russian as a Foreign Language], *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo = Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky*, 2021, No. 2, pp. 209–212. (in Russ.)
16. Mayer, R.E., Benassi, V.A., Overson, C.E., Hakala, C.M. Research-Based Principles for Designing Multimedia Instruction. *Applying Science of Learning in Education: Infusing Psychological Science into the Curriculum*, 2014. Available at: <https://teachpsych.org/ebooks/asle2014/index.php> (accessed: 10.04.2023).

17. Emmerson, D. The Use of Synchronous and Asynchronous Technological Tools for Socio-Constructivist Language Learning, *The Journal of Language Teaching and Learning*, 2019, No. 9 (2), pp. 1–6.
18. Crombie, P. Faces, Hearts and Thumbs: Exploring the Use of Emoji in Online Teacher-Student Communications in Higher Education, *Journal of Academic Language & Learning*, 2020, No. 14 (1), pp. 30–41.
19. Schnotz, W. Integrated Model of Text and Picture Comprehension. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, 2014, pp. 72–103.
20. Kibrik, A.A. Multimodalnaya lingvistika [Multimodal Linguistics], *Kognitivnye issledovaniya = Cognitive Research*, 2010, No. 4, pp. 134–152. (in Russ.)
21. Kress, G. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge, 2009.

---

**Алкснит Наталья Антоновна**, преподаватель, кафедры русского языка как иностранного, Российский биотехнологический университет (РОСБИОТЕХ); аспирант, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, n.a.alksnit@gmail.com

**Natalia A. Alksnit**, Lecturer, Russian as a Foreign Language Department, Russian Biotechnological University; Postgraduate Student, Pushkin State Russian Language Institute, n.a.alksnit@gmail.com

*Статья поступила в редакцию 14.05.2023. Принята к публикации 16.06.2023*

*The paper was submitted 14.05.2023. Accepted for publication 16.06.2023*