



ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА  
им. А.С. ПУШКИНА

# Русский язык как иностранный



**Актуальные вопросы  
реализации образовательных  
программ на подготовительных  
факультетах для иностранных  
граждан**

**VIII Всероссийская  
научно-практическая конференция  
(Москва, 12–13 марта 2025 г.)**

*Сборник статей*

Москва  
2025

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ  
РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ  
НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ  
ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН**

Сборник статей  
VIII Всероссийской научно-практической конференции  
(Москва, 12–13 марта 2025 г.)

Москва  
2025

УДК 378.046.2

ББК 74.48

А 43

Рекомендовано к изданию научно-техническим советом  
Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина.  
Протокол № 1 от 24 января 2025 г.

**Рецензенты:**

*Аду С. С.*, доцент кафедры методики преподавания  
русского языка как иностранного филологического факультета,  
и. о. зав. кафедрой РКИ подготовительного факультета  
Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина

*Маркина Н. А.*, зав. кафедрой гуманитарных и естественных наук  
подготовительного факультета Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина

*Статьи печатаются в авторской редакции. Ответственность за содержание  
и корректность заимствований несут авторы статей.*

А 43      Актуальные вопросы реализации образовательных программ  
на подготовительных факультетах для иностранных граждан : сбор-  
ник статей VIII Всероссийской научно-практической конферен-  
ции (Москва, 12–13 марта 2025 г.) [Электронный ресурс] / отв. ред.  
Г. Н. Купцова. — Москва : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2025. — 146 с.

**ISBN**

В сборнике представлены статьи участников VIII Всероссийской научно-прак-  
тической конференции «Актуальные вопросы реализации образовательных про-  
грамм на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (г. Москва,  
12–13 марта 2025 г.), посвященные проблемам реализации образовательных про-  
грамм довузовской подготовки иностранных граждан к освоению профессио-  
нальных образовательных программ на русском языке. Среди них: особенности  
преподавания русского языка обучающимся из разных стран, использование  
интернет-ресурсов в образовательном процессе, лингвопредметная подготовка  
иностранных слушателей на подготовительных факультетах, организация и про-  
ведение итоговой аттестации по русскому языку и др.

УДК 378.046.2

ББК 74.48

**ISBN**

© Коллектив авторов, 2025

© Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2025

# Содержание

Аду Светлана Сергеевна, Кассе Абду Фата	
Особенности методики работы с категорией рода имен существительных в сенегальской аудитории (уровень А1) . . . . .	6
Азитов Рустам Шарипович, Азитова Гульсум Шариповна, Азитова Гульсина Шариповна	
Особенности образовательной среды подготовительного факультета для иностранных учащихся . . . . .	15
Алиева Айшат Тайгибовна, Алкадарская Сакинат Бейдулаховна	
Особенности обучения иностранных студентов подготовительных отделений научному стилю речи . . . . .	21
Ашчи Мурат, Гайдукова Ольга Владимировна	
Использование интернет-ресурсов в обучении русскому языку как иностранному на подготовительном курсе: потенциал платформы «Дзен» и поисковой системы «Яндекс» . . . . .	25
Горелова Юлия Николаевна, Махмутова Гузель Фаргатовна, Шимкович Елена Доминиковна	
Опыт реализации мононациональной образовательной программы на подготовительном факультете . . . . .	31
Гусева Полина Вячеславовна	
Анализ эффективности использования гексов на занятиях по русскому языку в иноязычной аудитории (на материале фильма «Кавказская пленница, или Новые приключения Шурика») . . . . .	36
Дудакова Таисия Олеговна, Чекалина Анастасия Сергеевна	
Опыт изучения русского языка выпускниками вьетнамских школ: рекомендаций для педагогов . . . . .	41

Захарова Надежда Николаевна Конструкции с глаголами мыслительной и речевой деятельности в физическом дискурсе (в аспекте профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному) . . . . .	49
Киселева Наталия Юрьевна Опыт обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете Пензенского государственного университета . . . . .	56
Конопкина Елена Сергеевна К вопросу о лингвопредметной подготовке иностранных учащихся инженерно-технического профиля на начальном этапе . . . . .	60
Кочковая Ирина Олеговна Обучение речевому этикету на материале русских поэтических произведений . . . . .	65
Купцова Галина Николаевна К вопросу о проведении итоговой аттестации по русскому языку иностранных слушателей подготовительных факультетов . . . . .	69
Кузьмина Елена Николаевна, Лагун Ирина Марсельевна Особенности обучения математике иностранных учащихся медицинско-биологического профиля подготовки . . . . .	76
Липкина Екатерина Вадимовна К вопросу о возможности использования лингвокультурологических материалов при реализации современных подходов в обучении русскому языку как иностранному . . . . .	81
Литвина Татьяна Александровна Обучение научному стилю речи (из опыта создания вводно-элементарного курса для иностранцев, изучающих русский язык на подготовительном факультете) . . . . .	89

Макаева Гузаль Зайнагиевна, Макаев Ханиф Фахретдинович	
Роль языковой среды в преодолении языкового барьера . . . . .	96
Максимова Ольга Викторовна	
К вопросу об использовании лингвокультурологических материалов при изучении языка специальности . . . . .	103
Масленникова Зоя Сергеевна	
Лекция. Презентация. Текст. К вопросу о единице обучения языку специальности на подготовительном отделении. . . . .	109
Олешко Тамара Васильевна, Саямова Валентина Ивановна	
К вопросу о текстах: традиционный и электронный тексты в процессе обучения . . . . .	116
Соловьева Анастасия Михайловна	
Нейролингводидактический аспект обучения чтению на занятиях РКИ . . . . .	120
Ухарцева Виктория Игоревна	
К вопросам обучения языку специальности иностранных учащихся подготовительного отделения (социально-экономический профиль). . . . .	128
Харитонова Ольга Викторовна	
Особенности учебного взаимодействия со слушателями языковых курсов в формате онлайн и офлайн . . . . .	135
Шабанова Анастасия Александровна, Шакиров Айрат Шамилевич	
Реализация междисциплинарного подхода на довузовском этапе обучения . . . . .	141

**Аду Светлана Сергеевна**

*Государственный институт русского*

*языка им. А. С. Пушкина*

*ssadu@pushkin.institute*

**Кассе Абду Фата**

*Государственный институт русского*

*языка им. А. С. Пушкина*

*abdoufatakasse@gmail.com*

## **Особенности методики работы с категорией рода имен существительных в сенегальской аудитории (уровень А1)**

**Аннотация:** изучение русского языка как иностранного расширяет свои границы, в частности на африканском континенте. Сенегал – одна из таких стран, где обучение РКИ начинается в лицеях и продолжается в университете. Сенегальцы говорят на языке волоф и на французском языке, которые оказывают влияние на изучение РКИ. Для уменьшения отрицательного интерферирующего влияния родного и официального языков сенегальцев при обучении их русскому языку необходимо учитывать особенности выражения грамматических категорий, выстраивать методику работы по принципу от простого к сложному. Категория рода выражается в языке волоф, во французском и русском языках по-разному. В данной статье рассматривается методика изучения категории рода имен существительных в русском языке, предлагается скорректировать порядок предъявления данной темы в практическом курсе РКИ в сенегальской аудитории на начальном этапе. При объяснении категории рода в русском языке сначала рекомендуется представить одушевленные существительные, обозначающие людей и их имена, затем – неодушевленные имена существительные и одушевленные имена существительные, обозначающие животных.

**Ключевые слова:** РКИ, категория рода имен существительных, сенегальцы, язык волоф.

### **Введение**

**В** настоящее время происходит расширение географии преподавания РКИ в мире. Одним из наиболее развивающихся направлений является РКИ в странах Африки. В связи с этим актуальными представляются исследования, касающиеся специфики обучения русскому языку с учетом лингвистических особенностей того или иного государства.

Работая в сенегальской аудитории, также нельзя не учитывать особенности языка учащихся. Население Сенегала 18 миллионов жителей. Язык волоф представляет собой самый распространенный национальный язык

в Сенегале. По оценкам экспертов, для 40% сенегальцев волоф является родным языком, но 90% населения говорит на нем или понимает говорящих на нем (Леклерк, 2014). Данные факты говорят в пользу того, что национально ориентированное обучение РКИ должно строиться на особенностях родного языка — языка волоф.

Цель настоящей статьи — рассмотреть особенности представления категории рода русских имен существительных в сенегальской аудитории (уровень А1).

Познакомившись с алфавитом и начав читать русские слова, сенегальцы знакомятся со всеми словами русского языка в форме именительного падежа при назывании лица и предмета, обращения к какому-то лицу, а также в значении характеристики предмета или лица. Одной из первых грамматических тем в практическом курсе РКИ является одушевленность/неодушевленность. С первых уроков необходимо формировать навыки отнесения имен существительных к категории одушевленных (вопрос кто?) или неодушевленных (вопрос что?). Данные упражнения являются чрезвычайно важными для сенегальцев, потому что при работе с падежной системой отнесенность к одушевленным/неодушевленным существительным имеет большое значение. Например, в винительном падеже (кого? что?) окончания существительных мужского рода будут зависеть от того, является оно одушевленным или нет. Начиная с первых уроков нужно проводить систематическую работу по отнесению существительных к классу одушевленных или неодушевленных.

В это же время начинается знакомство с категорией рода имен существительных в русском языке. Кратко рассмотрим, как представлена категория рода в языке волоф — родном языке сенегальцев, которые уже в лицейах начинают изучать русский язык.

## **Выражение категории рода в языке волоф**

Исследователь языка волоф М. Le Baron Roger в своей книге «*La langue ouolofe*» отмечал, что «в языке волоф, по крайней мере, при рассмотрении одушевленных существительных, нет различия между мужским и женским полом. Различие действительно существует в духе этого языка, но не проявляется в его терминах; и именно это заставляет сделать вывод о том, что существует только общий род. В действительности, говорит ли мужчина или женщина, говорим ли мы о том или о другом, в языке не происходит никаких изменений; у каждого пола нет своего окончания; прилагательные не изменяются, к какому бы роду они ни относились» [4: 29].

Другой исследователь языка волоф Boïlat в своей книге «Grammaire de la langue wolofe» пишет, что для обозначений родовой принадлежности одушевленных существительных добавляют к существительному слова *goor* (обозначает лицо мужского пола) или *djiguén* (обозначает лицо женского пола) [2: 301]. Считаем, что на этот факт мы должны опираться при объяснении рода имен существительных в русском языке. Итак, можно сказать, что в языке волоф так же, как в русском языке, одушевленные имена существительные, обозначающие лиц женского или мужского пола, подразделяются на слова мужского и женского рода. Этот факт дает нам возможность сначала предложить учащимся упражнения на определение рода одушевленных имен существительных — слов, обозначающих имена людей, наименования родственников. Это, с одной стороны, не вызовет трудностей у учащихся, приступивших к изучению русского языка, с другой — сформирует позитивное отношение к изучению нового языка.

### Методика работы с категорией рода имен существительных

Учитывая различия в обозначении пола одушевленных существительных в языке сенегальцев волоф и отсутствие рода у неодушевленных существительных, сначала рекомендуется представить одушевленные существительные, обозначающие людей и их имена, затем — неодушевленные имена существительные и одушевленные имена существительные, обозначающие животных.

Рассмотрим следующие задания.

**Задание 1. А.** Посмотрите на фото. Прочитайте предложения. Обратите внимание на род имен существительных и местоимений. Переведите эти предложения на родной язык.



Это Абдел. Он школьник.  
Это Амината. Она школьница.



А это Иван. Он тоже школьник.  
Это Ольга. Она тоже школьница.

Учитель, преподающий РКИ сенегальцам, должен сказать учащимся об аналогии с родным языком учащихся (языком волоф): окончания в русских именах сигнализируют о принадлежности к женскому или мужскому полу. Такая межъязыковая аналогия дает положительный перенос, а формальные признаки рода помогают закрепить в сознании учащихся отнесение слова к мужскому или женскому роду.

**Б.** Расскажите о своих друзьях (смотрите пример в задании 1).  
**В.** Составьте предложения со словами: брат — сестра, друг — подруга, студент — студентка и др.

**Г.** Слушайте имена, смотрите на картинки/фото. Продолжите предложение с местоимениями он, она. Повторите эти предложения. Запишите их.

Например:



Это ... (сенегальское имя учителя).  
Он ... (учитель).



Это Анна Николаевна.  
Она ... (учительница).

и др.

**Д.** Прочитайте и выучите официальные и неофициальные русские имена

Мужские имена	Женские имена
Иван — <b>Ваня</b>	Ольга — <b>Оля</b>
Александр — <b>Саша</b>	Ирина — <b>Ира</b>
Сергей — <b>Сережа</b>	Мария — <b>Маша</b>
Юрий — <b>Юра</b>	Наталья — <b>Наташа</b>
Михаил — <b>Миша</b>	Татьяна — <b>Таня</b>
Борис — <b>Боря</b>	Галина — <b>Галя</b>
Николай — <b>Коля</b>	Людмила — <b>Люда, Мила</b> [1: 30]

Выполняя данное задание, учащиеся наблюдают над тем, как используются русские имена, что могут иметь различные окончания, но при этом не меняется род, т. к. оно обозначает лицо либо мужского, либо женского пола. Важно понять, что это форма одного имени, ведь при образовании краткой формы не всегда сохраняется даже корень (Мария — Маша). Такие сведения помогают им не теряться при неформальной

ситуации. Преподаватель в данном задании обращает внимание учащихся на то, что мужские имена во французском и языке волоф также могут иметь на конце слова -а. Например: Фата, Ибрахима, Никола, Адама, Лука и т. д.

Учителю также необходимо подчеркнуть следующее: если в Сенегале уважительно обращаться к учителю по фамилии, учительнице по фамилии мужа; в России принято обращаться к учителю (учительнице) по имени и отчеству.

**Е.** Прочитайте русские имена. Определите, чьи это имена: мальчиков или девочек. Почему вы так думаете?



Мальчик



Девочка

Владимир, Наталья, Светлана, Мария, Алексей,  
Виктория, Михаил, Сергей, Анастасия.

**Ж.** Слушайте вопросы, дайте ответ с местоимением он или она.

Например:

— Оля, Ваня дома?	— Миша, Оля там?
— Да, он дома.	— Да, она там.

Далее можно предложить прочитать предложения со словами мама, папа, бабушка, дедушка, тетя, дядя и их именами, обратив внимание на то, что род одушевленного существительного, обозначающего человека, зависит от его пола, а окончания существительных мужского рода могут быть -а/-я.

Мы не рекомендуем рассматривать одушевленные существительные, обозначающие животных, т. к. в языке волоф они одушевленными не являются. Они могут быть включены в работу при изучении рода неодушевленных существительных по формальным признакам — окончаниям.

Сформировав навыки определения рода одушевленных существительных и умений правильно употреблять в речи личные местоимения в женском и мужском роде, указывающие на людей, можно перейти к упражнениям, знакомящим сенегальцев с родовыми указателями неодушевленных существительных, и ввести понятие среднего рода.

Исследователь J. Dard в книге «Grammaire wolof» подчеркивает: «неодушевленные имена существительные не имеют рода в языке волоф.

Род (слово «род», если его можно употреблять) должен называться общим, так как он подходит для мужского и женского пола» [3: 13]. Предъявление категории рода таких существительных может быть следующим.

**Задание 2. А.** Посмотрите на картинки/фото. Прочитайте предложения. Обратите внимание на род имен существительных и местоимений. Переведите эти предложения на родной язык.



Это молоко, сок и вода.

Где сок? Он тут.

Где вода? Она справа.

Где молоко? Оно слева.



Это паспорт, фото и карта.

Где паспорт? Он тут.

Где карта? Она справа.

Где фото? Оно там.

**Б.** Расскажите о предметах, которые видите (смотрите пример в задании 1).

**В.** Составьте предложения со словами: *дерево, школа, стол, деревня* и т. д.

**Г.** Смотрите на картинки/фото Ответьте на вопросы, используйте местоимения *он, она, оно*. Повторите эти предложения.

Например:

Это комната? Да, это она. Это окно? Да, это оно. Это стол? Да, это он и т. д.

Наиболее сложной для сенегальцев, впрочем, как и для многих других иностранцев, является отнесенность к роду имен существительных, оканчивающихся на **-ь**. Здесь необходимо выполнить упражнения, направленные на запоминание рода таких слов, а также сказать о «сигналах» женского рода (**-ость, -овь, -ать, -адь...**) и мужского рода (**-тель, -арь...**).

Итогом работы может стать составление таблицы «Окончания рода имен существительных в русском языке». Например:

Мужской род Он	Женский род Она	Средний род Оно
Абдел	Амината	-
ученик	ученица	-
вечер	фамилия	утро
музей	лекция	окно
друг	деревня	море
учитель	тетрадь	упражнение

Мужской род Он	Женский род Она	Средний род Оно
папа дядя дедушка		имя

Преподаватель РКИ, работающий в сенегальской аудитории, должен иметь в виду, что категория рода одушевленного имени существительного образуется с помощью слова *Vi* (слово, которое приобретает свое значение только в зависимости от ситуации высказывания, в которой его употребляют) + слова *goor* (мужчина) и *jigéene* (женщина):

*Xalé bu goor* = мальчик (*Xalé* = ребенок + *bu* + *goor* = мужчина (указывает пол ребенка).

*Xarit bu djigéen* = подруга (*Xarit* = (по)друг(a) + *bu* + *djigéen* = женщина (указывает пол одушевленного существительного).

Таким образом, в языке волоф слова *goor* обозначает человека мужского пола и *djigéen* — женского.

Данную информацию можно предложить учащимся изучить самостоятельно перед занятиями по теме «Род имен существительных».

При отработке навыков определения рода имен существительных и личных местоимений важно не забывать о формировании культурологической компетенции. В связи с этим может быть предложено такое задание.

**Задание 3.** Рассмотрите фотографии этих 5 известных деятелей. Как их зовут? Чем они занимались? Назовите их имена и род деятельности.



**Слова для справок:** Михаил Васильевич Ломоносов, Александр Сергеевич Пушкин, Валентина Владимировна Терешкова, Юрий Алексеевич Гагарин, Владимир Владимирович Путин.

Данное задание призвано не только ознакомить сенегальских учащихся с именами людей, которые оставили след в истории российского общества, но и немного рассказать о сфере их деятельности на родном языке учащихся, а возможно, организовать проектную работу, повышая мотивацию к изучению русского языка.

## Выводы

Таким образом, начиная изучать русский язык, сенегальцы узнают, что одушевленные имена существительные в русском языке, так же, как в языке волоф и французском языке, могут иметь указание на пол — женский или мужской. В языке волоф они будут прибавлять специальные слова, указывающие на пол, во французском — использовать нужный артикль, а в русском на пол указывают окончания существительных. Потом сенегальцы узнают, что те же самые окончания указывают на род неодушевленных существительных, правда, есть некоторые исключения, которые необходимо запомнить. Изучая новые слова, учащиеся всегда будут обращать внимание на формальные показатели рода имен существительных. Они научатся говорить о людях и предметах, которые(-ых) видят, смогут давать им характеристику, т. е. познакомятся с основными значениями именительного падежа имен существительных и личных местоимений *он, она, оно*.

Опираясь на знание особенностей выражения родовой принадлежности одушевленных имен существительных в языке волоф, преподаватель, следя логике изложенных заданий, сформирует положительный перенос языковых навыков и умений, уменьшит интерферирующее влияние языков, на которых говорят сенегальцы. Предложенные задания призваны снизить страх перед новыми языковыми явлениями, повысить интерес к изучению русского языка с первых занятий, расширить кругозор сенегальцев и их представлений о России, о ее известных людях.

## Литература

1. Караванова Н. Б. «Говорите правильно!» Курс русской разговорной речи (для говорящих на английском языке). — 2-е изд., испр. — М.: Русский язык, 2000. — С. 30.
2. Abbé Boilat. Grammaire de la langue wolofe. Paris: Imprimerie impériale. 1858. 301 с.
3. J. Dard. Grammaire wolof. Paris: Imprimerie Royale. 1826. 13 с.
4. M. Le Baron Roger. La langue ouolofe. Paris: Librairie Oriental de Dondéy-Dupré Père et Fils. 1910. 29 с.

**Adu S. S.**

*A. S. Pushkin State Institute  
of the Russian Language*  
ssadu@pushkin.institute

**Kasse Abdou Fata**

*A. S. Pushkin State Institute  
of the Russian Language*  
abdoufatakasse@gmail.com

## **Features of the methodology of working with the category of gender of nouns in the Senegalese audience (level A1)**

*Abstract:* The study of Russian as a foreign language is expanding its borders, particularly on the African continent. Senegal is one of such countries where the teaching of Russian as a foreign language begins in lyceums and continues at university. Senegalese speak Wolof and French, which influence the study of Russian as a foreign language. In order to reduce the negative interfering influence of the native and official languages of the Senegalese when teaching them Russian, it is necessary to take into account the peculiarities of expressing grammatical categories and to build a methodology of work based on the principle from simple to complex. The category of gender is expressed differently in the Wolof language, in French and Russian. This article examines the methodology for studying the category of gender of nouns in Russian and proposes to adjust the order of presentation of this topic in the practical course of Russian as a foreign language in the Senegalese audience at the initial stage. When explaining the category of gender in Russian, it is recommended to first present animate nouns denoting people and their names, then inanimate nouns and animate nouns denoting animals.

*Keywords:* RKI, category of gender of nouns, Senegalese, Wolof language.

Азитов Рустам  
Шарипович  
Казанский  
федеральный  
университет  
rustam21578@mail.ru

Азитова Гульсум  
Шариповна  
Казанский  
федеральный  
университет  
azitova1960@mail.ru

Азитова Гульсина  
Шариповна  
Казанский  
федеральный  
университет  
azitova@list.ru

## Особенности образовательной среды подготовительного факультета для иностранных учащихся

**Аннотация:** в центре внимания авторов – организация образовательной среды при подготовке иностранных обучающихся к поступлению в вуз. Рассматриваются особенности работы подготовительного факультета в контексте активизации механизмов адаптации иностранных учащихся к условиям другой культуры, их осмыслиения значимости учебного процесса. Авторы обращают внимание не только на языковые, но и на образовательные, социокультурные особенности подготовки иностранных учащихся.

**Ключевые слова:** подготовительный факультет, образовательный процесс, иностранные учащиеся, мотивация, образовательная среда, коммуникация.

**З**начимость интеграции иностранных учащихся в социокультурную и образовательную среду вуза бесспорна. Ведь личность, которая испытывает сложности в адаптации, коммуникации, осуществлении основных функций, не сможет полноценно учиться, развиваться. Как мы указывали ранее в своих работах [6] иностранные учащиеся имеют комплекс проблем разного характера и поэтому необходимо уделять серьезное внимание организации образовательной среды именно на этапе обучения на подготовительном факультете.

В публикации Е. В. Бринюк и Н. А. Козловцевой [3] отмечается, что кроме возрастных и психологических особенностей иностранных обучающихся необходимо учитывать их национальные характеристики и разницу в культурах. Данные авторы подчеркивают преимущество количества студентов из азиатских стран над европейскими, а в связи с этим, и особенности организации образовательной и социокультурной среды в вузе на тех направлениях и в группах, где они обучаются. Только учет национального менталитета позволит организовать эффективную образовательную среду. В дальнейшем студенты смогут обучаться в отдельных группах (при достаточном количестве) или в общих

группах и потоках студентов. Выделяют различную направленность активности студентов [3]: полиактивная (Афганистан, Сирия, Греция, Албания) и реактивная (Китай, Вьетнам, Африка, Монголия) [3: 54]. Она определяет тип среды, в которой подготовка будет проходить максимально результативно. Полиактивные культуры направлены на постановку и достижение целей, представители реактивных культур преимущественно слушают, четко исполняют и нуждаются в одобрении. Вот почему выбирая образовательную стратегию преподавателю необходимо понимать особенности мышления и восприятия обучающихся различных стран. В первом случае студентам предоставляется больше свободного времени и меньше надзора. Преимущество отдается наставникам из числа поступивших студентов той же национальности либо русских, которые помогают и консультируют по мере запроса. Во втором случае обучающихся необходимо направлять на решение учебных задач, как отмечают авторы, и ориентирование их на поэтапное достижение образовательных результатов с постоянным контролем и сопровождением преподавателей. Подобная дифференциация важна при выборе методов обучения и организации аудиторной и внеаудиторной работы.

В работах К. О. Антонидиной, А. В. Лейфы [1] и Л. С. Астафьевой [2] упоминается о том, что при подготовке иностранных учащихся образовательная среда должна быть, с одной стороны, комфортной и привычной для них, с другой – отражать особенности культурного и образовательного пространства страны и вуза, в который поступают обучающиеся.

Именно поэтому нами были предварительно выделены главные, на наш взгляд, особенности образовательной среды на подготовительных факультетах:

- учет культурных, национальных, педагогических традиций, который позволяет включать данные особенности в изучении культуры и языка русского народа, тем самым обогащая менталитет учащихся, позволяя им чувствовать себя комфортно, преодолевая языковые барьеры;
- организация речевой адаптации на практике, проведение занятий на русском языке и связанная с этим необходимость совместной деятельности профильных, ведущих кафедр и подразделений, отвечающих за оптимальное преподавание русского языка (именно в этом взаимодействии осуществляется выбор и дифференциация учебного материала, его адаптация к конкретным обстоятельствам);

- включение в процесс подготовки цифровых технологий, позволяющих не только пользоваться переводчиком и синтезатором речи, но также быстро находить необходимый материал, что также способствует адаптации в малознакомой среде;
- организация внеаудиторных занятий (тематические вечера, фестивали, праздники), которые способствуют расширению кругозора иностранных обучающихся, обеспечивают знакомство с российской культурой и презентацию своей культуры, что принимается позитивно средой вуза, другими субъектами коммуникации и так минимизируются психологические барьеры, коммуникация становится более свободной;
- консультативно-административная поддержка – сотрудники деканата курируют организацию образовательного процесса, оказывают помощь иностранным учащимся в получении визы, оформлении миграционных документов, медицинской страховки.

Образовательная среда, которая включает в себя коммуникативные, учебные, социальные компоненты, существенно влияет на обучение. Это особенно важно для иностранных обучающихся, они попадают в малознакомое пространство на достаточно длительный период времени (2–3 года).

Понятие образовательной среды в педагогике состоит из нескольких структурных компонентов: субъекты, территориальное пространство, содержательное наполнение, коммуникация и взаимодействие участников. Именно эти составляющие необходимо проанализировать, чтобы выявить особенности подобной среды, в которую включаются иностранные учащиеся.

Особое место в образовательной среде занимают ее субъекты. Как отмечает А. Г. Коваленко [4] центральным звеном, связующим обучающегося и образовательное пространство, является не только преподаватель, но и те специалисты, которые непосредственно участвуют в процессе адаптации учащихся. В первую очередь – это куратор, помогающий решить различные вопросы, связанные с социально-бытовыми, юридическими моментами (вопросы оформления документов, проживания). Данная сфера является базовой, – имея нерешенные проблемы в этой области, учащемуся достаточно сложно готовиться к поступлению. Важна роль преподавателей различных дисциплин, в задачи которых входит мотивировать учащихся к изучению каждого предмета. От того, насколько интересно обучение на подготовительном факультете, зависит успех поступления и дальнейшего продолжения обучения.

Педагог, который преподает русский язык, представляет собой главного субъекта коммуникации, т. к. формирует у учащихся основные навыки, вооружает теми знаниями, которые необходимы для успешной адаптации в обществе.

Немаловажным фактом, как отмечают в своей работе Н. В. Седова, Е. В. Степаненко [5] является то, что на факультет подготовки иностранные обучающиеся поступают с различным уровнем языковой и предметной подготовки, социальной адаптации и финансовыми возможностями. Это обуславливает необходимость разработки индивидуального учебного плана, образовательной траектории, где прописаны основные моменты, касающиеся адаптации обучающихся.

Вся необходимая информация аккумулируется у заместителя директора (декана) факультета по социальным вопросам (формальные сведения, ксерокопии личных документов, сведения об обучающихся) и данный специалист является координатором образовательного процесса во внеучебной деятельности, взаимодействуя со всеми участниками образовательного процесса.

Говоря о профессиональной компетентности субъектов образовательной среды, нужно сказать о тех специалистах, которые в значительной степени владеют языком страны, откуда прибывают обучающиеся. Это в существенной степени облегчает коммуникацию, позволяет почувствовать иностранным ученикам позитивный настрой принимающей стороны.

Организация учебного пространства имеет большое значение, т. к. физический и психологический комфорт взаимосвязаны и от того, насколько обеспечен доступ к образовательным ресурсам, зависит многое. Оптимально, когда уже на подготовительном факультете иностранные учащиеся получают навыки работы с различными, в том числе, русской-зычными образовательными платформами, одновременно проводя предметное и лингвистическое обучение.

Помещения для самостоятельной работы (коворкинг-зоны, компьютерные классы) необходимо считать важной частью территории вуза. Ведь в них иностранные обучающиеся могут не просто заниматься, готовить задания, но также в неформальной обстановке общаться с русскими студентами либо с теми иностранными ребятами, которые уже прошли предварительную подготовку и поступили в вуз. Надо иметь ввиду, что не каждый обучающийся имеет возможность заниматься вне стен высшего учебного заведения, и подобная пространственная организация оказывает существенную помощь в подготовке заданий.

В этом пространстве учащиеся также могут организовывать собственный досуг, участвовать в мероприятиях рекреационного и культурного характера (тематические встречи, беседы и пр.).

Именно организация образовательной среды на подготовительном факультете способствует снижению языковых барьеров, преодолению трудностей в адаптации, которых у иностранных обучающихся возникает немало.

В своей основе работа с иностранными обучающимися должна иметь активную позицию специалистов и преподавателей, которые не только помогают будущим студентам, но и формируют у них мотивацию к поступлению в вуз. Этот непростой педагогический процесс достаточно динамичен, т. к. с изменением образовательных потребностей учащихся трансформируется и сама среда, на которую они также оказывают воздействие. Роль преподавателей – быть посредником между иноязычной и русской культурой, помогать учащимся в преодолении психологических барьеров бытовых трудностей. Подобные направления, как мы уже подчеркивали, реализуются только при полном взаимодействии всех субъектов образовательной среды и включении в процесс адаптации самих обучающихся.

## Литература

1. Антонидина К. О., Лейфа А. В. Обоснование регионально ориентированной коммуникативной компетенции в обучении иностранных учащихся подготовительного отделения в вузе // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 94. – С. 57–62.
2. Астафьева Л. С. Особенности адаптации иностранных студентов на подготовительном факультете // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2010. – № 4. – С. 81–84.
3. Бринюк Е. В., Козловцева Н. А. Методика обеспечения эффективной социокультурной адаптации иностранных граждан к условиям российской образовательной среды // АНИ: педагогика и психология. – 2019. – № 3 (28). – С. 53–56.
4. Коваленко А. Г. Структура и содержание профессиональной компетентности преподавателя высшей школы / А. Г. Коваленко // Проектирование. Опыт. Результат. – 2024. – № 2. – С. 46–50.
5. Седова Н. В., Степаненко Е. В. Особенности обучения иностранных слушателей в российском вузе // АНИ: педагогика и психология. – 2016. – № 2 (15). – С. 136–138.
6. Шимкович Е. Д., Азитов Р. Ш., Азитова Г. Ш. Особенности организации обучения иностранных обучающихся на подготовительном факультете: проблемы и возможные пути их решения // Pedagogical Journal. – 2023, Vol. 13, Is. 11A. – С. 664–672.

Azitov R. Sh.

*rustam21578@mail.ru*

Azitova G. Sh.

*azitova1960@mail.ru*

Azitova G. Sh.

*azitova@list.ru*

## **Features of the educational environment of the preparatory Faculty for foreign students**

*Abstract:* This work reflects the peculiarities of the organization of the educational environment in the preparation of foreign students for university admission. The publication includes a study of the characteristics of the preparatory faculty in the context of activating the mechanisms of adaptation of foreign students to the conditions of another culture, their understanding of the importance of the educational process. The authors focus not only on linguistic, but also on the educational, socio-cultural features of the preparation of foreign students.

*Keywords:* preparatory faculty, educational process, foreign students, motivation, educational environment, communication.

**Алиева Айшат Тайгибовна**  
Дагестанский государственный  
медицинский университет  
ayshat\_alieva\_00@mail.ru

**Алкадарская Сакинат Бейдулаховна**  
Дагестанский государственный  
медицинский университет  
podgot-dgmu@yandex.ru

## **Особенности обучения иностранных студентов подготовительных отделений научному стилю речи**

**Аннотация:** в статье рассматриваются основные проблемы обучения студентов-иностранцев подготовительных отделений научному стилю речи, раскрываются ключевые аспекты специфики работы с научными текстами.

**Ключевые слова:** научный стиль речи, русский язык как иностранный, научный текст, уровень подготовки, студент-иностранец, коммуникативные особенности, работа с текстом.

**Р**оссийские вузы давно заняли прочное положение в международном образовательном пространстве. Все больше иностранных граждан проявляют интерес к нашей стране и желают получить профессию в российских университетах. Высшее образование, полученное в России, особенно медицинского профиля, высоко ценится за рубежом, поэтому количество иностранных студентов, обучающихся в медицинских вузах нашей страны, ежегодно увеличивается. Большая часть из них проходит обучение на русском языке, который необходим как средство овладения будущей специальностью. Не овладев достаточным уровнем русского языка, иностранные студенты не могут адаптироваться к различным ситуациям, возникающим как в быту, так и в процессе обучения. Наибольшую сложность для них представляет изучение русского языка как средства получения специальности и профессионального общения. Кроме того, они должны в полной мере овладеть научным стилем речи (далее — НСР), чтобы понимать лекции и тексты учебной и научной литературы.

Изучение русского языка начинается на подготовительном отделении вузов. Работа преподавателя русского языка как иностранного (далее — РКИ), сама по себе достаточно сложная, осложняется рядом проблем, без решения которых подготовка иностранных студентов к обучению в медицинском вузе практически невозможна. Зачастую у иностранных студентов одной группы разный уровень подготовки, в том числе языковой. Образовательные программы средних школ в разных странах

существенно различаются, и как результат — хорошие оценки в аттестате не гарантируют глубокого знания предмета даже на родном языке.

У студента-иностраница может отсутствовать интерес к будущей специальности, а следовательно, и мотивация к изучению профильных дисциплин. Поэтому для преподавателя РКИ крайне важно находить методологически эффективные решения, позволяющие иностранным студентам максимально вовлекаться в процесс изучения языка.

Ранее предмет НСР на подготовительном факультете нашего вуза вводился на четвертой неделе обучения. Однако, как показала практика, начинать обучение общению в учебно-научной сфере на IV неделе, то есть в период изучения элементарного курса русского языка, нецелесообразно [2: 297]. Действительно, для изучения особенностей научного стиля речи студенты-иностранные должны иметь представление о склонении существительных и прилагательных, видах и временах глаголов, а также типах простых и сложных предложений. В настоящее время на подготовительном отделении ДГМУ предмет НСР вводится на шестой неделе обучения русскому языку. Процесс обучения строится на межпредметных связях: русского языка, химии, биологии и физики.

Основные задачи курса НСР — подготовить будущих студентов к восприятию устных и письменных текстов медицинской направленности, научить конспектировать учебно-научную литературу, развить навыки чтения и монологической речи на основе изучаемых материалов. Главные условия успешного освоения НСР — понимание иностранными студентами структуры русского языка, знание базовой грамматики и основ словообразования.

Для эффективного обучения студентов-медиков подготовительного отделения научному стилю речи необходимо определить сферы их речевого общения. На каждом занятии преподаватель выявляет коммуникативные особенности студентов, учит их логично выстраивать сообщения, воспринимать устную речь, анализировать тексты, оценивать информацию и кратко излагать основную мысль на основе собственных суждений.

Учебный материал должен быть актуальным, коммуникативно значимым, доступным и соответствующим этапу обучения РКИ [1: 78]. На занятиях по НСР формируются навыки использования лексики и конструкций, характерных для научной речи: на вводных этапах объясняются модели типа «что является чем», «что составляет что», «что состоит из чего» и т. д.

На предтекстовом этапе происходит знакомство с новой лексикой (слова, научные термины), отработка фонетических трудностей и объяснение грамматического материала на основе уже изученной лексики. Предтекстовые задания должны помочь ориентироваться в смысловой

организации текста и усваивать встречающиеся в тексте термины, грамматические конструкции, характерные для НСР. Это могут быть задания типа: «Определите значение новых слов по словарю», «Подберите антоним к данному слову», «Прочитайте предложения и запишите их конструкцию» и т. п. Студенты могут работать со словарем: переводить термины на родные языки, искать в них аналоги.

Приведем краткое описание процесса работы над текстом по биологии. Вначале предлагается речевой образец: Что это? — Это растение (лист, стебель, корень). Хорошо для большей эффективности иметь в наличии наглядные пособия с описанием изображения.

Студенты выписывают новые слова, уточняют их значение по словарю. Далее организуется работа над произношением этих терминов: преподаватель проговаривает слова, студенты повторяют и самостоятельно читают их (это позволяет выявить фонетические ошибки). Сложные слова, такие как фотосинтез, жаброногие, пищевод, эндоплазма и др., требуют дополнительной работы: необходимо объяснить способы их образования.

После этого этапа даются не отдельные слова, а словосочетания или простые предложения. Студенты должны научиться составлять словосочетания из ключевых слов, например: поглощать углекислый газ, выделять кислород и др. Даются словосочетания с существительными мужского, женского и среднего рода, как в единственном, так и во множественном числе. Это обогащает словарный запас, способствует укреплению навыков связанной речи. Например: растительный организм — растительная клетка — растительное вещество — растительные ткани.

Иностранные студенты не всегда различают формы множественного числа именительного падежа и единственного числа среднего рода родительного падежа. Такие слова обязательно предлагаются к рассмотрению в составе словосочетаний для лучшего усвоения этих форм. Например: вещество — ед. ч., ср. р., им. п. // вещества — мн. ч., им. п. // молекула сложного вещества — ед. ч., ср. р., род. п.

После словарной работы начинается работа по тексту: выделяются основные смысловые части, составляется письменный план. Тексты в курсе НСР даются от простых к более сложным, причем каждый последующий текст содержит в себе информацию из предыдущего.

После ознакомления с текстом студенты отвечают на вопросы, готовят краткий пересказ прочитанного. Последетекстовые задания должны проконтролировать понимание научного текста, умение выделить главное в нем и сформировать навыки его воспроизведения в виде одного из типов высказываний, построения самостоятельных связных суждений по определенной теме текста. Студентам можно предложить

законспектировать текст, изменить предложения, найти пропущенные слова. Трудности в выполнении этих заданий укажут на неполное знание грамматических конструкций НСР, несформированность речевых умений в аудировании. Если же студент-иностранный справляется с пересказом текста, это говорит об умении использовать научную терминологию, самостоятельно строить высказывания на основе изученного лексико-грамматического материала, о достаточно высоком уровне владения языком, что и является конечной целью обучения языку в целом и НСР в частности.

## Литература

1. *Дмитриева Д.Д.* Особенности обучения научному стилю речи на занятиях по РКИ в медицинском вузе (на примере медицинской терминологии) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2020. — Т. 9. — № 2 (31). — С. 78–80.
2. *Кутузова Г. И.* Проблемы подготовки иностранных студентов на занятиях по русскому языку к обучению в российских вузах // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2005. — № 12. — С. 292–301.

Aliyeva A.T.,  
Alkadarskaya S.B.

## **The peculiarities of teaching foreign students of preparatory departments a scientific style of speech**

*Abstract:* The article discusses the goals of teaching foreign students of the preparatory departments the scientific style of speech, reveals the main points of the specifics of working with scientific texts.

*Keywords:* scientific style of speech, Russian as a foreign language, language of specialty, scientific text, foreign student, communicative features.

**Ашчи Мурат**

*Караденизский технический*

*университет*

*muratasci@ktu.edu.tr*

**Гайдукова Ольга Владимировна**

*Караденизский технический*

*университет*

*ovgaydukova@gmail.com*

## **Использование интернет-ресурсов в обучении русскому языку как иностранному на подготовительном курсе: потенциал платформы «Дзен» и поисковой системы «Яндекс»**

**Аннотация:** статья посвящена обучению русскому языку как иностранному студентов подготовительного курса с использованием платформы «Дзен» и поисковой системы «Яндекс» в условиях отсутствия языковой среды. Авторы анализируют возможности использования данных ресурсов для компенсации отсутствия языковой среды и полноценных возможностей для иностранных учащихся знакомиться с живым русским языком, функционирующими в разных сферах современного российского общества. Особое внимание сосредоточено на учащихся, уже владеющих русским языком и испытывающих потребность в знакомстве с аутентичными текстами на актуальные темы. Рассматриваются не только методические подходы к использованию упомянутых выше онлайн-сервисов в обучении русскому языку, но и преимущества их использования на уроке, а также ограничения, накладываемые на их применение техническими особенностями данных сервисов.

**Ключевые слова:** языковая среда, интернет-ресурсы, аутентичные тексты, подготовительный курс, уровни языка.

**В** последние годы в Турции наблюдается медленный, но неуклонный рост интереса к изучению русского языка, что связано не только с традиционной ролью Турции как излюбленного места отдыха россиян, но и целым рядом совместных проектов России и Турции в сфере экономики и культуры. Это приводит к увеличению количества молодых людей, желающих не просто изучать русский язык, но и получать высшее образование на русском языке как в российских, так и в турецких университетах. Так как далеко не у всех абитуриентов есть возможность получать полноценное образование в России, начиная с прохождения обучения на подготовительном факультете, в крупных вузах Турции активно создаются подготовительные курсы, целью которых является подготовка будущих студентов к обучению на русском языке как в университетах страны, так и за рубежом.

Одной из особенностей таких курсов в турецких университетах является специфика обучающегося на них контингента. Она заключается в том, что, наряду с теми, кто начинает изучать русский язык с нуля, на такие курсы достаточно часто поступают молодые люди двух категорий:

а) дети из смешанных семей, в которых один из родителей является носителем русского языка,

б) дети из турецкоязычных семей, проживших некоторое время в странах, где русский язык является одним из языков межнационального общения (прежде всего в Азербайджане и Грузии).

С одной стороны, такие учащиеся могут достаточно неплохо говорить по-русски на бытовые темы, с другой — они не обладают достаточными знаниями (в том числе, теоретическими) для поступления на первый курс и прохождения обучения на русском языке. Безусловно, у таких учащихся будут иные образовательные потребности, нежели у тех, кто только начинает изучать русский язык. К сожалению, у преподавателей, работающих в Турции, нет возможности создавать для таких учащихся языковую среду за пределами сферы бытового общения. Однако современные технологии и форматы интернет-коммуникации позволяют создавать на занятиях элементы языковой среды. Мы проанализируем роль таких элементов языковой среды в преподавании русского языка учащимся, уже владеющим русским языком, на подготовительных курсах, готовящих абитуриентов к поступлению на различные гуманитарные факультеты, для обучения на которых студент не только должен владеть большим объемом лексики и грамматических навыков, но и иметь представление о системе и основных уровнях русского языка.

Современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) играют очень важную роль в образовательном процессе, открывая новые возможности для обучения иностранным языкам. Интернет и связанные с ним технологии, такие как поисковые платформы, мессенджеры, социальные сети, видеохостинги и платформы для публикации контента, стали важнейшей составной частью образовательного процесса. Современные технологии «обладают значительными образовательными возможностями» [1: 54]. Особое значение приобретают ресурсы, которые позволяют студентам погрузиться в аутентичную языковую среду, что особенно важно для изучения русского языка как иностранного (далее: РКИ) учащимся подготовительных курсов, ставящих своей целью получение высшего образования на русском языке. Такие ресурсы позволяют обучающимся не только пополнить свой лексический запас и развить грамматические умения и навыки, но и получить представление о морфологии и синтаксисе русского языка, а также познакомиться с различными стилями речи (прежде всего, публицистическим

и официально-деловым, традиционно остающимися как бы «на периферии» учебного процесса).

Интернет-ресурсы предоставляют широкие возможности для сбора информации, публикации материалов, организации коммуникации и контроля обучения. Они способствуют «совершенствованию навыков по всем видам речевой деятельности на основе аутентичных материалов из сети Интернет» [3: 609]. Их использование способствует модернизации и обновлению форм и методов обучения, делая процесс более интерактивным и ориентированным на потребности студентов. Как отмечает Е. В. Рублева, интернет-ресурсы помогают «моделировать специальную обучающую среду, что позволяет по-новому осмыслять пути формирования коммуникативной компетенции учащихся» [2: 117]. Особенno важны для нас международные ресурсы, т. е. те, которые, с одной стороны ориентированы на потребности читателей/зрителей внутри страны, а с другой – предоставляют информацию, актуальную и интересную для пользователей из разных стран. Например, поисковая система «Яндекс» компенсирует отсутствие языковой среды, предоставляя доступ к актуальным материалам в любой точке мира. Это особенно важно для будущих турецких студентов-гуманитариев, которые должны не только изучать язык, но и погружаться в историю России, ее культуру и современную идеологию. Более того, мы считаем, что грамотное и своевременное использование подобных интернет-ресурсов при работе со студентами, знающими русский язык хотя бы на уровне A2 (базовом), помогает им уже на этом уровне осваивать инструменты критического осмысления действительности, а также знакомиться с коммуникативными практиками современной России в сфере общественных отношений и культуры.

Платформа «Дзен» и новостной раздел поисковой системы «Яндекс» представляют собой ценные источники аутентичного языкового материала. Новостной раздел «Яндекса», обновляющийся в режиме реального времени, отражает динамику общественной жизни и предоставляет учащимся возможность анализа текстовой вариативности. Например, анализ заголовков новостей позволяет студентам сравнить, как одна и та же информация подается в разных источниках с использованием различных языковых единиц.

Платформа «Дзен» предоставляет богатый выбор статей как на актуальные общественно-политические темы, так и на темы, связанные с историей и культурой России, что является хорошей помощью для преподавателей истории России и русской литературы. Этот источник становится еще более ценным для преподавателей отделений русского языка и литературы турецких университетов, т. к. одной из главных проблем организации обучения русскому языку в вузах Турции является катастрофическая

нехватка учебников, учебных пособий и наглядных материалов по всем дисциплинам, связанным с русским языком и Россией в целом.

Использование платформы «Дзен» и сервисов «Яндекса» в обучении РКИ на подготовительном курсе позволяет:

- преодолевать географические ограничения, моделируя реальную языковую среду;
- развивать аналитическое мышление через сравнение медиастратегий (на уровне не ниже В1) и анализ используемых языковых средств;
- соединять теорию языка с практикой в процессе анализа лексики и грамматики, с одной стороны, и создания собственных текстов, с другой.

На примере новостных и аналитических текстов, размещаемых на платформе «Дзен» и в новостном разделе поисковой системы «Яндекс», мы проводим лингвистический анализ заголовков и самих текстов с целью знакомства учащихся с различными способами подачи информации и выражения отношения к тому или иному событию. Такой анализ обычно включает следующие аспекты.

1. Изучение лексических особенностей текстов, особенностей употребления:

- синонимов (*президент — глава государства — руководитель страны, обсудить — рассмотреть*),
- антонимов (*завоевать доверие — утратить доверие, широкий круг — узкий круг*),
- фразеологизмов (*белая ворона, войти в историю, золотая молодежь, небо и земля*).

2. Изучение морфологических и грамматических особенностей текстов: анализ использования в них различных частей речи и грамматических конструкций (например, характерных для официально-делового и научного стиля речи цепочек существительных в родительном падеже: *губернатор западной провинции Турции, средний возраст населения страны*).

3. Анализ синтаксической структуры текстов: сравнение построения предложений в различных источниках, знакомство с односоставными и двусоставными, простыми и сложными предложениями.

4. Знакомство с основными стилистическими приемами воздействия на читателей:

- эмоционально окрашенной лексикой (*привокационное заявление, возмутительное поведение*),
- риторическими вопросами (*Как они так смогли? Что могут знать зарубежные политики о ситуации в России?*),

- лексическими и синтаксическими повторами (*Знают-знают, только никогда об этом не скажут*) и т. д.

Безусловно, в настоящее время интернет-ресурсы «являются бесценной и необъятной базой для создания информационно-предметной среды» [4: 2]. Преимущества интеграции интернет-ресурсов в обучение РКИ заключаются в:

- доступности аутентичных материалов,
- интерактивности,
- возможности погружения в языковую среду в любой точке мира.

Однако было бы большой ошибкой считать их идеальным учебным материалом. Наряду с плюсами у интернет-ресурсов присутствуют и серьезные минусы, которые, при недостаточном внимании к ним со стороны преподавателя, могут создать у студентов ложную картину как о русскоязычной коммуникации, так и о России в целом. К основными минусам рассматриваемых ресурсов можно отнести:

- слишком сильную зависимость размещаемых на платформе «Дзен» и в поисковой системе «Яндекс» текстов от позиции автора, его мировоззрения и политических взглядов,
- фильтрацию информации самой системой,
- зависимость результатов поиска от алгоритмов поисковой системы, что может привести к предоставлению информации, отражающей только одну точку зрения.

Для максимальной эффективности необходимо сочетать традиционные методы обучения с инновационными технологиями, учитывая особенности аудитории и цели обучения, так как в результате работы с подобными источниками студенты должны не только расширять свой лексический запас и получать новые знания о системе языка и ее уровнях, но и формировать в своем сознании положительное отношение к России, ее истории, культуре, месту в мире, а также к русским людям.

Таким образом, использование платформы «Дзен» и поисковой системы «Яндекс» в обучении РКИ открывает новые возможности для создания интерактивной языковой среды. Эти ресурсы не только предоставляют доступ к аутентичным материалам, но и способствуют развитию аналитического мышления и языковой компетенции студентов, заранее готовя их к освоению таких дисциплин, как лексикология, морфология, синтаксис и стилистика. Также они помогают учащимся заочно познакомиться с Россией, ее прошлым и настоящим. Это особенно важно для тех студентов, которые планируют продолжить обучение в российских вузах

или связать свою профессиональную жизнь с Россией и ее гражданами. Однако успешная интеграция интернет-ресурсов в образовательный процесс требует грамотного подхода со стороны преподавателей-методистов, строгого отбора материалов (прежде всего, исключения материалов, способных сформировать у учащихся негативное мнение о России), а также учета специфики аудитории, текущего уровня владения русским языком и целей обучения. Только в этом случае можно говорить о пользе включения в учебный процесс подобных интернет-технологий не только с методической, но и с мотивационной точки зрения.

## Литература

1. Азимов Э. Г. Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. — 2011. — № 6. — С. 45–55.
2. Рублева Е. В. Принципы работы с поисковой системой Яндекс на уроках РКИ // Вестник ЦМО МГУ. — 2011. — № 2. Практикум. — С. 117–122.
3. Соколова Э. Я. Анализ потенциала интернет-ресурсов в обучении иностранному языку // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2015. — № 5. — С. 607–610.
4. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Современные учебные интернет-ресурсы в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. — 2008. — № 6. — С. 2–9.

Asci Murat,  
Gaidukova O.

## Using Research Resources on Internet in Teaching Russian at the Preparatory Class: The Potential of Zen Platform and Yandex Search Engine

*Abstract:* The article is aimed to observe teaching Russian as a foreign language to preparatory school students by using Zen platform and Yandex search engine in the absence of a language learning environment. The authors analyze the possibilities of using these resources to compensate for the lack of a language environment and the full-fledged opportunities for foreign students to get acquainted with authentic Russian. The article focuses on learners who already know Russian and thus have a need to familiarize themselves with authentic texts on global issues. Additionally, the article not only exhibits methodological approaches of using above-mentioned online services in teaching Russian as a foreign language, but also points out the advantages of their use in the classroom, as well as the limitations of their use by the technical features of these services.

*Keywords:* language environment, Internet resources, authentic texts, preparatory school, language levels.

Горелова Юлия  
Николаевна  
Казанский  
(Приволжский)  
федеральный  
университет  
JNGorelova@kpfu.ru

Махмутова Гузель  
Фаргатовна  
Казанский  
(Приволжский)  
федеральный  
университет  
1gmahmut@kpfu.ru

Шимкович Елена  
Доминиковна  
Казанский  
(Приволжский)  
федеральный  
университет  
EDShimkovich@kpfu.ru

## Опыт реализации мононациональной образовательной программы на подготовительном факультете

**Аннотация:** в статье рассматривается опыт разработки и реализации мононациональной образовательной программы для слушателей подготовительного факультета из Китайской Народной Республики с учетом методики обучения русскому языку как иностранному и особенностей организации учебного процесса. В работе также анализируются преимущества и недостатки выбранного подхода с точки зрения эффективности обучения, даются рекомендации по дальнейшему совершенствованию выбранного подхода.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, мононациональная группа, мононациональная образовательная программа, китайский слушатель, национально ориентированное обучение.

**С**овременная система преподавания русского языка как иностранного (РКИ) на подготовительных факультетах ориентирована на формирование у студентов языковой и коммуникативной компетенций. В связи с ростом числа слушателей из Китайской Народной Республики (КНР) востребована разработка адаптированных образовательных программ.

На сегодняшний день актуально создание мононациональных групп и образовательных программ, учитывающих специфику восприятия языка китайскими студентами. Данный подход позволяет снизить уровень психологической тревожности и учитывать лингвокультурные особенности обучающихся. Однако он имеет как преимущества, так и недостатки, требующие анализа.

Национально-ориентированный подход учитывает влияние родного языка обучающихся на освоение русского языка [3: 12]. Для китайских слушателей, чей родной язык существенно отличается от русского по грамматическим и синтаксическим параметрам, такой учет особенно важен.

Исследования показывают, что китайским обучающимся необходимо большее количество аудиторных часов для освоения грамматических категорий, отсутствующих в их родном языке, например, категории вида глагола [4: 179]. В мононациональных группах активно применяется перевод как вспомогательный инструмент, что облегчает понимание, но может снижать уровень спонтанного речевого общения.

Кроме того, различия в образовательных традициях России и КНР также оказывают влияние на процесс обучения [6: 214]. Китайские студенты, привыкшие к репродуктивному усвоению знаний, испытывают трудности при переходе к аналитическим методам обучения, характерным для российской системы образования. В связи с этим преподавателям необходимо адаптировать методику, сочетая элементы традиционного и национально ориентированного подходов [2: 121].

Одним из эффективных методов является ситуационное обучение, включающее моделирование типичных коммуникативных ситуаций [5: 131]. Это позволяет обучающимся быстрее адаптироваться к языковой среде, развить навыки межкультурного общения и улучшить уровень владения русским языком в реальных ситуациях.

Учитывая сложности, возникающие у слушателей из КНР в процессе обучения русскому языку как иностранному, а также их количественное преобладание в общем контингенте слушателей Подготовительного факультета для иностранных учащихся Казанского (Приволжского) федерального университета (далее в тексте — Подготовительный факультет), было принято решение о создании не просто мононациональных групп, а специальной довузовской образовательной программы, учитывающей особые образовательные потребности китайских слушателей. Можно выделить предпосылки, лежащие в основе их создания.

Так, обучение слушателей из КНР русскому языку требует больших временных затрат, что связано с существенными различиями в родном и изучаемом языках. Следовательно, одним из условий создания новой программы было увеличение количества аудиторных часов на изучение русского языка и интенсификация самого образовательного процесса путем увеличения количества занятий на первоначальном этапе обучения. Таким образом, количество контактных аудиторных часов по русскому языку было увеличено на 23% по сравнению с дополнительной общеобразовательной программой для слушателей из других стран. В этот период преподаватели, работающие с китайскими слушателями, имели возможность уделить больше внимания преодолению сложностей, связанных с различиями в грамматических системах русского и китайского языков, в частности, используя метод сопоставительного анализа, а также язык-посредник (английский или родной язык слушателей) для объяснения сложных

грамматических конструкций [7: 212]. Кроме того, увеличенное количество часов РКИ позволило структурировать рабочую программу дисциплины так, что на начальном этапе использование структурно-грамматического подхода сочеталось с применением метода ситуационного обучения, при котором предполагается вовлечение слушателей в коммуникативную среду через участие в ролевых играх даже на элементарном уровне [1: 177].

Одним из дискуссионных вопросов было уменьшение количества контактных часов по профильным дисциплинам в пользу русского языка. Однако, как отметили сами преподаватели профильных дисциплин, более углубленная подготовка по русскому языку в первые два месяца реализации программы упростила изучение предметов специализации, компенсировав, таким образом, сокращенные часы.

Анализируя опыт начала реализации заявленной программы, можно подвести промежуточные итоги, выделив успешные практики и обозначив сложности, с которыми столкнулись преподаватели и административно-управленческий персонал.

К существенным преимуществам можно отнести появившееся в результате разработки нового учебного плана большее количество контактных часов для изучения РКИ, и, следовательно, большую свободу преподавателей в выборе форм и методов обучения, направленных на формирование коммуникативной компетенции китайских слушателей и подготовку их к поступлению в российские вузы. У слушателей появляется больше времени на адаптацию и привыкание к системе русского языка, больше возможностей языковой практики, что в целом положительно сказывается на изучении предметов специализации, а также снижается психологическая тревожность. Сопоставление результатов промежуточной аттестации за 2023–2024 учебный год, когда все слушатели Подготовительного факультета обучались по единому учебному плану, и 2024–2025 учебного года, когда у китайских слушателей был свой учебный план, позволило выявить увеличение среднего балла успеваемости китайских слушателей как показателя успешности обучения по группе с 65 до 72 (при стобалльной системе оценки).

Среди основных сложностей, обозначенных преподавателями, можно выделить значительную аудиторную нагрузку, отсутствие специализированных пособий, адаптированных для китайских слушателей.

Среди административно-управленческих проблем можно выделить трудности с составлением расписания ввиду различного количества аудиторных часов в традиционных и в китайских программах, резкое увеличение количества часов по дисциплинам специализации во втором семестре и сложности для слушателей в кратчайшие сроки полноценно освоить всю необходимую информацию по профилю.

Разработка и реализация мононациональных образовательных программ на подготовительных факультетах университетов — это сложный многоступенчатый процесс, который требует учета множества факторов, начиная от национальных особенностей слушателей и заканчивая особенностями организации образовательного процесса в каждом конкретном университете. Тем не менее, имеющийся положительный опыт разработки и реализации подобной программы для слушателей из КНР позволяет сделать вывод о целесообразности ее использования при условии коррекции возникающих барьеров. В качестве основных направлений совершенствования работы по реализации программы для слушателей из КНР можно выделить следующие: корректировка учебных планов по традиционным и мононациональным программам с целью устранения возможных сложностей при составлении расписания, разработка дополнительных учебных пособий и электронных образовательных ресурсов элементарного уровня, адаптированных к образовательным потребностям слушателей из КНР, организация и проведение внеаудиторных мероприятий по русскому языку в мультинациональной языковой среде с целью формирования кросс-культурной компетенции китайских слушателей с включением в них профильного компонента, чтобы компенсировать уменьшение часов на реализацию профильных дисциплин в учебном плане.

## Литература

1. *Березун Е. Ю., Гайдарова Е. В., Иорданова Н. А.* Формирование умений и навыков межкультурного общения в процессе обучения русскому языку как иностранному // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. — 2007. — № 4 (13). — С. 91–97.
2. *Бражник Л. М., Галиев Л. М., Галиуллин Р. Р., Тарасов А. М., Шакирова Л. Р.* Этноориентированные приемы обучения русскому языку как иностранному арабоговорящих обучающихся // Вестник педагогических инноваций. — 2023. — № 2 (70). — С. 113–123.
3. *Вагнер В. Н.* Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч., по спец. «Филология». — М.: ВЛАДОС, 2001. — 384 с.
4. *Гэ М., Куприна Т. М.* Национально-языковая ориентация при обучении русских студентов грамматике китайского языка по технологии «перевернутый класс»: на примере частицы 了 (le) // Экономические и социально-гуманитарные исследования. — 2024. — № 1 (41). — С. 174–187.

5. Кожевникова М. Н. Национально ориентированная модель обучения иностранных граждан в российских вузах [Электронный ресурс]: монография. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2016. – 160 с.
6. Лихачева М. Е. Особенности организации обучения РКИ в мононациональных и полинациональных группах // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: материалы IX Международной научно-практической конференции. – Пенза: Наука и просвещение, 2017. – С. 215–219.
7. Митина Е. В. Особенности обучения русскому языку как иностранному в мононациональных группах // Научный поиск в филологии: теория, методология, практика: сборник материалов международной научно-практической конференции, посвященной 60-летию профессора А. Е. Агмановой / отв. ред. Е. А. Журавлева. – Нур-Султан: ЕНУ им. Л. Н. Гумилева, 2022. – 330 с.

Gorelova Y. N.  
Kazan (Volga region)  
Federal University  
JNGorelova@kpfu.ru

Makhmutova G. F.  
Kazan (Volga region)  
Federal University  
1gmahmut@kpfu.ru

Shimkovich E. D.  
Kazan (Volga region)  
Federal University  
EDShimkovich@kpfu.ru

## Experience in implementing a mono-national educational program at preparatory faculty

*Abstract:* The article examines the experience of developing and implementing a mono-national educational program for Chinese students at the preparatory faculty, considering the methodology of teaching Russian as a foreign language and the specifics of education for students from China. The paper also analyzes the advantages and disadvantages of the chosen approach in terms of its effectiveness and success of training, and provides recommendations for its further improvement.

*Keywords:* Russian as a foreign language, mono-national group, mono-national program, Chinese student, nationally oriented learning.

**Гусева Полина Вячеславовна**

*Южно-Уральский государственный университет  
(Национальный исследовательский университет)*

*gusevapv@susu.ru*

## **Анализ эффективности использования гексов на занятиях по русскому языку в иноязычной аудитории (на материале фильма «Кавказская пленница, или Новые приключения Шурика»)**

**Аннотация:** целью статьи является анализ эффективности использования гексов, или шестиугольного обучения, на занятиях по русскому языку в иноязычной аудитории. Технология шестиугольного обучения способствует организации дискуссий на определенную тему. Она может быть эффективна, так как способствует формированию, совершенствованию лексико-грамматических навыков и умений и повышению интереса и мотивации учащихся, настраивает на выполнение разнообразных творческих упражнений.

**Ключевые слова:** технология шестиугольного обучения, самомотивация, русский язык как иностранный, учебный процесс, систематизация знаний.

**В** языковой политике государства, стремительно изменяющейся, на одно из главенствующих мест в образовательном пространстве выходит необходимость применения инновационного подхода в обучении иностранным языкам, в том числе и русского языка как иностранного (далее — РКИ) [3]. Инновационные технологии позволяют реализовать одну из основных целей обучения РКИ — дать возможность перейти от изучения практического курса русского языка как системно-структурного образования к изучению его как средства общения и мышления, а учебно-познавательную деятельность перевести на продуктивно-творческий уровень [4].

Самыми доступными и востребованными трансляторами социальной, лингвистической и культурологической жизни общества являются интернет, кино и телевидение, которые прочно вошли в жизнь современного человека. Эти средства дают возможность максимально приблизить иностранных обучающихся к положительному восприятию страны изучаемого языка.

По словам Т. Б. Кашпиревой, овладение навыками общения на неродном языке служит своеобразным фундаментом как для формирования

коммуникативной культуры и компетентности, так и для профессионального становления студента. Коммуникативная ориентированность учебного процесса побуждает преподавателя создавать на занятиях реальные и воображаемые ситуации общения, используя для этого различные приемы и методы работы: ролевые игры, проектные задания, дискуссии и т. п. [1]. Однако, на наш взгляд, одним из наиболее эффективных средств улучшения учебного процесса, приближения его к условиям реального общения являются видеоматериалы.

В методике преподавания РКИ накоплен достаточно большой опыт работы с видеоматериалами. Целью данной статьи является анализ эффективности использования гексов, или шестиугольного обучения, на занятиях по русскому языку в иноязычной аудитории (на материале фильма «Кавказская пленница, или Новые приключения Шурика»). Фильмы содержат в себе огромный объем информации страноведческого, лингвистического и экстралингвистического характера, которая необходима для усвоения иностранными обучающимися. Кино отражает реальное своеобразие определенной эпохи, которая, в свою очередь, определяет социальные особенности носителей русского языка. Кино как коммуникативный источник может выступать эффективным наглядным средством в методике РКИ.

Именно поэтому актуальным становится вопрос о поиске новых инновационных технологий.

Гексы, или технология шестиугольного обучения, появилась в школах Великобритании. Данную технологию описал британский учитель истории Рассел Тар [7]. В основе технологии шестиугольного обучения заложена математическая модель шестиугольников, так называемых гексов, позволяющая обучающемуся самостоятельно создавать логические связи на занятии, объединяя и обобщая пройденный материал по всей теме [5]. Первый этап работы с гексами характеризуется первичным отбором и распределением шестиугольников на группы/категории, которые обучающиеся устанавливают сами. На втором этапе обучающиеся должны установить связи между распределенными шестиугольниками и объяснить приоритетность своего выбора. Важно следить за точным порядком каждой темы/категории, заключенной в отдельном шестиугольнике, и связать с основной проблемой.

Сопоставляя каждую грань шестиугольника, обучающиеся учатся самостоятельно формулировать причинно-следственные связи по заданной теме, анализируя материал и развивая как творческое, так и критическое мышление.

По мнению Рассела Тара, технология шестиугольного обучения помогает обучающимся смещать фокус с простого пересказа прочитанного

материала на его анализ через призму собственного восприятия и мышления. Согласно зарубежным педагогам, данная технология помогает обучающимся в выстраивании логических связей, а это в свою очередь помогает в развитие творческого мышления [6].

При использовании технологии шестиугольного обучения на занятиях по русскому языку как иностранному, обучающиеся учатся вносить корректизы в познавательную деятельность и отстаивать свою точку зрения.

Рассмотрим следующие формы работы с данной технологией на занятии по русскому языку как иностранному:

1) материал может быть вписан в гексы в виде слов с пропусками для отработки новой лексики, предложений, изображений для укрепления ассоциативных связей. Важным моментом при работе с гексами является выполнение заданий на карточках и соединение всего в единое целое. В зависимости от выбора построения классификации (соты, цепочка и т. д.), получившиеся фигуры при этом могут отличаться;

2) на более высоком уровне владения языком, некоторые гексы можно оставить пустыми, тем самым усложнив задание, и дать обучающимся возможность высказать свое мнение по заданной теме. Такой вариант работы будет эффективен при выстраивании четкой аргументации;

3) индивидуальная, парная, групповая работа помогает и учит обучающихся анализировать, структурировать информацию, прислушиваться к мнению других обучающихся и отстаивать свою точку зрения.

Технология шестиугольного обучения выбрана нами как ведущий прием подачи дидактического материала.

На первом этапе студентам предлагается упражнение, направленное на прогнозирование содержания фильма (антиципация). Например, сделать предположения о фильме по его названию, стоп-кадру, постеру. Цель — совершенствование навыков построения монологического высказывания.

На втором этапе даются задания на поиск и выделение языковой и смысловой информации (например: Прочтите тосты, которые жители Кавказа рассказывают Шурику. Замените выделенные слова и словосочетания синонимичными. Или необходимо ответить на вопросы, например: Как, на ваш взгляд, будут складываться отношения Нины и Шурика в будущем?).

На третьем этапе даются задания на закрепление языковых навыков и на развитие продуктивных умений (например, выразительно прочитать диалог и озвучить видео; прочтите диалог, в котором Джабраил «переводит» Шурику на русский язык слова «кунаков» Бы valого и Балбеса. Как вы думаете, что еще бандиты могли бы сказать Шурику в ресторане?)

Придумайте свои варианты таких слов и их «перевод» на русский язык). Цель — развитие продуктивных умений в устной и письменной речи на основе материала фильма.

На завершающем этапе группа разбивается на две части для представления обобщающей схемы занятия. Одна группа обобщает информацию в виде схемы, другие студенты дают пояснения. При подведении итогов учитываются умения не только использовать дидактические материалы данного занятия, но и привлекать дополнительные ресурсы.

Преимуществом данной технологии является способность к повышению самомотивации обучающихся, лучшему запоминанию объемного материала посредством систематизированных схематичных шестиугольников, развитию групповой работы и реализации развивающего потенциала конкретного занятия русского языка как иностранного [7]. Также использование данной технологии на занятиях по русскому языку как иностранному позволяет отработать все четыре вида речевой деятельности.

Таким образом, применение технологии шестиугольного обучения помогает в реализации системно-деятельностного подхода, повышает результативность и эффективность учебного процесса. Внедрение данной технологии в учебный процесс способствует достижению целей обучения диалогической речи и расширенному монологическому высказыванию, активизации речемыслительной деятельности, формированию навыков и умений самостоятельного выражения мысли. Эта технология способствует активизации логического и образного мышления обучаемых, развивает аналитические навыки и умения обобщать, анализировать, структурировать информацию через создание целостной картины процесса, явления, информационного блока, актуализирует умения вычленять главное, кодировать и декодировать информацию, вербализуя ее через знаки и символы.

## Литература

1. Каширова Т. Б. Видеоматериалы на занятиях по РКИ: развитие коммуникативной компетенции в иностранной аудитории // Молодой ученый. — 2016. — № 13.2. — С. 43–45.
2. Сабуров Х. М. Влияние основных тенденций развития современного образования на формирование личности учащихся // Фундаментальные исследования. — 2014. — № 3–3. — С. 613–616.
3. Федеральная служба государственной статистики (Росстат). — URL: [https://rosstat.gov.ru/free\\_doc/new\\_site/business/it/ikt21/index.html](https://rosstat.gov.ru/free_doc/new_site/business/it/ikt21/index.html)
4. Юсупова Т. Э. Инновационные методы преподавания русского языка. — URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_37605864\\_71402261.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_37605864_71402261.pdf)

5. *Hodgson A. M.* Hexagons for systems thinking // European Journal of Operational Research. — 2011. — Vol. 59. — № 1. — P. 9–10.
6. *Kemper M.* Long-Term Learning Strategy: Hexagonal thinking technology in general secondary schools. — URL: <https://visioninpracticeblog.wordpress.com/2017/10/30/long-term-learning-strategy-hexagonal-thinking/>
7. *Tarr R.* Using Hexagon Learning for categorisation, linkage and prioritization. — URL: <https://www.classtools.net/blog/using-hexagon-learning-for-categorisation-linkage-and-prioritisation/>

Guseva P.V.

## **Analysis of the Effectiveness of the Use of Hexes, or Hexagonal Learning in Russian Language Classes in a Foreign Language Audience (Based on the Film “Prisoner of the Caucasus, or the New Adventures of Shurik”)**

*Abstract:* The purpose of the article is the process of teaching the vocabulary of foreign students using authentic feature films with deep semantic content. The technology of hexagonal learning contributes to the organization of discussions on a certain topic. It can be effective, as it contributes to the formation, improvement of lexical and grammatical skills and abilities and increases the interest and motivation of students, sets them up to perform a variety of creative exercises.

*Keywords:* hexagonal learning technology, self-motivation, Russian as a foreign language, educational process, systematization of knowledge.

**Дудакова Таисия Олеговна**  
Государственный институт русского  
языка им. А. С. Пушкина  
dudakova-taisiya@yandex.ru

**Чекалина Анастасия Сергеевна**  
Государственный институт русского  
языка им. А. С. Пушкина  
tchekalinanastasia@gmail.com

## **Опыт изучения русского языка выпускниками вьетнамских школ: рекомендации для педагогов**

**Аннотация:** в статье представлены особенности методики преподавания русского языка во вьетнамских школах, а также описан порядок проведения государственного экзамена по русскому языку – заключительной формы контроля вьетнамской программы преподавания русского языка. Предлагаются рекомендации по обучению вьетнамских школьников, будущих студентов, широкому кругу преподавателей.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный (РКИ), вьетнамские школьники, обучение вне языковой среды, говорение.

**А**ктуальность статьи заключается в том, что выпускники вьетнамских школ, в программе обучения которых присутствует русский язык как иностранный, достаточно часто являются будущими студентами подготовительных факультетов российских вузов. Задача статьи – описание особенностей среды и методов обучения вьетнамских школьников, а также предоставление рекомендаций по обучению вьетнамских школьников и студентов широкому кругу преподавателей.

История изучения русского языка во Вьетнаме ведет отсчет с середины XX века, когда между Союзом Советских Социалистических Республик и Демократической Республикой Вьетнам были установлены политические, экономические и культурные отношения. Русский язык активно использовался в научно-технической, экономической и образовательной сферах. Русский язык изучался в школах, колледжах и вузах Вьетнама. С момента объединения Вьетнама в 1976 русский язык начал преподаваться не только в северной, но и в южной части страны. В этот период большое количество вьетнамских студентов отправлялись на обучение в вузы городов СССР. В 80-е годы благодаря сотрудничеству двух стран появился особый интерес к русскому языку не только в разных учебных заведениях, но и на курсах дополнительного образования. В подтверждение крепких отношений между двумя странами и интереса к русскому языку в 1983 г. в Ханое открылся Ханойский филиал

Института русского языка им. А. С. Пушкина (ХФИРЯП). После распада СССР в 1991 г. наблюдалось резкое снижение спроса на изучение и преподавание русского языка. Он уступил свое место в качестве первого иностранного языка, изучаемого в учебных заведениях, английскому языку. Преподавание русского языка сохранилось в немногих высших учебных заведениях и школах, но не потеряло своей актуальности в военной и государственной сферах. С 2001 года началось возобновление стратегического партнерства, а затем и студенческого обмена между нашими странами, что привело к росту потребности во вьетнамских сотрудниках, владеющих русским языком в государственных структурах, в деловой и туристической сферах.

По статистике ХФИРЯП на 2021 год: «В 10 учебных заведениях русский язык преподается как специальность, в 14 учебных заведениях русский язык преподается как иностранный. Во Вьетнаме работает 11 средних школ, в которых ведётся русский язык. 10 специализированных школ, где ученики с 10 по 12 класс углубленно изучают русский язык, и одна средняя школа, где обучают русскому языку учащихся с 6 по 9 классы». Стоит отметить, что большинство вьетнамских преподавателей средней и высшей школы прекрасно владеют русским языком, потому что проходили стажировки или обучались в свое время в СССР, в дальнейшем – в странах СНГ и ведущих российских вузах. Также у всех желающих есть возможность пройти тестирование на получение сертификата на владение русским языком в ХФИРЯП [5: 10]. На данный момент их основной задачей является не только обучение студентов языку, но и восстановление культурно-исторической связи двух народов.

В статье раскрываются особенности преподавания русскому языку как иностранному (далее: РКИ) во вьетнамских специализированных и общеобразовательных школах. Так, на 2025 год можно выделить следующую важную специфику работы в данных учебных заведениях: большая наполняемость классов (в среднем 30–40 человек) при длительности урока 45 минут. При таком количестве учащихся лично-деятельностный подход сильно затруднен. Кроме того, как первый иностранный преподается английский язык, следовательно русский язык изучается как второй иностранный. Стоит учитывать, что выбор иностранного языка связан с возможностью его дальнейшего применения, чаще всего родители советуют иностранный язык, отталкиваясь от своего видения карьерных перспектив для ребенка, поэтому русский язык выбирают редко. Количество аудиторных часов, выделяемых на изучение второго иностранного языка невелико, что значительно увеличивает долю самостоятельной работы, которая представляет собой выполнение большого числа грамматических упражнений. Учителя в данных условиях

не имеют возможности развивать коммуникативные навыки учеников. Внимание сосредотачивается на языковых упражнениях: вставить нужное слово в пропуск; изменить форму глагола по времени, падежу и т. п.

При невозможности провести системные изменения и снизить количество учеников в классе мы предлагаем следующие форматы работы на занятии: деление класса на небольшие группы по 2–4 человека с учетом их рассадки в классе или деление на более крупные группы для участия в проектной деятельности. Возможна и внеурочная деятельность: разговорные клубы, киноклубы, мероприятия, приуроченные к национальным праздникам. Подобные виды деятельности развивают не только навыки говорения, но и лингвокультурную компетенцию обучающихся. Нужно отметить, что техническая оснащенность классов во всех школах находится на высоком уровне (классы оборудованы большими досками, smart-досками, проекторами и колонками), что имеет большое значение в условиях отсутствия языковой среды.

Языковая среда играет важную роль в обучении языку, именно благодаря ей создается естественная атмосфера для погружения в язык и культуру, возможность для более эффективной речевой практики. Вьетнамские обучающиеся не слышат язык вне аудитории, редко самостоятельно используют язык на занятиях в классе (чаще всего для чтения хором), а организация работы в классе, семантизация новой лексики, объяснение грамматики происходит на вьетнамском. Таким образом, обучающиеся сталкиваются с русским языком как с теоретизированным предметом, оторванным от ситуации реального общения. Ввиду отсутствия языковой среды, а также практики общения на иностранном языке нежелательно использование родного языка учителем и учениками в классе. Учитель, не являющийся носителем языка, должен стремиться к созданию «островка» языковой среды в классе и стимулировать использование изучаемого языка на занятиях. Необходимо введение межпредметной лексики для организации процесса обучения с первых занятий и постепенное сокращение использования родного языка на занятиях. Язык в представлении учеников не должен сводиться к набору правил и грамматических таблиц, а представлять собой средство общения. Для развития навыков говорения необходимо создать искусственную языковую среду, в которой каждый учащийся испытывал бы необходимость в коммуникации на русском языке, создать такие речевые ситуации, чтобы можно было попросить учителя повторить вопрос, сделать объявление всему классу, спросить домашнее задание, номер страницы и т. п. Для большей заинтересованности обучающихся возможно введение некоторых грамматических конструкций и лексики с учетом языкового опережения программы.

Рекомендуется также интеграция лингвокультурной информации, современных аутентичных мультимедийных материалов, которые сделают процесс изучения языка не только эффективным, но и интересным, что будет способствовать повышению мотивации для изучения языка. Учитель может присыпать ссылки на видео, статьи, рекомендовать блоги о жизни, учебе в России, фильмы, музыку, демонстрировать страноведческий материал, давать задания обучающимся найти информацию о современных российских реалиях и оформить короткие доклады.

У многих школьников, изучающих русский язык как иностранный, в выпускных классах вьетнамских школ и специализированных школ для одаренных детей (далее — спецшкола) наблюдается отсутствие развитых механизмов восприятия и продуцирования речи, т. е. у учеников происходит несбалансированное освоение разных аспектов русского языка, что приводит к слабому формированию механизма внутреннего проговаривания, сегментации речевой цепи, идентификации понятий, антиципации, и следовательно осмысления [2: 110]. Рассмотрим подробнее факторы, влияющие на развитие данных механизмов у вьетнамских школьников, изучающих русский язык в 9–12 классах.

В большинстве школ используют вьетнамские учебники и поурочные планы, составленные и утвержденные Министерством образования и профессиональной подготовки Вьетнама. Обязательность строгого следования поурочному плану затрудняет процесс обучения и лишает преподавание гибкости и креативности. Учебное пособие «Tiêng Nga 6» представлено серией книг 6–12 [8]. Каждое занятие в пособии разделено на небольшие уроки по 45 минут. При обучении русскому языку во вьетнамской школе акцент делается на имитативные упражнения, развивающие оперативную память и технические умения учеников. В условиях большого наполнения классов этоственный способ обучения, но он не способствует формированию коммуникативной компетенции. В учебниках РКИ задания на говорение и аудирование включаются очень редко. Предлагаются письменные речевые упражнения типа: «Трансформируйте по образцу»; «Напишите ответ по образцу»; «Ответьте, используя ключевые слова» и т. п. Учащимся необходимо: устанавливать и поддерживать контакт с собеседником, адаптироваться к различным ситуациям общения, использовать невербальные средства коммуникации нужно развить не только языковые и речевые умения, но и коммуникативные [1: 65]. Таким образом, по независящим от учителя причинам, пропускаются важные этапы, играющие ключевую роль в развитии коммуникативных навыков, и грамматика становится целью, а не средством обучения русскому языку.

Для полноценной работы вьетнамских учащихся над всеми языковыми явлениями важно включать в урок речевые и коммуникативные упражнения. Можно посвятить первые 5–10 минут урока устной разминке (описать картинку; ответить на вопрос, что не так на картинке; сравнить фотографии и т. д.). Конечно, разминка связана с изучаемым грамматическим и лексическим материалом. Существует множество вариантов коммуникативных заданий, применимых не только на подвижном, но и на начальном этапе обучения – проектная работа в группах, ролевые игры, дебаты. Учащиеся могут решать практические задачи в парах или в группах, используя изученную грамматику и лексику, а учитель создает условия групповой работы на русском языке. Он помогает преодолевать трудности, а не просто исправляет грамматические и лексические ошибки. В определенный момент учитель передает инициативу в общении ученикам.

Изучение иностранного языка в рамках школьной программы предполагает итоговую аттестацию в виде государственного экзамена. Таким образом, целью обучения становится успешная сдача экзамена, который состоит из двух частей – письменной (тестирование и написание сочинения) и устной. Они проходят в разные дни. На письменную часть дается 180 минут. Экзаменационный материал представлен на десяти страницах формата А4. Использование словарей запрещается.

Подробнее остановимся на письменной части, так как подготовка вьетнамских школьников к субтесту «Письмо» тесно связано с подготовкой к субтесту «Говорение». Письменная часть содержит задания по составлению предложений из данных слов, составление диалога по заданным ситуациям, написание сочинения на 250–300 слов на одну из двух тем. В перечень тем сочинения входят следующие: «Транспорт», «Моя незабываемая экскурсия», «Выбор профессии», «Любимый школьный предмет», «Любимое время года», «Увлечение», «Изучение иностранного языка в школе», «Компьютер и интернет в жизни человека», «Спорт в жизни человека», «Любимый праздник», «Человек и природа» и т. д., всего 16 тем. Ученики должны написать сочинение на данную тему, выражая свою позицию или предлагая решение определенной проблемы.

В части говорения обучающиеся отвечают на один из предлагаемых вопросов, который совпадает с темами письменной части, то есть фактически пересказывают заранее подготовленную тему, выученную наизусть. Подготовка монологического высказывания начинается заранее: ученики пишут сочинение на данные темы, а учитель проверяет их сочинения. После этого тексты редактируются два или три раза и заучиваются целиком, возможно, – с клише и ошибками. На устном экзамене школьники сидят перед компьютером, и их монологическое высказывание

записывается. В самом формате экзамена отсутствует проверка навыков принимать, обрабатывать информацию, адекватно реагировать на высказывание. Отсутствует элемент спонтанности, характерный для естественной речи. Таким образом, компетенции, характерные для успешного владения языком не являются приоритетными при подготовке к экзамену.

Давайте рассмотрим типы упражнений, которые будут способствовать развитию навыков говорения и аудирования. Для начала, нужно обучать школьников составлять краткие пересказы текстов различного типа (особенно эффективен пересказ сложного текста простым и понятным языком), вычленение основной информации, составление планов, формулирование вопросов и mind map по прочитанному тексту [3: 233]. Необходимо научиться не только запоминать написанный текст, но и уметь рассказывать его по ключевым словам, вопросам и т. п. Хотя такой вид работы не является собственно говорением (это один из видов работы с текстом), она может быть эффективна для подготовки к экзамену. На занятии необходимо обучать студентов включенному аудированию, чтобы они могли не только прослушать аудиозапись и ответить на вопросы, но и слушать своих одноклассников, привыкая к различному произношению и темпу речи. Для этого необходимо к каждому заданию на пересказ, формулирование высказываний, работе в группе добавлять небольшую работу с ответами других обучающихся по типу: «Что сказал студент А?», «Вы согласны со студентом А? Почему?». Также после прохождения новой грамматической темы каждый раз систематизировать знания: повторять вопросы, которые студенты уже знают, обдумывать, какие вопросы можно задать в различных коммуникативных ситуациях. Работать в парах или мини группах над заданиями с ситуациями, проблемами, которые обучающиеся должны самостоятельно решить, используя уже известные им языковые средства. В данной ситуации учитель является наблюдателем, слушает диалоги и полилоги студентов, а после дает обратную связь.

Восприятие спонтанной речи, не соответствующей шаблону, вызывает затруднения, ступор и даже панику у иностранных учащихся. Для снятия данной трудности будет полезным введение спонтанных реплик, уточняющих вопросов, перефразирование вопросов: «Я забыла, какой сегодня день недели?», «Который сейчас час?», «Сколько времени?», «Я правильно вас поняла, вы сказали, что...» и т. п., то есть на каждом занятии учителем должны быть созданы ситуации нешаблонного использования языка. Вначале подобный подход может вызывать дискомфорт у студентов, но затем, с частым применением данного приема, страх перед незнакомой фразой или другим порядком слов постепенно сойдет на нет. Таким образом, в процессе обучения РКИ вьетнамский школьник

постепенно должен пройти следующие этапы: от подготовленного говорения, к которому он уже привык, к неподготовленному, от аналитического говорения, то есть сознательного конструирования формы — к синтетическому, от имитативного — к спонтанному [6: 414].

Знание вышеперечисленных особенностей преподавания РКИ в вьетнамских школах будет полезно преподавателям, обучающим вьетнамских студентов как на подготовительном, так и на других факультетах вузов. У вьетнамских студентов, имевших опыт изучения русского языка в школе, есть большой грамматический и лексический запас, но навыки аудирования и говорения требуют особого внимания. Необходимо дополнительно работать над выводом грамматики и лексики из пассивного запаса в речь; создать среду, в которой у вьетнамских студентов будет необходимость включиться в общение на русском языке с другими студентами группы, факультета; снять психологический барьер и заинтересовать коммуникацией.

## Литература

1. Акишина А. А. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. — М., 2012. — 256 с.
2. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. — М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1958. — 370 с.
3. Кожевникова Е. В. Обучение пересказам различных типов текстов на уроках русского как иностранного // Русский язык за рубежом. — 2017. — № 5. — С. 231–234.
4. Крючкова Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие / Л. С. Крючкова, Н. В. Мошинская. — М.: Флинта: Наука, 2009. — 480 с.
5. Нгуен Т. Т.Д. Ханойский филиал Института русского языка им. А. С. Пушкина — 40 лет становления и развития / Т. Т. Д. Нгуен // Русский язык за рубежом. — 2023. — № S1. — С. 8–12.
6. Щукин А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учебное пособие / А. Н. Щукин. — М., 2012. — 784 с.
7. Филипская Т. А. Обучение русскому языку вьетнамских учащихся в Техническом университете им. Ле Куй Дона // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2014. — № 3–2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-russkomu-yazyku-vietnamskih-uchaschihsya-v-tehnicheskem-universitete-im-le-kuy-dona> (дата обращения: 22.02.2025).
8. Серия учебных пособий «Tiêng Nga» [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.thuvienpdf.com/tieng-nga-6> (дата обращения: 19.02.2025).

Dudakova T. O.,  
Chekalina A. S.

## **Experience of Russian language learning by graduates of Vietnamese schools: recommendations for teachers**

*Abstract:* The article presents the peculiarities of the methodology of teaching Russian language in Vietnamese schools and describes the procedure of the state examination in Russian language, the final form of control of the Vietnamese program of teaching Russian language as foreign. Recommendations on teaching Vietnamese students, future students to a wide range of teachers are offered.

*Keywords:* RLF, Vietnamese schoolchildren, learning outside the language environment, speaking.

Захарова Надежда Николаевна  
Тульский государственный университет  
nadine1967@mail.ru

## Конструкции с глаголами мыслительной и речевой деятельности в физическом дискурсе (в аспекте профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному)

**Аннотация:** данная статья описывает функционально-семантические и синтаксические особенности конструкций с глаголами мыслительной и речевой деятельности, частотными в физических текстах, показывается их роль в конструировании текста рассуждения, верbalного развертывания описания физического закона.

**Ключевые слова:** глагол, физический текст, семантическая группа, грамматическая структура.

**Д**ве семантические группы — глаголы мыслительной (*анализировать, разбирать что-либо, учитывать, рассматривать, приходить к выводу, заключать, находить, устанавливать (-ся), вытекать (в значении следствия), доказать*) и речевой деятельности (*выражения знаком*) (*описать, записать, сформулировать, иметь вид, представить в виде, обозначать/обозначить, замечать/заметить, указать, представлять/представить в виде*) могут быть объединены в аспекте сочетательных возможностей. Это связано с тем, что в научном стиле данные глаголы обладают общими семантическими признаками, что позволяет говорить об их семантической диффузии в речевом употреблении.

Так, например, глагол восприятия *рассмотреть* в научном контексте приобретает значение ‘приступить к аналитическим операциям’, а глагольные группы *иметь вид, представить в виде, выразить* обозначают ‘переход от верbalного доказательства к выводу’, который может быть formalизован (например, в виде формулы или графика). При этом подобная formalизация требует сопоставления двух компонентов: верbalного рассуждения (доказательства истинности положения) и formalизованного представления знания.

Указанные глаголы (*рассмотрим, разберем, опишем, докажем*) употребляются в форме перфекта 1 л. мн. ч. буд. времени, нацеливая адресата

на определенные этапы решения задачи, выступая маркерами, указывающими на алгоритм мыслительных действий при изучении наблюдаемой физической закономерности или расчета определенной физической задачи: *Рассмотрим* две системы отсчета, движущиеся друг относительно друга с постоянной скоростью, направленной вдоль оси X. *Выберем* координатные оси так, чтобы оси x и x' совпадали ... *Найдем* связь между координатами (x, y, z) и (x', Y, z') некоторой точки P [1].

Самым частотным объектом выступает существительное в вин. п., которое указывает на то, что действие переходит на объект. Примеры использования данных глаголов настолько многочисленны, что эту черту можно считать типичной для физико-математического дискурса: *Найдем* выражение для потенциальной энергии материальной точки вблизи поверхности Земли. — Если массы шаров одинаковы, *получим*: (дается формула). — *Найдем* теперь выражение для вектора ускорения в естественных координатах [1].

Значение глагола *определять* — ‘определять сущность чего-либо каким-либо способом — физическим законом, формулой, уравнением’ реализуется в сочетании «глагол + сущ. в твор. п.», при этом творительный падеж используется в своем основном — инструментальном — значении, а формула, отражающая природную закономерность, выступает инструментом расчета физической величины: Сила *определяется законом* всемирного тяготения. — Величина и направление перемещения точки в пространстве *определяется вектором* (далее равенство) [1].

Грамматические конструкции с глаголами представления информации в определенном виде выступают маркерами, указывающими адресату речи на то, что в текст вводится главная информация — формулировка закона: «представить в виде + сущ. в род. п.»: Любое произвольное движение физического тела или системы материальных точек можно *представить в виде суммы* двух простых (основных) движений: поступательного и вращательного; «иметь вид + сущ. в род. п.»: Кинематические уравнения в координатной плоскости в неподвижной декартовой системе координат *имеют вид* (далее описание). — Кинематическое уравнение при таком способе описания при заданной траектории *будет иметь вид*  $S=S(t)$ ; «обозначать(-ся) + сущ. в тв. п.», «обозначать(-ся) как + сущ. в вин. п.»: Для краткости в рассматриваемых условиях абсолютно твердое тело *обозначают термином* «твёрдое тело». Актантом в таких грамматических конструкциях выступают существительные со значением «знак»; «описать как + сущ. в вин. п.», «описать с помощью + сущ. в род. п.», «описать + сущ. в творит. п.»: Термодинамическую систему можно *описать с помощью макроскопических (термодинамических) параметров*, характеризующих состояние системы в целом. — Движение тела вдоль оси

*Х описывается уравнением ... — Положение твердого тела, вращающегося вокруг неподвижной оси, описывается одной переменной...*

*Ю.Д. Апресян*, объясняя структуру и сущность аналитического толкования, определяет постоянные и переменные конституенты высказывания: *В статье (W) автор (X) описывает процесс (Y) алгоритмически (Z) [2]*. Именно такая смысловая структура определяет набор существующих в русском языке грамматических структур выражения способа каузации объекта: 1) существительное в род п.; 2) в виде, в терминах, в форме + сущ. в род. п.; 3) наречие; 4) как + сущ. в вин. п.

Обратимся к группе глаголов, которые включаются в научный текст в функции постановки задачи. Аналитическое толкование может выглядеть следующим образом: *X* предлагает кому-либо (*K*) совместно выполнить последовательные действия (*Y*) с объектами (*O*), чтобы получить результат (*R*). Грамматически это выражается в структуре распространенного определенно-личного предложения с перечислением в роли однородных членов-предикатов, выраженных глаголом в форме 1 лица мн. ч. буд. вр. Поскольку *X* рекомендует *K* выполнить указанные действия *Y*, то все высказывание приобретает императивный характер, где *X* определяет целеполагание, последовательность и алгоритм действий *Y*. При этом обязательными конституентами выступают группы глаголов-каузаторов (*V*) объекта (*O*) — «глагол + сущ. в вин. п.», семантика глагольной лексемы подчиняется семантической структуре высказывания: *Выберем систему отсчета* таким образом, чтобы ось *z* совпадала с осью вращения, на которой лежат центры окружностей, по которым движутся все точки тела: *Докажем*, что при поступательном ...

Вторым способом выражения указанной семантики выступают безличные грамматические конструкции с модальными словами *долженствования можно, необходимо, следует (K)* + глагол в инфинитивной форме (*И*) + сущ. в вин. п. (*O*). Как видим, безличная конструкция устраивает конституенты *X* и *Y*, усиливая долженствование, обязательность действия с целью получения результата (*R*), освобождаясь окончательно от субъективно модальной рамки.

Такие конструкции являются более ясными и простыми для понимания иностранных учащихся, поскольку поверхностная грамматическая структура соответствует глубинной: Рассмотрим движение материальной точки массой *m* вдоль оси *x* под действием силы  $F = -kX$ . — Динамический закон движения системы запишем в виде: (далее — формула). В теории колебаний вторую производную обычно обозначают как ... Решение полученного динамического уравнения гармонических колебаний (7.1) будем искать в виде: (далее — формула). — После дифференцирования (7.2) и подстановки в (7.1), получим: (далее — формула) [1].

Можно выделить грамматическую структуру физического текста, содержание которого определяется как объяснение-описание физического закона. Грамматически такой текст выстраивается в виде алгоритма последовательных действий, которые предполагается осуществить в будущем, если мы допускаем некий постулат как истинностный. Каждое из этих действий предопределяет последующее, т. е. служит условием для совершения следующего шага. При этом физические действия или ментальные операции выражаются глаголами восприятия: *рассмотреть, глаголами* вербальной фиксации данных: *обозначать, записать, иметь вид, иметь форму, иметь формулу, ввести обозначение*. Ментальные действия интерпретируются как поиск (глаголы *искать, находить*), а результат оформляется глаголом *получить*.

Автор текста грамматически представлен как лицо, осуществляющее совместные действия с адресатом речи, что грамматически выражается формой 1 лица, мн. ч., он выступает своеобразным проводником, который ведет ученика по пути познания, предлагая самому убедиться в правильности выдвинутого постулата: *рассмотрим ... запишем ... имеем ... будем искать ... получим*. Последовательные результаты оформляются формулой равенства, где каждый компонент которой интерпретируется как определенная физическая величина, результатом чего становится удвоение мира объективных физических процессов и формального, математического кода, выступающего знаком, обозначающим взаимосвязь физических процессов. В ходе такого развертывания происходит максимальное абстрагирование кода от наличного опыта. Вербальное описание законов становится тождественным его математической формуле.

Также можно сделать вывод о том, что будущее время используемых глаголов конструирует вербально логические процессы развертывания научного предположения (тезиса, истинность которого должна быть доказана) в аргументную структуру: если верно положение 1, то верно положение 2. Следовательно, мы имеем дело с типичным функционально-смысловым типом текста рассуждения (доказательства). Возможные синтаксические структуры доказательства:

1. Если + глагол в форме инфинитива (глагол в форме 1 лица. мн. ч. буд. вр.) — условие, то модальное слово + глагол в форме инфинитива (глагол в форме 1 лица м. ч. буд. вр.) — результат, вывод.
2. Деепричастие (условие), глагол в форме 1 лица, мн. ч. (результат, вывод).
3. Пусть + субъект + глагол в форме наст. вр., тогда (в этом случае) глагол в форме наст. вр. (буд. вр.).
4. Пусть + модальное слово + глагол в форме инфинитива (условие), глагол в форме буд. вр. (результат).

5. При + отглагольное существительное (условие) + глагол в форме наст. вр. / буд. вр. (результат).

Приведем текстовой фрагмент (с сокращениями), чтобы показать композиционную и языковую структуру текста-доказательства: «*Рассмотрим* материальную точку, на которую кроме квазиупругой силы и силы сопротивления действует внешняя (вынуждающая) сила, изменяющаяся по гармоническому закону (далее — формула), тогда дифференциальное уравнение вынужденных колебаний материальной точки *запишется в виде*: (далее — формула) (7.6) *Рассмотрим* движение, *описанное* уравнением (7.6), исходя из общих физических представлений. <...> *Найдем* амплитуду  $A$  и сдвиг фаз  $\phi$ . Для этого (7.7) *подставим* в (7.6) и после преобразований *получим*: ... *Предположим*, что колебания физической величины и в плоскости  $X = 0$  *описываются выражением*: (далее — формула). *Найдем уравнение* колебаний величины и в плоскости, соответствующей произвольному значению  $X$ . Для того, чтобы пройти путь от плоскости  $X = 0$  до плоскости  $X = X$ , волне требуется время (далее — формула). Следовательно, колебания физической величины и в плоскости  $X = X$  будут отставать по времени от колебаний величины и в плоскости  $X = 0$ , то есть *будут иметь вид*: ... Таким образом, уравнение плоской волны, *распространяющейся* в положительном направлении оси  $x$ , *имеет вид* ... (вывод)» [1].

В особую группу можно выделить конструкции, имеющие функцию формализации исследовательского опыта, которые организуют в тексте науки терминологическое описание объективных природных процессов и взаимодействий. Приведем несколько таких глагольных конструктов. Для характеристики затухающих колебаний *вводится величина*, называемая логарифмическим декрементом затухания. Значения данного конструкта можно определить как ‘знакомить адресата научного текста с новым знаком-понятием, назначение которого представить новое знание формализованным способом, используя и закрепляя символом’. При этом в роли актанта выступает существительное терминологического характера, номинация нового понятия: *термин, знак, величина, формула, символ, обозначение* и т. п.

Функционально-семантически близок к данной лексеме глагол *задать*: Пусть закон движения точки  $A$  *задан* как (далее формула). — Описать движение в механике — значит *задать* положение тела по отношению к выбранной системе отсчета для любого момента времени. — Чтобы найти материальную точку при данном способе ее определения, необходимо *задать*: начало отсчета, точку  $O$ , радиус-вектор материальной точки (направление и модуль вектора). Данный глагол вводит параметризацию операции доказательства истинности высказываемого

научного положения. В качестве прямого объекта выступают номинации, которые называют «участников» операционального действия: *скорость, точка, положение, направление, координата* т. д. При этом предполагается, что в процессе изменения какого-либо параметра закономерно изменяется и другие. Следовательно, речь идет о динамичных процессах.

Когнитивно смысл этой конструкции можно представить следующим образом: некий интерпретатор *X* предлагает адресату параметры, по которым будет происходить формализованный поиск искомого результата взаимодействия указанных параметров.

Еще одна значимая для физического дискурса группа глаголов, которые представляют различные формализованные операции, позволяющие измерить, исчислить и представить математической моделью какую-либо физическую закономерность. К этой группе относится глагол *вычислять*, который, как правило, представляет собой действие с числами с целью поиска результата. Расширенное значение данного глагола — это ‘найти результат’. Таким образом он выражает потребность описать класс наблюдаемых явлений — динамических процессов градуально — описанием соотношения и взаимодействия различных величин, вербально это выражается как словосочетание глагола с прямым объектом, называющим искомую физическую величину: количество энергии, время, путь, силу, скорость и т. п., — или пассивная конструкция, в которой существительное выступает в роли пассивного субъекта: Величина силы трения скольжения вычисляется по формуле:

$$F_{\text{тр}} = \mu N.$$

С глаголом *вычислять/вычислить* в качестве актанта выступают существительные, называющие различные физические величины. Поскольку глагол относится к семантической группе количественного измерения, то рядом с ним оказываются обстоятельственные модели, обозначающие характер вычисления: *по формуле*.

Самый семантически объемный глагол представляемой группы, это глагол *измерять/измерить*. Физический язык отражает потребность человека градуально, уровнево отражать характер и меру измеряемой величины, поэтому в науку вводится понятие единицы измерения, поэтому с глаголом *измерять(—ся)* используются предложно-падежные сочетания *в + сущ. мн. ч. в предл. п.*, где существительное называет единицу измерения: В системе СИ угловая скорость *измеряется в радианах в секунду: рад/с.* — В системе СИ сила *измеряется в ньютонах (Н)*. В роли субъекта оказывается существительное, называющее физическую величину.

Глагольные конструкции выступают языковыми моделями конструирования текста, представляющего по свой функционально-смысловой

структуре рассуждение-доказательство. Более того, при построении доказательства они используются как языковые маркеры перехода от одной операции к другой, указывая типовым способом на разные блоки информации в тексте.

Таким образом, типовые лексико-грамматические модели создают связность, а также смысловую и композиционную цельность научного текста-рассуждения. За этой композиционной цельностью стоит особым образом организованный целенаправленный интенсивный мыслительный процесс.

### Литература

1. *Лагун И. М., Колмаков Ю. Н. Физика: учебное пособие для иностранных учащихся.* — Тула: ТулГУ, 2023. — 181 с.
2. *Андреян Ю. Д. Исследования по семантике и лексикографии.* — Т. 1. Параметрическая. — М.: Языки славянских культур, 2009. — 568 с.

Zakharova N.N.

## Constructions with verbs of mental and speech activity in physical discourse (in the aspect of professionally oriented teaching of Russian as a foreign language)

*Abstract:* This article describes the functional, semantic and syntactic features of constructions with verbs of mental and speech activity, which are frequent in physical texts, and shows their role in constructing the text of reasoning and the verbal unfolding of the description of a physical law.

*Keywords:* verb, physical text, semantic group, grammatical structure.

**Киселева Наталия Юрьевна**  
Пензенский государственный университет  
externat@pnzgu.ru

## **Опыт обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете Пензенского государственного университета**

**Аннотация:** в целях описания опыта обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете Пензенского государственного университета автором были представлены методы и приемы, применяемые на разных этапах обучения для эффективного формирования коммуникативной компетенции у обучающихся. Подчеркивается важность используемой методики в условиях формирования смешанного состава группы обучающихся. Отмечается, что применение коммуникативной методики в образовательном процессе формирует умение и навык грамотного выстраивания речевых высказываний в соответствии с конкретной ситуацией.

**Ключевые слова:** коммуникативная методика, коммуникативная компетенция, русский язык как иностранный, навык мышления на иностранном языке.

**О**сновной целью в обучении иностранному языку является формирование у учащихся коммуникативной компетенции. Это понимается как готовность и способность общаться на иностранном языке в различных сферах общения: социально-бытовой, учебной, профессионально-производственной, социально-культурной и официально-деловой. Для реализации данной цели эффективно применяется коммуникативная методика обучения иностранным языкам.

Коммуникативная методика на сегодняшний день, бесспорно, является самым эффективным способом изучения английского языка. За границей она появилась примерно в 60-х годах XX века, а в нашей стране стала использоваться, приблизительно, в середине 90-х гг. Коммуникативная методика ориентирована именно на возможность общения. Из четырех «китов», на которых держится любой языковой тренинг (чтение, письмо, говорение и восприятие речи на слух), повышенное внимание уделяется именно двум последним. Коммуникативный метод призван, в первую очередь, снять страх перед общением. Коммуникативность проявляется

в функциональности обучения. Функциональность предполагает, что как слова, так и грамматические формы усваиваются сразу в языковой деятельности, на основе ее выполнения [1].

С середины 70-х годов XX века коммуникативная компетентность становится ключевой концепцией в теориях и исследованиях в области лингвистического образования и преподавания иностранных языков. Лингвистическая компетентность, по мнению Н. Хомского, включает в себя фонологические, синтаксические, семантические, лексические и морфологические аспекты языка. Концепт «коммуникативная компетентность», предложенный Д. Хаймсом, дополняет понятие «языковая компетенция» Н. Хомского. Лингвистическая компетенция дополняется в теории Д. Хаймса социолингвистическим, дискурсивным и стратегическим аспектами, что отражает социальную сущность языка. Так, концепция коммуникативной компетенции стала основой новых идей и подходов к преподаванию иностранного языка [2].

В Пензенском государственном университете на подготовительном факультете слушатели начинают изучать русский язык «с нуля» и планируют поступать в российские вузы на программы высшего образования, для чего им и нужно уверенное владение русским языком на уровне В1. Группа формируется из обучающихся разных стран, например, из Ливана, Марокко, Бурунди, Гвинеи-Бисау, Китая. Соответственно, единого родного языка, как и языка-посредника, в группе нет. Традиционный переводной метод в обучении в смешанной группе может оказаться малоэффективным и затратным по времени, поэтому предпочтение отдается использованию коммуникативной методики.

Коммуникативные навыки формируются и развиваются на каждом занятии. В данной статье представлены некоторые апробированные методы и приёмы, направленные на формирование коммуникативной компетенции у обучающихся. При этом все они органично и уместно применяются на разных этапах обучения: введение учебного материала, отработка и тренировка, контроль.

Интерес и языковую активность у слушателей вызывает вопрос «Что нового?». Желание поделиться своей хорошей новостью с одногруппниками и быть правильно понятым стимулирует как к лексической, так и фонетико-грамматической грамотности речи.

Интеграция различных конструкций из других дисциплин оживляют обучение и формируют навык мышления на другом языке. Например, выполнение базовых арифметических действий, а именно сложение и вычитание, с лексическими единицами по теме «Месяцы, дни недели» помогают активизировать процесс «беглого» применения изучаемого материала и, что немаловажно, обучают мыслить на изучаемом языке.

Кроме того, синтез и анализ на этапе повторения и систематизации материала, в частности декомпозиция термина, дают максимально положительный эффект в обучении. Новый вариант презентации лексического материала помогает не только визуализировать и упорядочить объем лексики, но и увидеть логические, а также семантические связи между словами.

Технология «мозговой штурм» вносит увлекательный интерактив совместно с мотивационным соревновательным духом. Применение этой технологии в конце пройденной темы позволяет понять, насколько хорошо усвоен изученный материал. Игра-состязание создает атмосферу непринужденности, снимает языковой барьер, побуждает к взаимодействию обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом. В результате коллективного сотрудничества происходит накопление знаний за счет эффекта «знаниевой синергии».

Таким образом, методы и приёмы коммуникативной методики обучения иностранным языкам, направленные на развитие коммуникативной компетенции, учат понимать и чувствовать собеседника в общении, формируют навык грамотного выстраивания речевых высказываний в соответствии с конкретной ситуацией. Важно отметить, что коммуникативная методика легко реализуется в безопасной коммуникативной среде учебной группы, создаваемой преподавателем, где он выступает в роли помощника и наставника.

## Литература

1. *Банарцева А. В.* Коммуникативный подход в обучении иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. Психолого-педагогич. науки. — 2017. — № 1 (33). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnyy-podhod-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-1> (дата обращения: 05.03.2025).
2. *Мурашкина О. В.* К проблеме коммуникативного обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] // Язык и текст. — 2020. — Том 7. — № 2. — С. 54–60. DOI: 10.17759/langt.2020070206 (дата обращения: 05.03.2025).
3. *Сурженко О. Ю.* Коммуникативная методика против традиционного метода обучения иностранному языку / О. Ю. Сурженко. Текст: непосредственный // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Международная научная конференция (г. Челябинск, февраль 2015 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2015. — С. 160–162.

Kiseleva N. Yu.

*Penza State University*

*externat@pnzgu.ru*

## **Experience of teaching Russian as a foreign language at the preparatory Faculty of Penza State University**

*Abstract:* In order to describe the experience of teaching Russian as a foreign language at the preparatory faculty of the University, the author outlined the communicative methodology of teaching Russian as a foreign language and described the methods and techniques used at different stages of learning for the effective formation of communicative competence among students. The importance of the applied methodology in the context of the formation of a mixed group of students is emphasized. It is noted that the use of communicative methods in the educational process teaches to understand and feel the interlocutor in communication, form the ability and skill of competently constructing speech utterances in accordance with a specific situation.

*Keywords:* communicative methodology, communicative competence, Russian as a foreign language, the skill of thinking in a foreign language.

**Конопкина Елена Сергеевна**

*Липецкий государственный педагогический университет*

*им. П. П. Семенова-Тян-Шанского*

*kopopkina2012@mail.ru*

## **К вопросу о лингвопредметной подготовке иностранных учащихся инженерно-технического профиля на начальном этапе**

**Аннотация:** в работе рассматривается специфика обучения русскому языку в учебно-научной сфере иностранных студентов, обучающихся на подготовительном отделении в группах инженерно-технического профиля. Представлено учебное пособие по русскому языку для студентов-техников, созданное в ЛГПУ им. П. П. Семенова-Тян-Шанского.

**Ключевые слова:** лингвопредметная подготовка, научный стиль речи, инженерно-технический профиль, иностранные учащиеся.

**Н**а протяжении многих лет проблема обучения иностранных учащихся русскому языку в целях получения будущей специальности находится в центре внимания методистов и преподавателей РКИ. Интерес к данной проблематике возник в середине XX века, когда учет специальности был объявлен одним из основных методических принципов преподавания русского языка студентам-иностранным.

В данной статье, опираясь на собственный опыт работы в иностранной аудитории, мы рассмотрим некоторые особенности лингвопредметной подготовки учащихся инженерно-технического профиля на начальном этапе обучения.

Теоретической базой данного исследования послужили труды О. Д. Митрофановой [1], Е. И. Мотиной [2], Л. П. Клобуковой [3], Т. В. Шустиковой [4] и др. Особый интерес представляют работы И. Б. Авдеевой [5; 6], Г. В. Васильевой [7], Г. М. Лёвиной [8], посвященные изучению специфики преподавания русского языка иностранным учащимся инженерного профиля. В частности, И. Б. Авдеева утверждает, что при организации занятий с данным контингентом учащихся важно учитывать их склонность к аналитическому мышлению [6: 12].

Одной из основных задач преподавания русского языка в учебно-научной сфере является накопление у иностранных абитуриентов терминологической и общеупотребительной лексики. Как показывает практика, большой объем лексики, обилие производных слов вызывают трудности их усвоения, поэтому уже на первых занятиях необходимо

вести работу по систематизации лексики. Так, например, весьма эффективны упражнения на группировку слов по частям речи. С помощью такой работы формируются навыки узнавания и самостоятельной семантизации слов по значению составляющих элементов, что способствует созданию обширного потенциального словаря. Особого внимания заслуживают отглагольные существительные. Важно научить иностранцев отличать глаголы от существительных по суффиксам и окончаниям. Например: *двигаться — движение, изменяться — изменение, измерять — измерение, характеризовать — характеристика*.

Обучая научному стилю, следует информировать учащихся инженерно-технического профиля о том, что в русском языке один и тот же смысл может быть выражен при помощи разных языковых средств: *Тело движется = Тело находится в движении; При равномерном движении = Когда тело движется равномерно* и др.

Методистами замечено, что свободное и правильное оперирование лексическими средствами возможно при условии знания учащимися валентности слова, поэтому при работе с новыми словами необходимы указания на типовую лексическую и грамматическую сочетаемость. Например: *движение (какое?) механическое, равномерное, неравномерное, прямолинейное, криволинейное; величина (какая?) скалярная, векторная, переменная, постоянная и др.*

Необходимо обращать внимание учащихся на наличие в научно-техническом подstile устойчивых терминологических словосочетаний, построенных по модели «прилагательное + существительное»: *физическое тело, механическое движение, физическая величина, прямолинейное движение, материальная точка*; «существительное + существительное»: *система отсчета, скорость тела, единица измерения, промежуток времени*.

Наши опыт работы показывает, что определенные затруднения возникают у студентов при усвоении неопределенно-личных предложений, широко представленных в научном стиле речи: *Массу обозначают буквой **m**. Время измеряют в секундах* и др. Это объясняется тем, что в них не названо лицо, которое совершает действие. Описывая специфику данных предложений, И. Б. Авдеева отмечает: «Субъект, обозначающий непосредственного производителя действия, как правило, в инженерных текстах уходит на второй план, уступая место объекту исследования» [5: 70]. Для снятия этих трудностей преподавателю необходимо научить инофонов в таких предложениях сначала находить не субъект, а предикат в форме 3 лица множественного числа, мысленно представляемые слова «они», «физики» и т. п., а затем объект, который часто стоит в начале предложения.

Значительное место на занятиях следует отводить изучению пассивных конструкций от глаголов НСВ. Например: *Температура измеряется в градусах*. Уже на начальном этапе нужно обучать иностранных учащихся инженерно-технического профиля трансформации пассивных конструкций в неопределенно-личные предложения: *Длина измеряется в метрах — Длину измеряют в метрах; Время обозначается буквой t. — Время обозначают буквой t.*

При работе над сложным предложением наибольшее внимание должно быть уделено сложноподчиненным предложениям с союзным словом *который* в именительном падеже: *Кинематика — это часть механики, которая изучает механическое движение тел; Физические явления — это изменения, которые происходят в природе*. Иностранные должны осознать, что в состав данных сложных предложений входит две самостоятельные части, в каждой из которых действуют свои связи между членами предложения.

В целях пропедевтической подготовки иностранных учащихся-техников к занятиям по общеобразовательным дисциплинам на кафедре русского языка как иностранного ЛГПУ имени П. П. Семенова-Тян-Шанского было создано учебно-методическое пособие «Русский язык в учебно-научной сфере. Инженерно-техническая направленность. Вводный курс» [9]. Задачами книги стало знакомство учащихся с особенностями научного стиля речи на материале профильных дисциплин и терминологическим аппаратом, необходимым для усвоения материала будущей специальности, обучение основным лексико-грамматическим конструкциям, развитие языковых и речевых навыков на материале научного стиля речи в соответствии с коммуникативными потребностями иностранных учащихся при изучении специальных дисциплин на русском языке.

Книга состоит из двух частей: «Первые уроки по математике» и «Первые уроки по физике». Материалы пособия включают в себя адаптированные тексты, построенные на элементарных моделях, задания, направленные на усвоение лексики и новых грамматических явлений. Лексико-грамматический материал вводится на синтаксической основе через речевые образцы. Последовательность подачи грамматического материала в пособии в основном соответствует его расположению в образовательной программе. Однако некоторые темы даны с опережением (например, творительный падеж существительных, сложное предложение со словом «который» и др.), что вызвано частотностью употребления отдельных форм и конструкций в учебных текстах по профильным предметам. К большинству упражнений даны модели, обеспечивающие возможность самостоятельной работы учащихся.

Каждый урок содержит упражнения на повторение материала предыдущего урока, формирование умений в области словообразования, а также тренировочные упражнения, контролирующие уровень усвоения изученного материала. Тексты сопровождаются контрольными вопросами по теме, проверяющими уровень усвоения учащимися нового материала. В конце каждого урока вынесены слова и словосочетания, требующие активного усвоения. Для облегчения работы в пособии имеются иллюстрации.

В заключение отметим, что когнитивно-грамотная организация процесса лингвопредметной подготовки иностранных учащихся инженерно-технического профиля позволит им достичь высокого уровня коммуникативной компетенции и обеспечит качественную подготовку к занятиям по профильным дисциплинам.

## Литература

1. *Митрофанова О.Д.* Научный стиль речи: проблемы обучения. — М.: Русский язык, 1976. — 199 с.
2. *Мотина Е. И.* Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. — М.: Русский язык, 1988. — 176 с.
3. *Клобукова Л. П.* Обучение языку специальности. — М.: МГУ, 1987. — 87 с.
4. *Шустикова Т. В.* Обучение речевому общению в учебно-научной сфере (к истории вопроса) // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному: сборник статей. — М., 2017. — С. 216–222.
5. *Авдеева И. Б.* Стратегии обучения иностранных учащихся инженерного профиля чтению аутентичных текстов научного стиля // Мир русского слова. — 2017. — № 2. — С. 67–78.
6. *Авдеева И. Б.* Обучение иностранных учащихся инженерного профиля русскому языку в специальных целях: теория и практика // Русский язык за рулем. — 2023. — № 3. — С. 11–21.
7. *Васильева Т. В.* Отбор и описание лексико-грамматического материала: подызыки специальности для иностранных учащихся инженерного профиля. — М.: ИЦ ГОУ МГТУ «Станкин», Янус-К, 2005. — 316 с.
8. *Лёвина Г. М.* Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу. — М.: Янус-К, 2003. — 204 с.
9. *Конопкина Е. С., Лунина Т. П.* Русский язык в учебно-научной сфере. Инженерно-техническая направленность. Вводный курс: учебно-методическое пособие. — Липецк: ЛГПУ им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2024. — 66 с.

Konopkina E.S.

## On the issue of linguistic and subject training of foreign students of engineering and technical profile at the initial stage

*Abstract:* The paper considers the specifics of teaching Russian in the educational and scientific field to foreign students studying at the preparatory department in engineering groups. The textbook on the Russian language for technical students, created at the P. P. Semenov-Tyan-Shansky LGPU, is presented.

*Keywords:* linguistic subject training, scientific style of speech, engineering and technical profile, foreign students.

**Кочкова Ирина Олеговна**

*Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина*

*kochkovaairina@mail.ru*

## **Обучение речевому этикету на материале русских поэтических произведений**

**Аннотация:** статья посвящена проблеме изучения речевого этикета в курсе РКИ и путем ее решения. В качестве материала, на основе которого можно обучать речевому этикету, в данной работе предлагается рассмотреть русские поэтические тексты для детей и подростков.

**Ключевые слова:** компетенция, этикет, поэтический, текст, выразительный.

**И**ностранные обучающиеся, только начинающие овладевать русским языком, руководствуются различными мотивами, такими как обучение в вузах России, ведение профессиональной деятельности на русском языке, длительное или временное проживание в стране и т. д. Несмотря на многообразие причин, побуждающих людей изучать иностранный язык, для достижения желаемого результата процесс обучения РКИ строится вокруг главной цели — практического овладения языком и свободного его применения в общении, иными словами — формирования коммуникативной компетенции.

Под эффективной коммуникацией ученые понимают коммуникацию, в ходе которой адресант подбирает средства передачи сообщения грамотно и в соответствии с коммуникативной ситуацией, а адресат в свою очередь верно интерпретирует полученную информацию и адекватно реагирует [2: 31; 4: 92]. Однако, чтобы выстроить такую коммуникацию, необходимо определить некие критерии ее эффективности. В данной статье мы предлагаем опираться на максимы общения, представленные Г. Грайсом и Дж. Личем [3: 113]. Исходя из предложенных ими принципов кооперации и вежливости, характеристиками эффективного общения можно назвать:

- соответствующее истине содержание сообщения;
- адекватное ситуации количество информации;
- логичная структура сообщения, подчиненная теме коммуникации;
- грамотное, ясное языковое оформление высказывания;
- вежливость по отношению к собеседнику.

Истинность информации — критерий, который находится вне компетенции преподавателя РКИ. Однако остальные характеристики

эффективной коммуникации напрямую зависят от владения говорящим языком общения, а потому в задачи преподавателя РКИ входит формирование у обучающихся соответствующих умений. Данная статья посвящена процессу развития у иностранных студентов навыков вежливого, соответствующего нормам этикета общения.

В процессе общения говорящие непрерывно оказываются в ситуациях, требующих знания этикетных формул. К ним относятся:

- приветствие и прощание;
- выражение просьбы и реакция на нее;
- приглашение;
- извинение;
- пожелание;
- комплимент и т. д.

Обучающиеся начинают знакомиться с русским речевым этикетом с первого занятия, когда преподаватель приветствует их. Обычно за приветствием следует вопрос «Как ваши дела?», и завершается урок прощанием. В ходе обучения студенты знакомятся и с остальными этикетными ситуациями. Однако в процессе усвоения форм вежливости на занятии студенты могут сталкиваться с проблемой речевого однобразия: как правило, преподаватель, ориентируясь на невысокий уровень владения языком своих студентов, использует ограниченный набор этикетных формул. Столкнувшись же с незнакомым выражением вне аудитории, студенты могут испытывать растерянность и дискомфорт. Кроме того, неверное понимание сообщения может не только вызвать недоумение, но и спровоцировать конфликт между коммуникантами.

Отсюда следует вывод: изучение речевого этикета оказывается более полным, когда проводится в рамках отдельных занятий, аудиторных или внеаудиторных, и затем полученные знания закрепляются в ходе активного употребления в процессе общения. В статье мы предлагаем рассмотреть обучение речевому этикету посредством чтения русских поэтических произведений. Можно выделить сразу несколько сильных сторон данного метода:

1. Обучающиеся не только осваивают речевые формулы вежливости, но и знакомятся со стихотворными произведениями русских авторов.
2. Студенты закрепляют знания интонационных конструкций.
3. Развивается навык выразительного чтения.
4. Облегчается процесс запоминания новых фраз, так как неслучайно рифмизация является одним из мнемотехнических приемов.

В Институте Пушкина данный метод был апробирован в рамках подготовки к концертной программе Летней школы. Начинающим студентам из разных стран (Китая, Кореи, Таиланда) было предложено для чтения стихотворение Бутиновой Т. М. «Добрые слова». На данный момент срок изучения слушателями русского языка составлял четыре недели, и выбор был сделан в пользу короткого детского поэтического произведения. Работа с текстом происходила в несколько этапов.

1. Первичное чтение стихотворения преподавателем. У студентов также был перед глазами текст произведения.
2. Повторное чтение, во время которого студенты выписывали в тетрадь этикетные формулы, которые они уже знали. На момент обучения знакомыми оказались простые и наиболее частотные фразы: «здравствуй», «спасибо», «пожалуйста», «прости», «простите».
3. Объяснение незнакомых слов и фраз путем подбора синонимов. Слушателями были изучены такие выражения, как «будьте добры», «будьте любезны», «до встречи», «не судите строго», «счастливого пути» и т. д.
4. Составление таблицы «Когда мы так говорим». Студенты распределяли выражения по тематическим группам: приветствие, просьба, благодарность, извинение, пожелание, комплимент, прощание.
5. Подбор известных синонимов. Студенты предлагали другие известные им фразы для каждой тематической группы.
6. Подготовка к воспроизведению стихотворения наизусть по частям. Поскольку произведение изучалось в рамках подготовки к концертной программе и итогом являлось выступление на сцене, студенты готовились выразительно читать его наизусть.
7. Чтение студентами стихотворения наизусть на сцене по частям.

Анализируя результаты, мы пришли к следующим выводам.

1. В процессе работы слушатели расширили не только пассивный, но и активный словарный запас, практиковали использование изученных выражений в повседневной речи.
2. Улучшился навык вдумчивого выразительного чтения, что в свою очередь способствовало обогащению речи интонационными конструкциями.
3. Тренировка чтения наизусть облегчило дальнейшее восприятие объемного учебного материала.
4. Особое внимание как преподавателя, так и студентов к теме этикета улучшило общую атмосферу в группе, так как обучающиеся стали более активно использовать разнообразные формулы

вежливости в межличностном общении, что не только способствовало установлению дружеских отношений, но и мотивировало слушателей к дальнейшему обучению.

Таким образом, есть основания утверждать, что стихотворные тексты могут служить материалом для изучения речевого этикета, а работа с этой темой в рамках отдельного занятия, аудиторного или внеаудиторного, делает процесс не только быстрее и эффективнее, но и способствует установлению и поддержанию дружеских отношений между обучающимися.

## Литература

1. *Бутинова Т. М.* Добрые слова // Авторские стихи по нравственному воспитанию [Электронный ресурс]. — URL: <https://infourok.ru/avtorskie-stihi-po-nравственному-vospitaniyu-982929.html> (дата обращения: 24.02.2025).
2. *Гончарук Е. Ю.* Анализ коммуникации по степени ее эффективности // Вестник Челябинского государственного университета. — 2014. — № 26 (355). Филология. Искусствоведение. — Вып. 93. — С. 30–33.
3. *Карасик В. И.* Язык социального статуса. — М.: Институт языкоznания АН СССР, Волгоградский педагогический институт, 1991. — 495 с.
4. *Стернин И. А.* Основы речевого воздействия. — Воронеж, 2009. — 178 с.
5. *Leech, G. N.* Principles of Pragmatics — L.: Longman, 1983. — 257 p.

Kochkovaia I. O.

## Teaching speech etiquette based on Russian poetry

*Abstract:* The article is devoted to the problem of studying speech etiquette in Russian as foreign language course and methods of its solution. As a basic material for speech etiquette lesson, this paper suggests Russian poetic texts for children.

*Keywords:* competence, etiquette, poetry, text, expressive.

**Купцова Галина Николаевна**

*декан подготовительного факультета*

*Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина,*

*кандидат педагогических наук*

*gnkuptsova@pushkin.institute*

## **К вопросу о проведении итоговой аттестации по русскому языку иностранных слушателей подготовительных факультетов**

**Аннотация:** статья посвящена проблемам содержания и порядка проведения итоговой аттестации по русскому для слушателей подготовительных факультетов/отделений образовательных организаций профессионального образования Российской Федерации, а также перспективам, связанным с разработкой и внедрением в образовательную среду единого (стандартизированного) вступительного испытания по русскому языку для иностранных граждан, поступающих на обучение по образовательным программам высшего образования в российские образовательные и научные организации.

**Ключевые слова:** довузовская подготовка, иностранные учащиеся, итоговая аттестация по русскому языку, единое (стандартизированное) вступительное испытание по русскому языку для иностранных граждан, язык специальности, научный стиль речи.

Одной из важных тем, не теряющей своей актуальности и вызывающей активное обсуждение в рамках научно-практических мероприятий, посвященных реализации образовательных программ довузовской подготовки иностранных граждан в России, является вопрос проведения итоговой аттестации по русскому языку данной категории обучающихся. Традиционно дискуссии подвергаются следующие вопросы.

1. Что проверять? Сформированность знаний, умений и навыков по русскому языку повседневного общения или, помимо этого, владение научным стилем речи и языком специальности?

2. Как проверять? Использовать единые экзаменационные материалы? Либо каждая образовательная организация высшего образования должна предъявлять свои требования к уровню владения русским языком выпускника подготовительного факультета и разрабатывать собственные проверочные тесты с учетом своей специфики и своих методических подходов?

3. Какой документ выдавать обучающемуся, успешно прошедшему итоговую аттестацию и освоившему образовательную программу, — свидетельство или сертификат? Позволит ли такой документ выпускнику

подготовительного факультета автоматически поступить на обучение по образовательным программам высшего образования, или вступительных испытаний не избежать?

Приведенный список вопросов не является окончательным: одна проблема неизбежно тянет за собой другую.

На сегодняшний день подготовительные факультеты, подготовительные отделения и другие структурные подразделения вузов Российской Федерации, занимающиеся реализацией дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, руководствуются в своей работе Приказом Минобрнауки России № 998 от 18 октября 2023 г. «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке». В документе описано, что должны знать и уметь в результате освоения основного общеобразовательного предмета «Русский язык» слушатели, планирующие дальнейшее обучение по образовательным программам высшего образования (программам бакалавриата, программам специалитета) (пункт 6 Приказа). В документе не указано, какому уровню в соответствии со шкалой уровней владения русским языком соответствуют данные требования, но вместе с тем, специалисты в области преподавания русского языка как иностранного понимают, что они во многом идентичны требованиям, предъявляемым к сдающим Тест по русскому языку как иностранному на Первый сертификационный уровень (ТРКИ-І). Стоит отметить, что применительно к слушателям, поступающим на обучение, например, в магистратуру, на сегодняшний день образовательные организации вправе устанавливать требования самостоятельно. Пункт 5 Приказа указывает, что требования к поступающему на обучение по программам магистратуры, программам подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре, должны быть не ниже требований к поступающему на программы бакалавриата и специалитета, но вместе с тем, в документе не зафиксировано, что они должны быть выше.

30 мая 2024 г. на сайте «Интеробразование» был опубликован Методический комплекс поддержки международной деятельности образовательных организаций высшего образования Российской Федерации (Часть 1), в котором рекомендуется принять за основу следующие требования к результатам обучения РКИ при проведении итоговой аттестации иностранных слушателей:

— первый сертификационный уровень владения русским языком как иностранным языком (ТРКИ-І/В1) — для выпускников подготовительных

факультетов/отделений, планирующих дальнейшее обучение по программам бакалавриата и программам специалитета;

— второй сертификационный уровень владения русским языком как иностранным языком (ТРКИ-II/B2) — для выпускников подготовительных факультетов/отделений, планирующих дальнейшее обучение по программам магистратуры, программам подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре, программам ординатуры, программам ассистентуры-стажировки и др. [1: 220–221].

Срок освоения образовательной программы довузовской подготовки и для планирующих дальнейшее обучение по программам бакалавриата (специалитета), и для поступающих в магистратуру, аспирантуру и т. д. составляет 10 месяцев. Подавляющее большинство слушателей, приступающих к обучению на подготовительном факультете, независимо от уровня дальнейшего профессионального образования имеют нулевой уровень владения русским языком либо начальные знания по языку. Так, в 2024/2025 учебном году 179 слушателей по направлениям Министерства науки и высшего образования Российской Федерации в рамках квоты Правительства РФ приступили к обучению на подготовительном факультете Института Пушкина. Из них 91 чел. продолжит обучение в бакалавриате/специалитете, 75 — в магистратуре, 13 — в аспирантуре. При этом только 20% из числа указанных слушателей изучали русский язык до приезда в Россию и имели знания на уровне не ниже A1. Возникает резонный вопрос, как можно, в соответствии с рекомендациями Методического комплекса поддержки международной деятельности образовательных организаций высшего образования Российской Федерации (Часть 1), в одном случае довести слушателей до уровня владения русским языком B1, а в другом — до уровня B2 за один и тот же срок обучения (10 месяцев и меньше) при одном и том же исходном уровне владения языком (A0)? В этой связи представляется целесообразным более строго подходить к конкурсному отбору тех, кто получает квоту Минобрнауки России на обучение по программам магистратуры, программам подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре в вузах Российской Федерации, предоставляя право прохождения образовательных программ довузовской подготовки тем, кто владеет русским языком на уровне не ниже A2.

Что касается ответа на вопрос «Как проверять?», то, согласно Перечню поручений Президента России по итогам заседания Совета по реализации госполитики в сфере поддержки русского языка и языков народов Российской Федерации, состоявшегося 5 ноября 2024 г. (Пр-2814, п. 6 д)), необходимо «представить предложения по введению единого (стандартизированного) вступительного испытания по русскому

языку для иностранных граждан, поступающих на обучение по образовательным программам высшего образования в российские образовательные и научные организации, определению единых требований к уровню владения русским языком, необходимому для освоения таких образовательных программ, и к порядку проведения вступительного испытания» [2]. На сегодняшний день факт успешного освоения программы довузовской подготовки и получение иностранным слушателем подтверждающего документа не гарантирует его поступления на обучение по программам профессионального образования без прохождения вступительных испытаний, собеседования или других форм оценки, которые проводит образовательная организация для отбора абитуриентов на обучение. Не установлены и нормативно не закреплены шаблоны документов об обучении по дополнительным общеобразовательным программам, обеспечивающим подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. При этом в Методическом комплексе поддержки международной деятельности образовательных организаций высшего образования Российской Федерации (Часть 1) содержится информация о том, что слушателям, завершившим обучение по дополнительной общеобразовательной программе и успешно прошедшим итоговую аттестацию, выдается свидетельство с указанием профиля программы, перечня изученных предметов, их объема и результатов обучения, а слушателям, не прошедшим итоговую аттестацию или получившим на итоговой аттестации неудовлетворительные результаты, а также слушателям, освоившим часть дополнительной общеобразовательной программы и/или отчисленным из образовательной организации, — **справка об обучении** [1: 216–217].

Концепция по введению единого (стандартизированного) вступительного испытания по русскому языку для иностранных граждан, поступающих на обучение по образовательным программам профессионального образования в вузы России, на наш взгляд, напрямую влияет на содержание и порядок проведения экзамена по русскому языку в рамках итоговой аттестации для слушателей подготовительных факультетов, ведь обучающиеся по программам довузовской подготовки и иностранные абитуриенты, поступающие в российские образовательные организации высшего образования преимущественно являются одной и той же целевой аудиторией. При соблюдении необходимых требований экзамен по русскому языку на подготовительном факультете может стать тем единым вступительным испытанием по русскому языку для иностранных граждан, решивших продолжить обучение в Российской Федерации. В этом случае абитуриенту не придется сдавать экзамены

дважды, и единые подходы, закрепленные на законодательном уровне, будут способствовать и проработке вопроса об установлении единых форм документов об обучении по дополнительным общеобразовательным программам, обеспечивающим подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке.

Рассуждая о стандартизированном экзамене для всех выпускников подготовительных факультетов/отделений вузов РФ, можно прийти к выводу о том, что учесть профиль обучения и будущую специальность каждого представляется малодостижимым. Кроме того, экзамен будут сдавать не только те, кто обучается в России, но и иностранные граждане, изучавшие русский язык вне языковой среды в различных условиях (самостоятельно, с преподавателями-носителями русского языка, с преподавателями, не являющимися носителями русского языка; в очном формате, в дистанционном формате; с различной интенсивностью обучения и т. д.), а значит, требования должны быть одинаковы для всех, прозрачны и доведены заблаговременно до сведения абитуриентов, находящихся за рубежом.

Применительно к специфике самих заданий следует отметить, что при их разработке практически невозможно учесть все специальности в рамках одного профиля и сделать что-то универсальное. Один из самых показательных примеров — гуманитарный профиль, к которому относятся такие специальности, как «Международные отношения», «Филология», «Психолого-педагогическое образование», «Лингвистика», «Юриспруденция», «Журналистика», «Режиссура кино и телевидения», «Музыказнание и музыкально-прикладное искусство» и мн. др. Такое многообразие сильно отличающихся друг от друга специальностей затрудняет разработку заданий для проведения итоговой аттестации слушателей подготовительного факультета, учитывающих язык и специфику каждой конкретной специальности. Если же образовательная организация идет по пути обязательной проверки уровня сформированности у иностранных обучающихся навыков владения научным стилем речи на русском языке, то в экзаменационные материалы могут быть включены тексты общенаучного характера, содержащие специальную лексику. На наш взгляд, текст должен быть проблемным, а задания к нему направлены не только на понимание содержания, а в большей степени на его анализ, умение работать с текстом. Например, искать проблему, выявлять ее причины, находить пути решения, приводить аргументы, делать выводы, пересказывать содержание своими словами, уметь находить главное и опускать второстепенное и т. д.

Эти виды работы будут основными для иностранного слушателя и при освоении программы профессионального образования. Важно оценить не только, что ты понял и запомнил, но и насколько ты можешь ориентироваться в материале, обрабатывать информацию и интерпретировать ее.

Однако мы также понимаем, что какие бы «научные» тексты мы бы ни предложили для проверки в рамках итоговой аттестации сформированности уровня знаний, они все равно будут иметь мало общего с тем материалом, с которым иностранный студент столкнется при освоении программ высшего образования, не важно, в каких обстоятельствах: на лекции, при чтении параграфа в учебнике, при анализе научной литературы и др. Ни лекции, ни вузовские учебники, ни тем более научные статьи не пишутся языком, соответствующим уровню владения русским языком ТРКИ-І.

По нашему мнению, при подготовке слушателей подготовительных факультетов к прохождению итоговой аттестации по русскому языку следует сосредоточить усилия на формировании у обучающихся знаний, навыков и умений по русскому языку повседневного общения, расширив изучаемый материал содержанием тем, касающихся пребывания студента-иностранца в учебно-академической среде в вузе России, и смежных с ними. Фактически с учетом данной специфики и разработаны экзамены в системе ТРКИ, подходы к проведению которых могут быть взяты за основу при разработке единого стандартизированного экзамена по русскому языку для иностранных абитуриентов. Существование такого экзамена позволит унифицировать требования к уровню владения русским языком выпускника подготовительного факультета, определит содержание образовательной программы по РКИ для данного контингента обучающихся, приведет в возможной перспективе к необходимости создания единого учебника по русскому языку как иностранному для слушателей подготовительных факультетов/отделений.

## Литература

1. Методический комплекс поддержки международной деятельности образовательных организаций высшего образования Российской Федерации (Часть 1): методические рекомендации / под ред. А. С. Ивер, В. И. Круглова, Е. В. Шевченко. — М.: РИОР, 2024. — 274 с. — DOI: <https://doi.org/10.29039/02142-2>.
2. Перечень поручений по итогам заседания Совета по реализации госполитики в сфере поддержки русского языка и языков народов России (Пр-2814). — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/76077>

**Kuptsova G. N.**

*Pushkin State Russian Language Institute*

*gnkuptsova@pushkin.institute*

## **On the issue of carrying out the final certification in Russian for foreign students of preparatory faculties**

**Abstract:** The article is devoted to the problems of the content and procedure of carrying out final certification in Russian language for students of preparatory faculties/departments of educational organizations of professional education of the Russian Federation, as well as prospects linked to the development and implementation into the educational environment of a unified (standardized) entrance examination in Russian for foreign citizens entering higher education programs in Russian educational and scientific organizations.

**Keywords:** pre-university training, foreign students, final certification in Russian, unified (standardized) entrance examination in Russian for foreign citizens, specialty language, scientific style of speech.

**Кузьмина Елена Николаевна**  
Тульский государственный  
университет  
*umk\_ood@list.ru*

**Лагун Ирина Марсельевна**  
Тульский государственный  
университет  
*umk\_ood@list.ru*

## **Особенности обучения математике иностранных учащихся медицинско-биологического профиля подготовки**

**Аннотация:** рассмотрены методические приемы обучения иностранных учащихся математике на довузовском этапе подготовки. Отмечена необходимость обучения анализу графических форм описания процессов и явлений, графическому представлению результатов решения. Эффективность обучения повышается в случае использования математической терминологии в словосочетаниях, связанных с профильным направлением обучения.

**Ключевые слова:** обучение иностранных граждан, изучение математической терминологии, графическое сопровождение в изучении терминологии.

**В** 2024 году в учебный план подготовки иностранных учащихся медико-биологического профиля Тульского государственного университета было возвращено обучение математики в объеме 36 академических часов. Для эффективного использования отведенного на изучение дисциплины времени были проанализированы потребности учащихся во владении математической терминологией и математическими методами как на довузовском этапе обучения в целях освоения обязательных естественно-научных дисциплин (химия, физика, биология), так и на начальном этапе подготовки по основным образовательным программам в университете [1: 120; 6: 82]. Выбор первоочередных задач обучения ожидаемо обоснован необходимостью формирования у иностранных учащихся устной и письменной речи, связанной с применением математического аппарата для решения задач в рамках изучения естественно-научных дисциплин. На следующем этапе обучения требуется формирование навыков постановки и обоснования математического моделирования поставленных перед учащимися задач [1: 121].

Поскольку внутренние связи между разделами элементарной математики принципиально значимы, важно, с учетом имеющихся временных рамок, организовать последовательность изучения различных тем так,

чтобы не было необоснованных пробелов, разрывающих целостность излагаемого материала.

Иностранные учащиеся на подготовительный (довузовский) этап поступают уже имея базовую математическую подготовку, поэтому преподавание математики сосредоточено на изучении математической терминологии на русском языке и внедрении ее в систему знаний, сформированных на родном языке учащихся [2: 36].

Большинству будущих медиков и биологов математика понадобится преимущественно как инструмент, позволяющий получать профильные и в дальнейшем профессиональные знания и навыки на требуемом в российских университетах уровне. В этой связи логично согласовывать изучение математической лексики с потребностями, возникающими при освоении профильных дисциплин, в том числе, математики [3: 77].

Одним из ориентированных на эти цели методических приемов является изучение математической терминологии не только в отдельных терминах, но и в составе терминологических словосочетаний, имеющих предметный смысл в профильных дисциплинах, например: «процент — процентное содержание — определить процентное содержание — процентное содержание элемента в веществе — процентное содержание лимфоцитов крови» и т. п. Смысл терминологических словосочетаний становится понятным при решении практических задач, ориентированных на профильные дисциплины, например:

*Вычислить процентное содержание меди в оксиде меди (II).*

*Решение:* Процентное содержание элемента в веществе — это выраженное в процентах отношение массы содержащегося в молекуле вещества элемента к массе всей молекулы. Молекулярная масса оксида меди (II)  $\text{CuO}$  равна  $64+16=80$  (г/моль), т. е. масса одного моля  $\text{CuO}$  составляет 80 г. Из них 64 г приходится на долю меди, значит массовая доля меди составляет  $\frac{64}{80} \times 100\% = 80\%$ .

*Таким образом, в оксиде меди (II) содержится 80% меди.*

Помимо примеров практических задач, разъяснению смысла терминологии способствует продуманное и дозированное использование графики [4: 103; 5: 128]. Причем для изучения математики, а также естественно-научных дисциплин важно использование не просто изображений предметов или явлений, а обучение анализу схем, диаграмм и графиков функциональных зависимостей. К сожалению, существенная часть иностранных учащихся воспринимает их как абстрактные рисунки, не умея связать словесное описание явления, процесса, задачи

с его графическим представлением, с одной стороны, и не извлекая из графического представления полную информацию о реальном процессе, с другой. Задача преподавания математики в этом случае — научить представлять имеющуюся (заданную или полученную в вычислениях) информацию в графическом формате, а также особенности извлечения необходимой информации из графического представления.

Для решения второй задачи можно рекомендовать несколько этапов:

1) сопоставление подписей осей графика (диаграммы) с наименованиями характеристик (параметров) процесса, отраженного на графике; определение зависимой (функции) и независимой (аргумента) величин, обращая внимание на их размерность;

2) определение множества значений аргумента, для которых существует определенное единственным образом значение функции (области определения функции);

3) извлечение информации, которая затребована условиями поставленной задачи при непременном соотнесении её с реальным процессом. Это может быть, например, определение значений параметра-функции при определенных значениях аргумента; нахождение множества значений аргумента, для которого выполняется определенное условие (-я) (например, определенное значение функции, функция возрастает, убывает, положительна, отрицательна, имеет наибольшее или наименьшее значение и др.) при отслеживании ситуации реальной задачи. Иногда, в отдельных задачах, качественный анализ процесса дополняется расчетом, основанным на извлеченной из графика информации.

Первая из вышеупомянутых задач обычно заключается в том, чтобы по табличному или аналитическому описанию функции, а также области ее определения построить график (или диаграмму), отражающий эту информацию. Для ее решения предлагается выполнить следующие действия:

1) определение независимой (аргумента) и зависимой (функции) характеристик процесса;

2) обоснованное обозначение осей системы координат, выбор единиц измерения и разметка координатной сетки;

3) построение графика либо по точкам, если значения заданы табличным способом, либо исходя из общих соображений о графическом представлении различных функций, если задана аналитическая зависимость; в этом случае рекомендуется предварительно выполнить исследование свойств функции (поведение на границах области определения, вычисление значений аргумента, в которых функция равна нулю, критических точек, в которых функция имеет экстремум и значения этих экстремумов и др.). Поскольку график реального процесса гладкий, возможные

отклонения от него даже предварительно заданных точек объясняются, как правило, погрешностью, которая отлична от нуля в любом измерении. Упоминание погрешности и оценка её возможных значений поддерживает базовые представления о естественно-научных экспериментальных исследованиях и, тем самым, поддерживает мотивацию учащихся. Построенный график позволяет оценить качественную картину процесса, которая не может быть выявлена только на основании таблицы значений или аналитического описания зависимости.

Создание графических схем полезно при планировании алгоритма решения многовариантной задачи. Изучение процессов, в которых изменяется *количество, размер, величина, направление* характеристик обязательно поддерживается иллюстрированием диаграммами и графиками, выражаяющими смысл таких важных в естественных науках понятий как: *увеличение — уменьшение; рост — снижение; усиление — ослабевание; ускорение — замедление* и т. п. Естественно, их связь с графическим представлением усваивается лучше, если иллюстрирующие примеры понятны и интересны обучающимся и связаны с выбранным профилем подготовки.

Так, например, нередко учащиеся медико-биологического профиля выражают недоумение в отношении целесообразности изучения на русском языке основ геометрии и тригонометрии, считая эти разделы математики слишком далекими от медицины и биологии. Проблема снимается, если на рассмотрение обучающихся представить, например, схемы движения костей в суставах, чертежи расчета формы кожного лоскута для пластических операций, расшифровку снимков ультразвукового обследования или компьютерной томографии и др. Это также способствует пониманию необходимости развития умений графического представления результатов решения задачи или исследования какой-либо проблемы.

Такой подход способствует не только эффективному запоминанию математической терминологии, но формирует у учащихся потребность в освоении математики как необходимого инструмента и для продолжения образования, и для использования в дальнейшей профессиональной деятельности.

## Литература

1. Лагун И. М., Кузьмина Е. Н. Проектирование курса математики для иностранных учащихся медико-биологического профиля // Международное образование и сотрудничество. Сборник научных трудов XI Международной научно-практической конференции. — М., 2024. — С. 117–125.
2. Лагун И. М., Кузьмина Е. Н. Структура вводного курса математики для иностранных учащихся медико-биологического профиля подготовки // Обучение иностранных студентов в вузах России: традиции, новации, перспективы.

Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвящённой 30-летию создания факультета международного образования ТГТУ и кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины». — Тамбов, 2024. — С. 35–40.

3. *Лагун И. М., Кузьмина Е. Н.* Формирование комплекса заданий для математической подготовки учащихся медико-биологического профиля // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественно-научных дисциплин. — 2024. — № 1 (23). — С. 75–79.
4. *Лагун И. М., Кузьмина Е. Н.* Методические аспекты обучения профильно-ориентированной лексике // Международное образование и сотрудничество. Сборник научных трудов по материалам X Международной научно-практической конференции. — М., 2023. — С. 101–106.
5. *Полевая Т. А., Полевая С. А.* Использование визуализации материала при преподавании математики на довузовском этапе обучения иностранных граждан // Международное образование и сотрудничество. Сборник научных трудов по материалам VI Международной научно-практической конференции. — 2019. — С. 127–134.
6. *Яковлева Е. В.* Проектирование содержания дисциплины «Математика» для обучения будущих врачей в вузе // Мир науки, культуры, образования. — 2023. — № 3 (100). — С. 81–85.

Kuzmina E. N.,  
Lagun I. M.

## The teaching mathematics peculiarities to foreign students of the medical and biological profile

*Abstract:* Methodological techniques for teaching mathematics to foreign students at the pre-university stage of training are considered. The need for teaching the analysis of graphic forms of description of processes and phenomena, graphic representation of the results of the solution is noted. The effectiveness of training increases in the case of using mathematical terminology in phrases related to the profile direction of training.

*Keywords:* training of foreign citizens, study of mathematical terminology, graphic support in the study of terminology.

**Липкина Екатерина Вадимовна**

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*Санкт-Петербург*

*Unusual777777@mail.ru*

## **К вопросу о возможности использования лингвокультурологических материалов при реализации современных подходов в обучении русскому языку как иностранному**

**Аннотация:** в статье автор обращает внимание на проблему поиска современных и эффективных методов преподавания иностранных языков на базе межкультурных связей, что особенно важно для формирования у обучающихся способности к успешному взаимодействию. Рассматривается лингвокультурологический подход, способствующий не только развитию языковых навыков, но и формированию межкультурной компетенции.

**Ключевые слова:** подход обучения, диалог культур, коммуникативная ситуация, русское коммуникативное поведение.

**П**роблемы использования актуальных и приоритетных подходов в преподавании русского языка как иностранного отражается в трудах как отечественных, так и зарубежных ученых. Для эффективного участия в межкультурном взаимодействии и успешного функционирования в условиях диалога культур возникает потребность в осознании родной культуры обучающихся, культуры других народов, а также перенос обучения русскому языку как иностранному в сферу межкультурных отношений [3: 105].

В связи с этим возникает потребность в изучении теоретических основ различных подходов и особенностей их применения в образовательном процессе, особенно в условиях постоянного изменения запросов общества. Среди ключевых подходов к обучению иностранным языкам в высших учебных заведениях можно выделить следующие:

1. Информационный подход, который делает акцент на точности и конкретности передаваемых теоретических знаний.

2. Инновационный подход, направленный на формирование положительной мотивации к изучению дисциплин, активизацию интеллектуальных и волевых процессов, развитие устойчивого интереса к предмету и становление творческой личности.

3. Бихевиористский подход, основанный на реакции на иноязычные стимулы через понимание культурных традиций и ценностей другой страны, а также на способности корректно применять полученные знания в коммуникации.

4. Когнитивный подход, который предполагает использование имеющихся знаний и опыта обучающихся, а также их взаимодействие с окружающей средой для повышения эффективности обучения.

5. Прагматический подход, учитывающий, что любое высказывание в реальной коммуникации существует только в определенном прагматическом контексте.

6. Лингвокультурологический подход, который предполагает, что процесс «аккультурации» осуществляется через «окультуривание» языковых единиц. Это позволяет обучающимся перейти от простого «угадывания» значений к осознанному использованию языковых знаков в контексте культурных ассоциаций, характерных для конкретной нации. Таким образом, в рамках данного подхода культура становится неотъемлемой частью обучения, а материал подается не через призму языковых единиц, а через «культурные единицы» [2: 92].

7. Индивидуальный подход предполагает разработку заданий, навыков и умений с учетом личностных особенностей каждого студента.

8. Коммуникативный подход объединяет сознательные и подсознательные аспекты обучения, позволяя студентам одновременно осваивать правила использования языковых моделей и их коммуникативные функции.

9. Сознательно-познавательный подход направлен на усвоение лексико-грамматических правил, что позволяет студентам сознательно конструировать высказывания.

10. Тематический подход основан на унификации учебных тем и придаании им творческого характера.

11. Подход-деятельность акцентирует внимание на функциональной природе значения, анализируя прагматические и семантические аспекты языка, что помогает студентам понять связь между номинативной функцией и значением.

12. Интуитивно-сознательный подход предполагает интенсивное изучение языковых моделей с последующим осмыслением их значения.

Важно отметить, что качественная подготовка будущих специалистов невозможна без применения современных образовательных технологий. Среди них можно выделить профессионально ориентированное обучение иностранным языкам, проектную работу, использование мультимедийных технологий, учебных компьютерных программ и дистанционных методов обучения.

Следует учитывать, что основное взаимодействие обучающихся происходит в рамках коммуникативных ситуаций, где особенно важны виды речевой деятельности в контексте диалога культур [4: 96–100]. Понятие «коммуникативная ситуация» представляет собой сложное многогранное явление, в которое входит значительное количество обязательных компонентов. Некоторые исследователи выделяют как значимые компоненты цели каждого коммуниканта, собственно информацию (предмет речи), форму ее представления и условия общения, благодаря которым появляется возможность взаимодействия коммуникантов. Очень важны в процессе коммуникации социальные роли и статусы: участники коммуникации всегда воспринимают друг друга через призму социальных, гендерных, возрастных, профессиональных характеристик. Эти роли и статусы влияют на то, как люди взаимодействуют, какие ожидания у них возникают и как они интерпретируют сообщения.

Каждый участник коммуникации обладает уникальным набором знаний, опыта и представлений о мире (тезаурусом). Тезаурус и разные системы знаний никогда не совпадают полностью, что может приводить к недопониманию или необходимости адаптировать речь под уровень понимания адресата, что является важным аспектом эффективной коммуникации.

В процессе коммуникации каждый участник формирует образ другого, а также создает представление о том, как он сам выглядит в глазах собеседника. Этот образ влияет на выбор стратегий общения и содержание диалога.

В контексте учебно-профессиональной деятельности успешное использование иностранного языка зависит не только от лингвистических знаний, но и от психологической готовности человека к его усвоению. Здесь важно отметить мотивацию и желание изучать язык и использовать его в профессиональных целях, а также когнитивные способности, умение быстро усваивать новую информацию и применять ее на практике. Коммуникативные навыки, способность адаптировать свою речь к ситуации и собеседнику, уверенность в себе и готовность преодолевать языковой барьер и совершать ошибки в процессе обучения.

Для повышения эффективности владения русским языком как иностранным важно создавать условия для практики языка в реальных или смоделированных профессиональных ситуациях, учитывать индивидуальные особенности студентов (их тезаурус, мотивацию, уровень подготовки), развивать не только языковые, но и межкультурные компетенции, чтобы студенты могли успешно взаимодействовать [1: 302–305].

Коммуникация – сложный процесс, который зависит от множества факторов, включая социальные роли, личностные качества, систему

знаний и психологическую готовность участников. В контексте изучения иностранных языков эти аспекты играют ключевую роль в достижении успеха.

Несмотря на большое количество научных работ и методических указаний по использованию коммуникативного метода обучения иноязычному говорению, современный этап развития общества, который характеризуется активизацией интеграционных процессов, выдвигает серьезные требования к адаптации и модернизации процесса коммуникативного обучения студентов. Проблемам изучения и дальнейшего развития содержания коммуникативного подхода к изучению иностранных языков посвящено много отечественных и зарубежных работ.

Артамонова В. В. и Гаврилова В. Л. считают, что знания должны добываться студентами не в готовом виде, а с помощью системы действий, в которой результат предыдущего действия становится способом осуществления следующего [1: 304]. Такая система обеспечивается вынесением на первый план конечной общей цели, которая в условиях обучения создается постановкой исходной стратегической задачи. Проблемно-коммуникативная ситуация в данном случае является стратегической задачей, решение которой становится возможным после выполнения последовательного ряда тактических задач.

При обучении русскому языку как иностранному мы часто сталкиваемся с проблемой отсутствия четкой системы упражнений для эффективного процесса обучения.

При работе с группой испаноговорящих обучающихся нами был создан экспериментальный комплекс упражнений, направленный на обучение русскому коммуникативному поведению иностранных студентов. Были проанализированы речеповеденческие тактики испаноговорящей и русскоговорящей аудиторий.

### **Примеры предречевых упражнений**

Необходимость предречевых упражнений вызвана тем, что даже самые прочные знания не обеспечивают нормального осуществления речевой деятельности. Большая часть операций должна протекать автоматизировано, освобождая внимание для сосредоточения говорящего на смысловых и коммуникативных функциях речи. Имитативные упражнения отрабатывают автоматизацию навыков использования грамматической формы. Их выполнение предусматривает многократное повторение готовых образцов. Наиболее распространенным видом имитативных упражнений являются вопросно-ответные задания, которые обеспечивают подражание без изменения грамматической формы (например: «Дайте утвердительный ответ на вопрос, используя слова

для справок»). Трансформационные упражнения предполагают замену, сокращение, расширение и т. д. Например: «Подберите верное значение выделенных слов, используйте слова для справок.» (стилистические ряды: исп. *ojos* — русск. глаз, око, исп. *boca* — русск. рот, уста.). Репродуктивные упражнения дают возможность учащимся самим производить высказывание с использованием тренируемой формы (например: речеповеденческая тактика «Комpliment», оценка по результату дела — «Вы великолепно выступили на занятии» — «*Lo hiciste muy bien en clase*»).

При использовании коммуникативного подхода в обучении русскому языку как иностранному речевые упражнения связаны с развитием и совершенствованием умений осуществлять речевые поступки в условиях, приближенных к реальным (например: «Выберите ситуацию, в которой применимы следующие выражения» — речеповеденческая ситуация «Приветствие», когда мы говорим об определенном отрезке времени, понятие сиесты и т. д.; «Составьте диалог, который может произойти между мужчиной и женщиной при знакомстве на улице, в торговом центре, в компании друзей» и т. д. или работа в парах с использованием фраз/лексики).

В основе обучения русскому коммуникативному поведению находится сотрудничество и эффективное общение, что способствует развитию творческого мышления студентов, совместному подходу к решению проблем, способности выделять главное, достигать поставленных целей, планировать совместную деятельность, быть ответственными, расширять кругозор. Значительно улучшается не только запоминание материала, но и определяются перспективы его использования в повседневной жизни.

Предложенные упражнения рассчитаны для студентов-иностранцев, которые предварительно обучались на подготовительных курсах русского языка и владеют азами грамматики и культуры речи (B1–B2). Задания направлены на формирование у иностранных студентов коммуникативной компетенции для осмысленной обработки прочитанной информации, запоминания новых слов, выражений, грамматических структур русского языка.

Можно сделать вывод, что взаимодействие между иностранными и русскими студентами в течение долгих лет формирует интересный лингвокультурный контекст, который обогащает наши знания о стране изучаемого языка. Особую роль в данном процессе играют сопоставительные исследования, помогающие систематизировать эти знания.

## Литература

1. Артамонова В. В., Гаврилова В. Л. Интерактивно-коммуникативный потенциал игровой деятельности при обучении иностранных студентов русскому языку // Современные тенденции в изучении и преподавании русского языка и литературы: Материалы докладов и сообщений XXII Международной научно-методической конференции. — СПб.: СПбГУПТД, 2017. — С. 302–306.
2. Лингвокультурология в теории и методике обучения русскому языку как иностранному: коллективная монография / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова, О. А. Игошина [и др.]. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. — 92 с.
3. Теремова Р. М., Гаврилова В. Л. Инновационные интерактивно-коммуникативные технологии в практике обучения русскому языку как иностранному сегодня // Русский язык в наше время: материалы Международной научно-практической конференции. Хошимин: Хошиминский государственный педагогический университет. — 2018. — С. 104–109.
4. Теремова Р. М. Интерактивно-коммуникативная составляющая учебника по русскому языку как иностранному и ее реализация в учебном процессе // Мир русского слова. — 2013. — № 2. — С. 96–100.

Lipkina E.V.

## The possibility of using linguoculturological materials in the realization of modern approaches to teaching Russian as a foreign language

*Abstract:* In the article, the author highlights the challenge of finding modern and effective methods for teaching foreign languages based on intercultural connections, which is particularly crucial for developing students' ability to interact successfully. The linguocultural approach is examined as a framework that fosters not only language skills but also the formation of intercultural competence.

*Keywords:* teaching approach, dialogue of cultures, communicative situation, Russian communicative behavior.

## Приложение:

1) We are well acquainted with the heroes of our history now. Let's remind phrases that are useful in real life for getting acquainted. Read them.

Нейтральная форма	Неофициальная форма	Официальная форма
Я хотел бы с вами познакомиться.	Давайте знакомиться! Анастасия Вячеславовна. Можно просто Настя.	Разрешите с вами познакомиться!
Мне хочется с вами познакомиться.	Будем знакомы. Дмитрий. Можно просто Дима.	Позвольте представиться. Меня зовут...
Мне хотелось бы с вами познакомиться.		Будем знакомы... Комбаровы

Представление третьего лица	Ответные реплики
Познакомьтесь, пожалуйста, с ...	Очень приятно с вами познакомиться!
Знакомьтесь! Это ...	Я счастлив с вами познакомиться!
Я хочу познакомить вас с ...	Мы уже встречались.
Мне хотелось бы познакомить вас с ...	Мы уже знакомы.
Я хочу представить вас ... (The Accusative)	Я много о вас слышал/слышала.
Я хочу представить вам ... (The Dative)	

2) Nowadays, dating on the street has been partially replaced by dating on the Internet. Read some people's statements about online meetings. Do you agree? Argue your answer.

Большинство считает, что любовь— это то, что случается с нами неожиданно и внезапно, ну или возникает в процессе реального общения. А искать кого-то намеренно — это неправильно. Только представьте себе, когда вы лет через десять говорите своему будущему ребенку: «Я познакомился с твоей мамой на сайте знакомств». Вам стыдно? Нет. Правильно! Ведь важное — это способность построить и сохранить добрые отношения. А способ и место вашего знакомства вовсе и не важно. Согласны ли вы с этим?

3) Read some quotes, which one did you like best and why?

- Вечно я говорю «очень приятно с вами познакомиться», когда мне ничуть не приятно. Но если хочешь жить с людьми, приходится

говорить всякое. (I'm always saying “Glad to've met you” to somebody I'm not at all glad I met. If you want to stay alive, you have to say that stuff, though.) англ. Jerome David Salinger.

- Бывает, встретишь настоящего красавца, а потом поговоришь с ним, и через пять минут он скучный, как кирпич. А бывают другие. Знакомишься с ними и думаешь: «А ничего, нормальный». А потом узнаешь их поближе и понимаешь, что лицо им подходит, как будто на нем написана вся их сущность. И они вдруг начинают казаться такими красивыми... (Sometimes you meet a really handsome guy, and then you talk to him, and five minutes later he's as boring as a brick. And then there are others. You get to know them and think: “But nothing, normal.” And then you get to know them better and realize that their face suits them, as if their whole essence is written on it. And they suddenly start to seem so beautiful...) Doctor Who, 2005.
- Не подумайте, что я не люблю гостей... я люблю гостей, как и всякий хоббит, но я предпочитаю знакомиться с ними прежде, чем они пришли! (It's not that I don't like visitors. I like visitors as much as the next Hobbit. But I do like to know them before they come visiting.) The Hobbit: An Unexpected Journey.

**4) Read the phrases that can and cannot be used in an argument.**

**Литвина Татьяна Александровна**  
Казанский (Приволжский) федеральный университет  
litvina\_ta@mail.ru

## **Обучение научному стилю речи (из опыта создания вводно-элементарного курса для иностранцев, изучающих русский язык на подготовительном факультете)**

**Аннотация:** статья посвящена обучению иностранцев научному стилю речи на этапе довузовской подготовки. Рассматривается опыт создания учебного пособия для вводно-элементарного курса, описываются специфика данного курса, связанная с начальным уровнем языковой подготовки учащихся, принципы отбора обучающего материала и особенности его подачи в данном пособии. В статье демонстрируется фрагмент учебного материала, предлагающего вариант освоения научного стиля речи в курсе русского языка как иностранного на элементарном уровне.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, научный стиль речи, элементарный уровень.

**Р**усский язык как иностранный уже на этапе довузовской подготовки выступает не только объектом изучения, но и средством овладения общеобразовательными учебными предметами. В связи с этим обучение научному стилю речи будущих бакалавров на подготовительном факультете для иностранных граждан Казанского федерального университета предшествует началу изучения общеобразовательных предметов. Дисциплина «Русский язык: научный стиль речи» является первым этапом изучения профессионального русского языка, готовит к восприятию и продуцированию текстов научно-учебного содержания по выбранному профилю, формирует у слушателей общенаучную и коммуникативную компетенции в профессиональной сфере общения.

Особенность этой дисциплины заключается в том, что она вводится в учебный процесс на сравнительно раннем этапе обучения, когда слушатели еще не освоили в полном объеме знания, предусмотренные программой элементарного уровня. Это обстоятельство ограничивает возможности учащихся, что обуславливает необходимость специального подхода к некоторым аспектам курса.

Для обучения научному стилю речи учащихся с элементарным уровнем языковой подготовки было разработано учебное пособие «Научный

стиль речи для будущих лингвистов: вводно-элементарный курс» авторов Литвиной Т. А. и Уруновой Р. Д. [1]. Начальный уровень языковой подготовки учащихся определяет отбор обучающего материала и особенности его подачи в данном пособии:

1. Языковые явления, свойственные научному стилю, представлены выборочно, а не в полном их многообразии. Например, не рассматриваются синтаксические конструкции с предикатом в пассивной форме, с причастными оборотами и др.

2. Новый грамматический материал в некоторых случаях вводится без объяснения, с опорой лишь на лексическое значение слов, составляющих изучаемые конструкции. Например, при изучении грамматической модели «что состоит из чего», входящей в коммуникативно-речевой блок «описание строения, состава предмета», предложно-падежные формы родительного падежа количественных числительных (*из двух, из трех* и т. д.) даются на запоминание. Далее эти формы числительных отрабатываются в упражнении на трансформацию предложений: *В этом тексте три части → Этот текст состоит из трех частей.*

3. Некоторые грамматические темы представлены с опережением основного курса грамматики. Например, склонение существительных в форме родительного падежа множественного числа дается раньше, чем в основном курсе.

4. Знакомство с терминологической лексикой не является первостепенной целью. На начальном этапе владения иностранным языком «объектом изучения должна быть преимущественно общеупотребительная и общенаучная лексика, тогда как профильная и узкоспециальная лексика больше изучается на продвинутом этапе, в процессе знакомства с будущей специальностью» [2: 57].

5. В пособие включены специально составленные учебные тексты, доступные учащимся по уровню сложности и отвечающие дидактическим целям курса. Тематика текстов соответствует профилю обучения [3: 108].

6. Текстовой материал служит основой обучения чтению, письменной и устной речи для достижения базового уровня владения русским языком как иностранным в учебно-профессиональной сфере общения.

Организация учебного материала в каждом уроке учебного пособия строится на базе текста лингвистической тематики, что способствует начальному знакомству учащихся с языком их будущей специальности. Текст представляет собой смысловую ситуацию, которая обслуживается различными лексико-грамматическими конструкциями. При составлении текстов особое внимание уделялось грамматическим моделям, служащим для выражения определения объекта, классификации явлений, объектов и предметов, описания явления, процесса, функции,

строения и состава предмета, а также других коммуникативно-речевых блоков [4: 80]. Языковой материал урока представляется в pragматическом аспекте — от содержания к форме освоения: система предтекстовых заданий знакомит с новыми грамматическими и стилистическими явлениями, содержащимися в тексте, готовит к его пониманию, притечстовые и послетекстовые заданий направлены на усвоение и отработку лексико-грамматического материала, содержащегося в тексте. Учебный материал разработан с учетом наращивания языковой сложности. Новые языковые явления, составляющие специфику языка научного стиля, вводятся дозированно и постепенно.

Далее представим фрагмент урока с сокращением объема заданий и без грамматических таблиц.

*Таблица 1*

<b>Модель</b>	<b>что</b> (он она/оно № 1) + <b>состоит</b> + <b>из чего</b> (№ 2 мн. ч.) <b>что</b> (они № 1) + <b>состоят</b> + <b>из чего</b> (№ 2 мн. ч.)
<b>Примеры</b>	Слово состоит из морфем. Предложения состоят из слов.
<b>Вопросы</b>	Из чего состоит слово? Из чего состоят предложения?

**Задание 1.** Прочитайте слова, словосочетания и предложения. Переведите новые слова. Ответьте на вопросы. Запишите ответы.

• **Морфемика:** Морфемика — это раздел языкоznания.

1) Что такое языкоznание?

2) Что такое морфемика?

• **Строение:** строение (*чего?* № 2) слова, строение человека.

Морфемика изучает строение слова.

Фонетика изучает звуковое строение языка.

1) Строение чего изучает морфемика?

2) Что изучает фонетика?

• **Часть** (жен. р.): часть слова.

Слово состоит из частей.

Из чего состоит слово?

**Задание 2.** Изучите таблицу, обратите внимание на новый грамматический материал — формы множественного числа родительного падежа.

**Употребление родительного падежа в научном стиле речи:**

Существительное (Им. п.) + существительное (Род. п.)

*Например*, раздел науки, изучение языка, строение слова.

**Задание 3. А.** Образуйте словосочетания из двух существительных, для этого поставьте второе существительное в форму родительного падежа:

*Модель:* конец — слово: конец слова.

Изучение — язык, раздел — наука, строение — слово, стиль — речь, буквы — алфавит, значение — слово, номер — телефон, центр — город, план — путешествие, цель — работа.

**Б.** Выделите словосочетания, которые не относятся к научной сфере.

**Задание 4.** Образуйте формы множественного числа у следующих слов:

слово, раздел, часть, предложение, задание, студент.

**Задание 5.** Составьте словосочетания по модели: *что состоит/состоят из чего*.

Предложения — слово, текст — предложение, учебник — раздел, слово — морфемы.

Таблица 2

<b>Модель</b>	<b>что</b> (он она/оно № 1) + <b>имеет</b> + <b>что</b> (№ 4) <b>что</b> (они № 1) + <b>имеют</b> + <b>что</b> (№ 4)
<b>Примеры</b>	Слово имеет значение. Слова имеют строение.
<b>Вопросы</b>	Что имеет слово? Что имеют слова?
<b>Модель</b>	<b>что</b> (он она/оно № 1) + <b>называется</b> + <b>чем</b> (№ 5)
<b>Примеры</b>	Часть слова называется морфемой. Этот раздел науки о языке называется морфемикой.
<b>Вопросы</b>	Как называется часть слова? Что называется морфемой? Как называется этот раздел науки о языке?
<b>Модель</b>	<b>что</b> (он она/оно № 1) + <b>является</b> + <b>чем</b> (№ 5)
<b>Примеры</b>	Лингвистика является наукой. Морфемика является разделом лингвистики. Морфема является единицей языка.
<b>Вопросы</b>	Чем является лингвистика? Чем является морфемика? Чем является морфема?

**Задание 6.** Прочитайте слова, словосочетания и предложения. Переведите новые слова. Ответьте на вопросы. Запишите ответы.

- **Значение:** лексическое значение, грамматическое значение

Слово имеет лексическое значение.

Форма слова имеет грамматическое значение.

1) Что имеет слово?

2) Какое значение имеет слово?

3) Какое значение имеет форма слова?

- **Значимый** — «имеет значение, важный»: значимая часть слова.

Какая часть слова?

- **Морфема:** морфема — это значимая часть слова.

Что такое морфема?

- **Приставка, корень, суффикс, окончание** — это морфемы.

- **Название:** название (чего?) морфемы.

- **Называться** — иметь название.

Каждая морфема имеет название.

1) Как называется эта морфема?

2) Какое название у этой морфемы?

**Задание 7.** Повторите, как образуются формы творительного падежа единственного числа.

**Задание 8.** Образуйте формы творительного падежа.

1) Перед \_\_\_\_\_ (корень).

2) Значимая часть слова называется \_\_\_\_\_ (морфема).

3) Морфема является \_\_\_\_\_ (единица языка).

4) Языкознание является \_\_\_\_\_ (наука).

5) Наука о языке называется \_\_\_\_\_ (лингвистика).

**Задание 9.** Изучите таблицу, обратите внимание на формы творительного падежа единственного числа прилагательных.

**Задание 10.** Поставьте словосочетания в форму творительного падежа единственного числа.

*Модель: твердый знак — твёрдым знаком.*

1) Значимая часть — \_\_\_\_\_

2) Лексическое значение — \_\_\_\_\_

3) Самая маленькая единица — \_\_\_\_\_

4) Научный стиль — \_\_\_\_\_

**Задание 11.** Измените предложения по модели:

Модель: *Что — (это) что → что является чем.*

- 1) Казанский университет — центр науки и образования.
- 2) Языкознание — наука о языке.
- 3) Корень — главная часть слова.
- 4) Приставка — это морфема.
- 5) Морфема — самая маленькая значимая единица языка.

**Задание 12.** Прочитайте и переведите текст.

Морфемика — раздeл науки о языке. Морфемика изучает строение слова. Слово в русском языке состоит из частей. Каждая значимая часть слова называется морфемой. Каждая морфема имеет определенное лексическое или грамматическое значение. Морфема является самой маленькой значимой единицей языка.

Каждая часть слова (морфема) имеет свое название: префикс (приставка), корень, суффикс, окончание. Слово осенний состоит из трех морфем: корня осен-, суффикса -н-, окончания -ий.

**Задание 13.** Ответьте на вопросы и запишите ответы.

- 1) Что изучает морфемика?
- 2) Как называется значимая часть слова?
- 3) Как называются различные морфемы?
- 4) Чем является морфема?
- 5) Сколько морфем в слове «осенний»?

**Задание 14.** Вставьте пропущенные слова.

Морфемика — раздел науки о \_\_\_\_\_. Морфемика изучает строение \_\_\_\_\_. Слово в русском языке \_\_\_\_\_ из частей. Каждая значимая часть слова называется морфемой. Каждая \_\_\_\_\_ имеет определенное лексическое или грамматическое значение. Морфема является самой маленькой значимой \_\_\_\_\_ языка. Каждая морфема имеет свое \_\_\_\_\_: префикс (приставка), корень, суффикс, окончание.

**Задание 15.** Закончите предложение.

- 1) Морфемика изучает \_\_\_\_\_
- 2) Морфемой называется \_\_\_\_\_
- 3) Морфема имеет \_\_\_\_\_
- 4) Морфема является \_\_\_\_\_

**Задание16.** Выпишите научные термины из текста в задании 11.

Учебное пособие состоит из шести тематических частей, построенных на основе текстов лингвистической тематики и заданий к ним. Объем и сложность заданий соответствуют элементарному уровню подготовки иностранных учащихся. Каждая часть сопровождается словарем, включающим необходимый для усвоения темы комплекс лексем, и заданиями для итогового контроля по теме.

Предложенные в пособии материалы помогут формированию умений и навыков работы с научным стилем изложения на начальном этапе владения русским языком как иностранным, а также подготовят к дальнейшему восприятию и пониманию профессиональной речи.

## Литература

1. *Литвина Т.А., Урунова Р.Д.* Научный стиль речи для будущих лингвистов. Вводный курс: Учебное пособие для иностранных учащихся — Казань: Казанский университет, 2024. — 89 с.
2. *Митрофанова О.Д.* Научный стиль речи: проблемы обучения. — М.: Русский язык, 1985. — 128 с.
3. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень (A1). Базовый уровень (A2). Первый сертификационный уровень (B1): учебное пособие / З. И. Есина [и др.]. — М.: РУДН, 2017. — 186 с.
4. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень / З. И. Есина, [и др.]. — М., 2001. — 134 с.

Litvina T.A.

## Teaching scientific style of speech (from the experience of creating an introductory-elementary course for foreigners studying Russian at the pre-university stage of education)

*Abstract:* The article is devoted to teaching foreigners scientific style of speech at the stage of pre-university training. The experience of developing a teaching aid for an introductory-elementary course is considered, the specifics of this course related to the initial level of language training of students, the principles of selecting teaching material and the features of its presentation in this manual are described. The article demonstrates a fragment of the teaching material offering an option for mastering the scientific style of speech in the course of Russian as a foreign language at the elementary level.

*Keywords:* Russian as a foreign language, scientific style of speech, elementary level.

**Макаева Гузаль Зайнагиевна**  
Казанский (Приволжский)  
федеральный университет  
makaevagz@bk.ru

**Макаев Ханиф Фахретдинович**  
Казанский (Приволжский)  
федеральный университет  
makaev-63@mail.ru

## Роль языковой среды в преодолении языкового барьера

**Аннотация:** мировые вызовы определяют повышение качества обучения русскому языку как иностранному. Современные требования к овладению дисциплиной предполагают учет факторов, а именно, языковой среды, выступающей главным гарантом преодоления языкового барьера как залога развития иноязычной коммуникативной компетентности будущего специалиста. Научно-методическая литература, опыт практиков по решению проблемы с учетом этого фактора свидетельствуют об улучшении навыков речи разноязычных и разноуровневых обучающихся.

**Ключевые слова:** язык, обучение, языковой барьер, специалист, компетентность.

Происходящие изменения в современном мире требуют повышения результативности подготовки разноязычных и разноуровневых обучающихся по русскому языку как иностранному в РФ. Эффективное развитие навыков устной и письменной речи обучающихся по данной дисциплине возможно, на наш взгляд, через преодоление языкового барьера, игнорирование которого может представлять препятствия для успешного усвоения предлагаемого им материала и его практического применения.

Практика показывает, что иностранные обучающиеся испытывают затруднения в *построении* разговора, осуществлении спонтанной речи. Часто они совершают грамматические ошибки при разговоре, а также в различных письменных текстах. Речевые, стилистические и другие виды ошибок искажают смысл сообщаемой информации, не позволяя адекватно воспринимать и понимать суть этой информации. Особые трудности возникают на начальном этапе изучения языка, когда причиной языкового барьера в большей степени является «психологический аспект по сравнению с традиционным выполнением языковых и речевых упражнений» [6: 122].

Помимо лингвистического, социокультурного и других видов барьеров, как мы считаем, именно психологический аспект является одной из главных причин их затруднений в восприятии и реагировании на вопросы собеседников. Если даже обучающиеся понимают вопрос, они

часто ищут помощи извне, чтобы реагировать на обращение собеседника, что может объясняться их слабой внутренней мотивацией к самостоятельному преодолению трудностей, неуверенностью в своих речевых возможностях и способностях и неполным обеспечением образовательного процесса внешней мотивацией обучения. Слушатели часто испытывают «боязнь сделать ошибку, что, возможно, развивается из-за неправильно созданных условий обучения языку, отсутствия благоприятного психологического климата на учебных занятиях, лишения обучающегося возможности выразить свою точку зрения так, как ему хотелось бы» [7: 85].

Суть преодоления сложившихся трудностей заключается в необходимости наличия у иностранных обучающихся практических языковых навыков по русскому языку и существующими в учебных заведениях условиями для формирования и закрепления этих навыков.

Опыт работы с зарубежными обучающимися над преодолением языкового барьера показывает, что наиболее приемлемым принципом является создание языковой среды. Эффективно организованная языковая среда как сильный мотивирующий инструмент способна обеспечить их непрерывным изучением и использованием целевого изучаемого языка, возможностью выполнять необходимые для них виды деятельности и задачи общения. Она должна стать пространством для быстрого и плодотворного овладения языком.

Проблемам языковой среды при обучении языку посвящено много научных трудов ученых-лингвистов, психологов, рассматривающих это явление относительно обучения разным языкам. Методическую базу этой работы составили труды, посвященные обучению именно русскому языку как иностранному. Так, Орехова И. А., например, рассматривает вопросы приобретения обучающимися лингвокультурологических компетенций в русской языковой среде. Похолковым Ю. П. и Горяновой Л. Н. дается авторское определение языковой среды, предлагаются принципы ее результативного использования и определяется возможность языковой социализации обучающегося. На важность использования ситуационной задачи при обучении русскому языку как иностранному указывает А. А. Жуковска: «Благодаря ей (ситуационной задаче) иностранцы пытаются сформулировать цели и продумать способы выхода из проблемы» [1: 190].

У истоков учения о языковой среде, так называемом средовом подходе в обучении иностранцев русскому языку как иностранному (А. А. Леонтьев), стояли такие отечественные ученые, как Н. А. Журавлева, А. А. Леонтьев, И. А. Орехова. Характеризуя языковую среду, они определяли ее как «совокупность всех источников информации на языке страны, в которой находится и/или обучается данному

языку иностранец» [2: 20], «языковое (речевое) и социально-культурное окружение учащихся в стране изучаемого языка» [4: 60]. Н. А. Лобанова и И. И. Потапова отмечают, что «языковая среда стимулирует речевую деятельность учащихся, как учебную, так и внеучебную, создает предпосылки для значительной интенсификации обучения и качественного скачка в подготовке студентов» [5: 64]. Благодаря языковой среде ускоряется процесс получения практических навыков по всем видам речевой деятельности; она становится средством общения и освоения другой культуры.

Изучив возможности использования потенциала языковой среды и получения положительных результатов, определив необходимость методической организации естественной языковой среды, А. А. Леонтьев еще в конце XX века открыл новое направление — средовой подход — в отечественной методической науке.

Говоря об иностранных учащихся, обучающихся в стране изучаемого языка, А. А. Леонтьев отмечает, что «само по себе такое окружение не способно влиять на овладение языком, если оно не выступает как психологический фактор — т. е. не обуславливает специфического отношения к нему студентов и специфической деятельности по его освоению» [4: 60]. Следовательно, продолжает ученый, возникает необходимость «организовать воздействие этой среды (т. е. отношение студентов к ней и их деятельность в ней) так, чтобы обучающее воздействие языковой среды было управляемым, а сам процесс обучения — наиболее эффективным» [4: 61].

Значительным вкладом А. А. Леонтьева в методику обучения языку является определение им таких обучающих функций языковой среды, как коммуникативная, диагностирующая, информативная и акселеративная. Коммуникативный метод получил в настоящее время популярность. Он обладает большими возможностями для использования в образовательном процессе всевозможных ситуативных заданий, отражающих профессиональную, социально-бытовую сферы жизни обучающихся. Неоспоримым преимуществом метода является возможность разработать обычные жизненные ситуации, при которых учащиеся могли бы общаться только на целевом языке, практикуя предлагаемый преподавателем учебный материал. При ситуативной форме работы обеспечивается также высокая мотивация общения.

Важной функцией языковой среды является возможность проверить уровень коммуникативных навыков учащихся. Как преподаватель, так и сам учащийся способен определить пробелы, недостатки языковых знаний и речевых навыков. Особенно мотивированы учащиеся повышением уровня общения в профессиональных ситуациях, чтобы стать

способными общаться с носителями языка в их будущей профессиональной деятельности.

Немаловажную роль языковая среда играет в формировании у учащихся знаний о стране целевого языка, ее культуре. Известно, что в ситуации «чужой за границей», обучающийся подвергается «культурному шоку», «сопровождающему период межкультурной адаптации (приспособления) человека к новой культурной среде» [3: 46]. Следовательно, при умелом подходе к обеспечению слушателей благоприятными условиями языковой среды, находящиеся в стране изучаемого языка, иностранные учащиеся в любом случае приспосабливаются к образу жизни людей этой страны, в нашем случае Российской Федерации. Общение на целевом языке происходит в специально составленных речевых ситуациях, призванных поддерживать и мотивировать иностранцев не толькознакомиться с материалом по этнической и национальной общности людей страны изучаемого языка, но и комфортно чувствовать себя в окружении русской культуры, вести образ жизни, подобный жизни представителей страны целевого языка. Следует отметить, что благодаря информативной функции среды учащиеся в большей степени занимаются самостоятельным изучением культуры, традиций, привычек местного населения.

Усиливающими результативность рассмотренных функций языковой среды является еще одна функция — акселеративная. Она способна оказывать нерегулируемое влияние всей информационной базы окружающего мира, в нашем случае *Русского мира*, на зарубежных учащихся в плане «вживания» в этот мир. Это влияние осуществляется посредством слухового и зрительного восприятия текстов (тексты из книг, реклам, газет, визуальных Интернет-источников и т. д.). Эффективным является работа с аутентичным материалом на учебных занятиях по развитию навыков речи. Большую ценность могут представлять также местный фольклор, танцы, фильмы разных жанров, национальные и народные песни.

Свое дальнейшее развитие средовой подход получил спустя почти два десятилетия в работах И. А. Ореховой, которая систематизировала процесс обучения русскому языку как иностранному. В своем научном труде исследователь воплотила в жизнь идею обучения РКИ на основе средового подхода с новых позиций.

Новые подходы И. А. Ореховой к рассмотрению вопросов обучения РКИ на основе языковой среды определялись изменениями в геополитике, приоритетом ставшего инновационным в начале XXI века метода, основанного на диалоге культур. Особую ценность представляет установление ученым признаков языковой среды для «дальнейшего методического описания и создания лингводидактической языковой среды как специфической методической системы, отражающей особенности

естественного лингвокультурного социума» [9: 6]. Именно научная мысль И. А. Ореховой способствовала появлению столь актуальной в настоящее время образовательной концепции, определяемой целостной действенной практической системой обучения РКИ на основе языковой среды.

Анализ научной, теоретико-методической литературы относительно трудов интересующихся вопросами языковой среды людей позволяет сделать вывод о том, что все попытки объяснить термин «языковая среда» сводятся к учету и «развитию иноязычной среды внутри естественной русскоязычной языковой среды» [10: 125]. Общеизвестно, что результативность получения навыков общения в искусственной языковой среде сильно уступает результативности получения этих навыков в естественной среде [8: 15]. Следовательно, для достижения максимально желаемого результата в обучении языку необходимо максимальное приближение признаков искусственной языковой среды к признакам естественной. Для этого, как мы полагаем, необходимо, чтобы искусственная языковая среда обладала совокупностью таких компонентов, как определенное единое место, где используется целевой язык, люди, находящиеся в этом месте и общающиеся на одном общем языке. Важным является также наличие соответствующих образовательных, социально-бытовых и т. д. условий, присущих этому месту. Каждый субъект, находящийся в этом месте, должен проявлять активность в функционировании этой языковой среды, он должен находиться в непрерывном информационном окружении.

Соблюдение принципа максимального уподобления компонентов искусственной языковой среды компонентам естественной выступает мощным инструментом для формирования и развития навыков общения обучающихся. Эти навыки должны способствовать выполнению различных видов деятельности и решению коммуникативных задач не только в среде обучения, но и в общении, в том числе в разных ситуациях будущих профессиональных сфер.

В ходе работы над устранением трудностей усвоения предлагаемого учебного материала и формирования навыков общения посредством создания условий искусственной языковой среды проведены многочисленные беседы, анкетирования, наблюдения. Определено, что наиболее эффективными способами достижения положительного результата явились ситуативные формы работы с обучающимися. При использовании разных ситуаций общения для изучающих язык обучающихся становится возможным оценить свой коммуникативный потенциал, обратить внимание на свои пробелы и недостатки в речи.

Методическим принципом обучения является принцип *от практики к теории*, чем традиционный принцип *от теории к практике*. Этот

принцип предполагает, что обучающиеся сразу, с первых минут изучения начинают практически использовать язык для общения. Теоретический материал изучается или параллельно, или после работы над практическим материалом. Например, преподаватель вводит первые фразы «Здравствуйте!», «Меня зовут ...», «Как Вас зовут?» и т. д. только на изучаемом языке. Помощью для восприятия и реагирования служат жесты, картинки, видеоматериалы, способствующие «безболезненному» или «менее болезненному» включению обучающихся в процесс общения.

Рассматриваемые в работе проблемы определяют необходимость анализа и учета трудностей при теоретической подготовке обучающихся и практическом использовании ими полученных навыков в учебное и внеучебное время, а также создания условий снятия барьера для производства речи. Более эффективным принципом для достижения успеха в обучении, таким образом, будет служить использование принципа *от практики к теории*, обеспеченного действенной языковой средой, чем традиционного принципа *от теории к практике*. При этом, несомненно, языковая среда должна обладать всеми или почти всеми признаками среды, максимально уподобленной реальной жизни учащихся.

## Литература

1. Жуковска А. А. Особенности развития речи во время преподавания русского языка как иностранного на уровне А1 // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкоznания и педагогики. — 2021. — № 3. — С. 188–196.
2. Журавлева Н. А. Языковая среда как обучающий фактор и резерв повышения эффективности краткосрочного обучения русскому языку: дис. ... канд. пед. наук. Харьков, 1981. — С. 223.
3. Куликова Л. В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. На материале русской и немецкой лингвокультур: Монография. — Красноярск: РИО КГПУ, 2004. — 194 с.
4. Леонтьев А. А. Обучающие функции языковой среды и проблема интенсификации включенного обучения // Русский язык за рубежом. — 1983. — № 4. — С. 60–63.
5. Лобанова Н. А., Потапова И. И. Содержание и организационные формы стажировки по типу включенного обучения // Русский язык за рубежом. — 1983. — № 4. — С. 63–67.
6. Макаев Х. Ф., Макаева Г. З. Обучение языку лингводидактическими методами через снятие языкового барьера // Казанский лингвистический журнал. — 2022. — 5 (1). — С. 121–139.
7. Макаев Х. Ф. Устранение языкового барьера как условие формирования языковой компетенции будущего специалиста // Научно-теоретический журнал «Ученые записки». — 2011. — № 11 (81). — С. 83–87.

8. *Меркиш Н. Е.* Мультимедийная культурноязыковая среда как фактор успешного овладения иностранным языком и иноязычной культурой // Иностранные языки в школе. — 2015. — № 8. — С. 9–16.
9. *Орехова И. А.* Обучающий потенциал русской среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся: дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2004. — 341 с.
10. *Похолков Ю. П., Горянова Л. Н.* Языковая среда: от понятия к принципам создания // Высшее образование в России. . — 2022. — Т. 31. — № 7. — С. 123–136.

Makayeva G.Z.,  
Makayev Kh. F.

## **The role of the language environment in overcoming the language barrier**

*Abstract:* Global challenges require improving the quality of teaching Russian as a foreign language. Modern requirements for mastering the discipline require taking into account factors, namely, the language environment, which is the main guarantor of overcoming the language barrier as a warranty of the development of foreign language communicative competence of the future specialist. Scientific and methodological literature, the experience of practitioners in solving the problem, taking into account this factor, show an improvement in the speech skills of multilingual and multi-level students.

*Keywords:* language, education, language barrier, specialist, competence.

**Максимова Ольга Викторовна**  
Российский государственный педагогический  
университет им. А. И. Герцена  
omaximo@yandex.ru

## **К вопросу об использовании лингвокультурологических материалов при изучении языка специальности**

**Аннотация:** в статье рассматриваются возможности использования лингвокультурологических материалов при изучении неязыковых дисциплин в группах инофонов, изучающих русский язык как неродной. Обращение к данным материалам позволяет дополнить теоретические знания информацией о связи изучаемой дисциплины с русским языком и культурой. Предлагаемые материалы способствуют формированию фоновых знаний и совершенствованию лингвокультурологической компетенции инофонов.

**Ключевые слова:** русский язык в иностранной аудитории, формирование лингвокультурологической компетенции, язык специальности, лингвокультурологическая информация, формирование фоновых знаний.

**В** последние годы в практике преподавания русского языка как иностранного акцентируется внимание на изучении языка специальности, поскольку этот аспект играет важную роль в процессе профессиональной адаптации иностранных учащихся. Знакомство с терминологией, освоение лексико-грамматических конструкций научного стиля речи и стилистических особенностей конкретной профессиональной области позволяет студентам не только расширить словарный запас, но и овладеть коммуникативными навыками, необходимыми для успешной учебы и работы в выбранной сфере.

Как правило, проводя занятия по языку специальности в иностранной аудитории, преподаватель русского языка должен не только познакомить инофонов с особенностями научного стиля речи и с лексикой, необходимой в рамках специальности, но и дать представление о той части русской культуры, которая связана с выбранной профессией. При обучении русскому языку как иностранному инофонам предлагаются адаптированные тексты с заданиями. Но при обучении русскому языку как неродному необходим иной подход к отбору учебного материала, поскольку учащимися часто являются жители бывших советских республик, и для этих людей русский язык не является родным, но, тем

не менее, они говорят по-русски и старшее поколение хорошо знакомо с реалиями современной российской действительности. В то же время у представителей младшего поколения часто отсутствуют знания о культуре, имеющиеся у носителей русского языка и необходимые для формирования культурного фона, позволяющего более глубоко понимать живую русскую речь, включающую пословицы и поговорки, крылатые слова и фразеологизмы, отсылки к прецедентным текстам, известным персоналиям и т. д. Такие знания важны для успешной коммуникации, поскольку «культурные фоновые знания участников коммуникации представляют собой основу любого общения» [3: 48].

В связи с этим перед преподавателем, работающим со школьниками, изучающими русский язык как неродной, часто приходится совмещать изучение школьных дисциплин по учебникам общеобразовательной программы с продолжением знакомства с русским языком. И необходимость обращения к особенностям русского языка и культуры возникает не только на уроках русского языка и литературы, но и на занятиях по биологии, географии, истории. В данной ситуации важной задачей становится совершенствование не только коммуникативной, но и лингвокультурологической компетенции инофонов, для чего материалы школьных курсов следует дополнять информацией о русском языке и культуре. Поскольку при таком подходе основное учебное время уделяется материалам школьной программы, лингвокультурологическую информацию следует вводить постепенно, в виде небольших комментариев, интересных фактов, дополнительных заданий, не требующих большого количества учебного времени. Источником лингвокультурологической информации могут стать:

- рассказы об известных людях;
- сведения о городах, странах, регионах (достопримечательности, легенды, стереотипы);
- национальная/региональная символика;
- интересные факты, связанные с историей и культурой страны;
- произведения искусства и массовой культуры (картины, литературные произведения, песни и др.).

Несомненно, краткие рассказы об известных людях России будут уместны на уроках по всем дисциплинам. При этом важно помнить, что в русскоязычных учебниках не так много информации о людях из родной страны учащихся, и для повышения мотивации можно обращаться и к фактам о стране учеников и об их культуре, например, рассказать, кто занимался или занимается изучением данной проблемы в России и на родине учащихся.

В ряде случаев можно обратиться к более широкому кругу лингвокультурологических вопросов, например, на занятиях по биологии и географии.

Так, в рамках курса ботаники словарный запас иностранных учащихся значительно расширяется благодаря знакомству с названиями растений. При этом следует обращать внимание учеников на то, как те или иные растения представлены в русской культуре. Так, говоря о деревьях, следует отметить, что в русском фольклоре дуб — высокое, крепкое дерево — ассоциируется с мужчиной, при этом подчеркивается его сила и мощь, а береза или рябина сравниваются с тонкой, гибкой девушкой. Яблоня и яблоко символизировали мать и дитя [1], и в русских сказках яблоня часто защищала героев, например, в сказке «Гуси-лебеди». Если учащиеся знакомы с основными библейскими историями, то можно рассказать о связи «всегда дрожащей» осины с судьбой Иуды.

Также, изучая растения, можно познакомить инофонов с символикой цветов, рассказать о традициях, связанных с цветами (например, о выборе количества и цвета цветов в букете, о гадании на ромашке и др.). При наличии учебного времени можно обсудить и роль растений в разных видах искусства (в литературе, архитектуре, живописи).

В рамках занятий по зоологии целесообразно знакомить учащихся с популярными в России стереотипами, связанными с характерами разных животных: для русских лиса — хитрая и может легко обмануть, заяц — трусливый, собака верная и т. д. В сказках животные часто приобретают не только человеческие черты характера [2: 111], но и имена: медведь — Миша, Михаил Потапович, лиса — Лиса Патрикеевна, кот — Котофей Котофеич. Уместно также привести примеры популярных имен домашних животных.

Помимо сказочных персонажей и их характеристик учеников следует знакомить и с фразеологизмами, пословицами и поговорками, в которых упоминаются эти животные (голодный как волк, устал как собака, работает как пчелка, молчит как рыба, медведь на ухо наступил, собачья работа, медвежья услуга и мн. др.).

Конечно, особый интерес у школьников вызывает сравнительный анализ животных из русских сказок, пословиц, фразеологизмов с образами этих животных в родной культуре учащихся, а также примеры из сказок и мультфильмов, иллюстрирующие данные стереотипы. Тем не менее, при обращении к мультфильмам и сказкам следует выбирать небольшие фрагменты или рекомендовать самостоятельное чтение, или просмотр сказки. При выборе сказки или мультфильма важно учитывать как уровневые и возрастные особенности школьников, так и «возможность сопоставить, соотнести российские реалии, предъявляемые элементы

культуры с традициями культуры представителей разных стран — студентов, изучающих русский язык. Чтобы студенты <школьники> сами смогли построить диалог культур, лучше выбирать фильмы, отвечающие общим требованиям аудитории, вызывающие интерес у учащихся, отражающие актуальную действительность» [4: 220].

В рамках курса географии, конечно, следует знакомить иностранных учащихся с культурными особенностями целых регионов и отдельных городов, с наиболее значимыми достопримечательностями, официальными и неофициальными символами и необычными традициями. Так, во многих городах есть интересные праздники (например, День огурца в Суздале). Кроме того, с рядом городов связаны представления, получившие отражение в языке: неофициальные названия городов (Петербург — окно в Европу, Северная Пальмира, северная Венеция, северная столица, город белых ночей и др.; Москва — третий Рим, белокаменная, златоглавая, порт пяти морей и др.; Иваново — город невест и т. д.), фразеологизмы и пословицы с названиями городов (ездить в Тулу со своим самоваром, казанская сирота, Москва не сразу строилась и др.).

Разговор о часовых поясах на территории России станет более интересным для школьников, если проиллюстрировать теорию рассказом о том, что в России празднуют Новый год 11 раз. Для большей наглядности можно показать карту страны с указанием времени празднования Нового года в каждом часовом поясе или предложить прослушать сигналы точного времени в разных городах.

Всегда вызывает интерес иностранных учащихся разговор о символах страны и отдельных городов. Как государственная символика, так и официальные и неофициальные символы регионов и городов всегда на виду, но часто им уделяется мало внимания. Тем не менее, обсуждение символического значения цветов и изображений на флаге и гербе России, анализ текстов гимнов не только показывают культурные особенности страны и связь между разными периодами в истории России, но и заставляют учащихся обратить внимание на символы родной страны. Живой иллюстрацией включения символов в повседневную жизнь являются монеты и банкноты. Как правило, даже живя в России, иностранцы не обращают внимания на то, что изображено на деньгах, в то время как это тоже лингвокультурологическая информация: на них представлены и современные и более старые варианты герба и элементов герба, и российские города, и их достопримечательности, и памятные исторические и культурные события, и известные россияне, и редкие животные. Обсуждение российских денежных знаков также подводит инофонов к сравнению с деньгами своей родины.

Богатым источником лингвокультурологической информации являются песни: их тематика охватывает практически все сферы жизни человека [2: 45]. На занятиях по географии стоит использовать песни разных лет о российских городах, странах, реках, морях, при этом интересно сравнить песни XX и XIX века (например, «Город над вольной Невой» В. Соловьёва-Седова и «Ленинград» группы ДДТ). Уроки биологии можно дополнить песнями, в которых упоминаются животные («Черный кот» Ю. Саульского, «Аист на крыше» Д. Тухманова, «В траве сидел кузнечик» В. Шаинского, «Песня о блохе» М. Мусоргского в исполнении Ф. М. Шаляпина и мн. др.) и растения («Во поле береза стояла», «Тонкая рябина», «Старый клен» А. Пахмутовой и мн. др.). Как и сказки, песни следует выбирать с учетом особенностей школьного класса.

Включение лингвокультурологической информации как в школьные курсы по специальным дисциплинам при изучении русского языка как неродного, так и в курс «Язык специальности» для студентов, изучающих русский язык как иностранный, позволит расширить словарный запас и кругозор учащихся, познакомить с интересными и связанными с выбранной профессией фактами о культуре России, поспособствует формированию фоновых культурных знаний, что в свою очередь поможет сделать более эффективным процесс совершенствования коммуникативной и лингвокультурологической компетенций иностранных учащихся.

## Литература

1. Агапкина Т. А. Деревья в славянской народной традиции: Очерки. — М.: Индрик, 2019. — 656 с.
2. Лингвокультурология в теории и методике обучения русскому языку как иностранному: монография / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова, О. А. Игошина, М. С. Киселева, О. В. Максимова. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. — 256 с.
3. Макарова Е. А. Особенности формирования фоновых знаний студентов в изменяющемся образовательном пространстве // Российский психологический журнал. — 2006. — № 4. — С. 45–59.
4. Савченко Т. Д. Лингвокультурология в курсе преподавания РКИ студентам-иностранным медико-биологического профиля // Университетские чтения — 2016. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. — Часть VI. — Пятигорск, 2016. — С. 216–221.

Maksimova O.V.

## **The use of linguistic and cultural materials at the lessons of Russian for specific purposes**

*Abstract:* The article discusses the possibilities of using linguistic and cultural materials at the lessons of school non-linguistic disciplines in groups of non-native speakers studying Russian as a non-native language. The use of these materials allows to supplement the theoretical knowledge of the with information about the Russian language and culture. The proposed materials contribute to the formation of background cultural knowledge and the further formation of the linguistic and cultural competence of foreign speakers.

*Keywords:* Russian language in a foreign audience, formation of linguistic and cultural competence, language of specialty, linguistic and cultural information, formation of background knowledge.

**Масленникова Зоя Сергеевна**

*НИУ «Высшая школа экономики»*

*Москва*

*luffkin91@yandex.ru*

## **Лекция. Презентация. Текст. К вопросу о единице обучения языку специальности на подготовительном отделении**

**Аннотация:** в статье приводится попытка рассмотреть лекцию-презентацию как единицу обучения языку специальности иностранных слушателей на подготовительном отделении в сравнении с «классической» единицей обучения – письменным текстом в научном стиле речи по результатам учебно-педагогического наблюдения.

**Ключевые слова:** язык специальности, научный стиль, устная научная речь, обучение русскому языку как иностранному, лекция, текст.

**Н**аличие дисциплины «Язык специальности» в программе подготовительных отделений российских вузов стало нормой, так как помимо общего владения русским языком иностранные слушатели должны быть подготовлены к дальнейшей учебной и академической деятельности на русском языке. «Обучение в высшей школе не может не носить профессионально ориентированного характера» [1: 9], а на языке специальности на подготовительных факультетах учащиеся получают базовые инструменты работы с научным стилем русского языка, который является основным стилем, использующимся для хранения и передачи научной информации по любой специальности. К таким инструментам относятся:

- лексические навыки и навыки словообразования;
- грамматические и синтаксические навыки;
- навыки работы с текстом (просмотровое и поисковое чтение, конспектирование, реферирование);
- аудитивные навыки и умения.

Все вышеперечисленные навыки доводятся до автоматизма в ходе работы с письменным (чаще учебным) текстом в научном стиле. Такой вывод нам позволяет сделать анализ популярных учебных пособий по языку специальности МГУ, РУДН, ГИРЯП, СПбГУ, МАДИ. Текст как основной продукт речевой деятельности, обладающий единством темы, связностью и внутренней структурой [2: 147], позволяет в полной мере

продемонстрировать особенности научного стиля и по праву может быть отнесен к единице обучения языку специальности в широком смысле.

Опыт педагогического наблюдения, проходившего в конце учебного года на базе Центра подготовки иностранных слушателей НИУ ВШЭ г. Москвы (ЦПИС), показал, что 71% респондентов при входном анкетировании также заявили письменный научный текст как наиболее комфортный и доступный источник получения информации, благодаря его структуре, «статичности», «привычности» и возможности использования технических средств для быстрого перевода. Но стоит ли ограничиваться исключительной письменной формой научного стиля при подготовке материалов по языку специальности?

Согласно ежегодному опросу выпускников ЦПИС, приступивших к освоению основных образовательных программ бакалавриата или магистратуры на русском языке, наибольшую сложность для иностранцев представляет работа со звучащим научным текстом, а именно с текстом лекции. Обладая всеми трудностями научного стиля, которые мы пытаемся преодолеть в ходе освоения курса языка специальности (термины, лексико-грамматические конструкции, сложный синтаксис), лекция, будучи устным монологическим (или разговорно-монологическим) высказыванием [2: 147] дополнительно несет в себе проблемы устной речи (необратимость, протяженность во времени, нелинейность, самокоррекция, экспрессивность и пр.), а также особенности устной научной речи (повторы, перефразирования, использование специфических вводных конструкций-маркеров и др.).

С целью определить оптимальный формат текста для обучения иностранцев восприятию и пониманию научного стиля русского языка во всей его полноте, в ходе вышеупомянутого педагогического наблюдения мы сравнили уровень восприятия и понимания информации различных форм предъявления научного текста на русском языке:

- Печатная **научно-популярная статья** (по данным программы Текстометр [3] соответствующая уровню В1). Пример текста:

*Долгое время чай пили как лекарство и в начале XVIII века чай представлял собой иностранную редкость, поэтому стоил дорого. Его могла пить только элита: аристократы и богатые купцы. Однако, уже очень скоро с ростом импорта цена стала ниже и чай стал доступен крестьянам и городским беднякам. Также чай стал традиционным напитком русских путешественников и военных, которые предпочитали чай пузэр.*

- **Лекция-беседа** (разговорный монолог, включающий в себя особенности устной научной речи: повторы, перефразирования, открытые и риторические вопросы). Пример звучащего текста:

... Как вы думаете/ первый чай в России был дорогой или дешёвый?// [ответ] Конечно/ он был очень дорогой// Сначала чай вообще был лекарством// Его принимали во время болезни// В 17 веке/ чай могли купить только аристократы// А вы помните/ как мы по-другому называем аристократов? [отсылка к курсу лекций по истории -дворяне] Но импорт рос// то есть большие и большие чаи начали привозить из Китая// Много разных сортов чая// И по этой причине чай стал дешевле// Чем больше товара/ тем меньше цена// Понимаете?// [ответ] В 18 веке чай могли купить все/ и крестьяне/ и горожане/ и даже бедняки/ бедные люди//

- **Лекция-презентация** (разговорный монолог, включающий в себя особенности устной научной речи и сопровождающийся слайдами презентации, которые содержат ключевые слова, тезисы, топонимы, даты и имена, структурные схемы). Пример звучащего текста и слайда:

XVII век Чай — лекарство и дорогой элитный напиток	Рост импорта 	XVIII век Чай — напиток для всех (крестьяне, ремесленники, купцы)
---	---	--

Сначала чай являлся роскошью/ и стоил очень дорого// Его пили как лекарство [показываю на слайде]// В 17 веке/ чай представлял собой иностранную редкость// Чай могли купить только богатые купцы/ или аристократы// Но в Россию привозили всё больше чая, а это значит/ импорт рос [показываю на слайде]// цена снижалась/ и чай могли пить все// крестьяне/ городские бедняки [показываю на слайде]// Особенно чай любили русские путешественники/ и военные// Они предпочитали чай пур/ это сорт чая// Этот чай даёт много энергии и сил//

Выбор форматов предъявления материала мотивирован их распространённостью в академической среде. Работа с **научной статьей** позволяет имитировать самостоятельную работу студента с научным текстом. **Лекция-беседа** представляет университетскую лекцию в классическом понимании (как развернутое монологическое высказывание с элементами диалога [4]). **Лекция-презентация** отражает современное состояние лекционного жанра, который включает в себя помимо устного монолога, визуальные и мультимедийные средства передачи информации [5].

Каждая из групп участников наблюдения (учащиеся подготовительного отделения, освоившие программу русского языка В1 и курса языка специальности «гуманитарный профиль») работала с печатным и звучащим текстом на разные темы. Уровень восприятия проверялся установкой на чтение/слушание (писать конспект / делать заметки), уровень

понимания — ответом на открытые вопросы с опорой на записи в ходе работы с текстом. Вопросы позволяли выявить общее понимание темы, причинно-следственных связей, значения терминов, даты события. В наблюдении приняли участие 47 респондентов.

## **1. Общая характеристика ответов по тексту научной статьи**

- 8 респондентов из 47 писали конспект текста, когда оставшиеся 39 предпочли подчеркивать и маркировать ключевую информацию, что говорит о неразвитости навыка конспектирования письменных текстов.
- Среднее время ответов на вопросы составило ~25 минут; чтение текста научной статьи ~20 минут.
- Ответы по большей части были полными и точными, однако участники предпочитали копировать полные предложения из текста, что иногда приводило к использованию лишней информации, выходящей за рамки вопроса. Точные ответы без лишних деталей дали лишь 25% респондентов.
- Средняя длина ответа 7–10 слов.
- В ответе на вопросы респонденты старались использовать сложные предложения с выражением определительных и причинно-следственных отношений.
- Большинство респондентов сохранили элементы научного стиля. Некоторые использовали в ответах лексико-грамматические конструкции, которые изучали в курсе языка специальности.

## **2. Общая характеристика ответов по лекции-презентации**

- Все участники писали конспект. При этом 50% записывали информацию только со слайдов презентации. 30% следовали за речью преподавателя и оформляли свой конспект в тезисной или монологической форме. 20% использовали смешанный формат.
- 60% респондентов вели конспект только на русском языке, 20% использовали родной язык, 20% использовали два языка, причем родной язык чаще для обозначения терминов и устаревших слов.
- Среднее время ответов по лекции-презентации составило ~15 минут (во время ответов студентам разрешалось пользоваться их конспектами).
- Качество ответов на вопросы по лекции отличалось от предыдущего формата: 40% респондентов дали полные и точные ответы, 45% — неполные ответы на большинство вопросов, 10% — неверные ответы на 3 из 6 вопросов, 3% неверные на 4 из 6 вопросов, 2% неверные на 5 из 6 вопросов.

- Средняя длина ответа составила ~ 5–7 слов.
- В ответах на вопросы на выявление причинно-следственной связи большинство респондентов использовало сложные предложения, однако на вопросы на общее понимание большинство отвечало кратко, схематично.

### 3. Общая характеристика ответов на вопросы по лекции-беседе

- Как и при предыдущем формате предъявления научного текста, все респонденты делали записи. Конспекты получились более краткими из-за отсутствия графической поддержки в виде слайдов. Конспекты в основном состоят из имен существительных и прилагательных, и числительных. Глаголы в минимальном количестве. Союзы, как и сложные предложения, отсутствуют. Многие респонденты использовали сокращения: «ч.» — чай, «в.» — век.
- Все записи велись на русском языке.
- Среднее время ответов на вопросы по лекции-беседе составило ~ 7–10 минут. Больше времени, чем в других форматах, студенты потратили на понимание вопросов.
- Качество ответов на вопросы было ниже всего. Большинство ответов (около 80%) были неполными, однако число неверных и неточных ответов было ниже, чем в лекции-презентации.
- Трудность вызвало восприятие числительных на слух. Много орфографических ошибок было допущено при попытке воспроизвести на письме устаревшее слово или термин. Стоит отметить также ошибки с заменой графического символа на латинский «сараван» вместо «караван», «Ром» вместо «Рим». На вопросы, направленные на выявление причинно-следственных связей респонденты отвечали с использованием сложных предложений, однако часто причинно-следственные связи были установлены неверно.
- В бланке ответов по лекции-беседе было больше всего пропущенных вопросов. Треть респондентов ответили на 3 из 6 вопросов.

	Научная статья	Лекция-презентация	Лекция-беседа
Время на чтение/слушание	~20 минут	~10 минут	~12 минут
Конспект	нет	есть (тезисы, схемы)	есть (ключевые понятия, сокращения)
Язык конспекта	русский	русский и родной	русский

	Научная статья	Лекция-презентация	Лекция-беседа
Время ответа	~20–25 минут	~15 минут	~7–10 минут
Детали	много	средне	минимально
Полнота ответа	75%	40%	<50%
Недостатки	опечатки, копирование большого фрагмента оригинального текста	отсутствие глаголов-связок	орфографические ошибки, отсутствие глаголов-связок, нарушение причинно-следственных связей, ошибки в понимании числительных
Достоинства	развернутый ответ	четкая структура, самостоятельность в формулировках, высокое понимание причинно-следственных связей	самостоятельность в формулировках

Полученные результаты позволяют говорить о недостаточном уровне формирования навыка аудирования устной научной речи, в частности, низкий объем оперативной памяти (2–3 единицы в заметках к лекциям), а также непонимание вводных слов-маркеров, которые позволяют вычленить ключевую информацию лекции и выявить перефразирования. Тем не менее, формат лекции-презентации показал большой потенциал для того, чтобы быть использованным в качестве одной из основных единиц обучения в курсе языка специальности на подготовительном отделении наряду с печатным текстом. Ответы участников продемонстрировали большую степень понимания и осознанной работы с материалом. Лекция с опорой на визуальную информацию в виде слайда благодаря качественно сделанной презентации имеет четкость структуры печатной научной статьи (тема, структура слайда, структура презентации), сни-мае лексические трудности (даты, имена, топонимы, числительные), дает возможность использовать иллюстративный материал (фото, графики, диаграммы), а также демонстрирует особенности устной формы научной речи, что позволяет подготовить слушателей подготовительных отделений к работе на специальных профильных предметах, которые

проводятся в формате лекции, а также к будущему обучению на основной программе по выбранной специальности.

Однако следует отметить, что использование лекции-презентации на уроке языка специальности требует подготовки: упражнения на развитие оперативной памяти, слухового восприятия, лексических и грамматических навыков, знакомство со структурой текста и способами трансформации синтаксической структуры предложения, вводными конструкциями устного научного стиля и пр. Тем не менее, уже на уровне владения А2 лекция-презентация может стать отличным дополнением к уроку по языку специальности.

## Литература

1. *Балыхина Т. М.* Методика обучения русскому языку как иностранному в контексте стратегий и перспектив развития высшей школы / Т. М. Балыхина // Изучение русского языка как иностранного в современных условиях: межвуз. сб. науч.-метод. ст. / Т. М. Балыхина; отв. ред. В. Д. Горянский. — Ростов-на-Дону: Логос, 2006. — С. 5–11.
2. *Азимов Э. Г., Шукин А. Н.* Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. — М.: Русский язык. Курсы, 2018. — 496 с.
3. Интерактивная лекция в вузе с применением беседы, дискуссии [электронный ресурс]. — URL: [do.gerdocs.ru>docs-245732.html](http://do.gerdocs.ru/docs-245732.html)
4. *Лапошина А. Н., Лебедева М. Ю.* Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному // Русистика. 2021. — Т. 19. — № 3. — С. 331–345.
5. *Роботова А. С.* Университетская лекция: прошлое, настоящее, будущее // Высшее образование в России. — 2011 — № 4. — С. 127–133.

Maslennikova Z.S.

## Lecture. Presentation. Text. On the issue of the language teaching unit of the specialty in the preparatory department

*Abstract:* The article presents an attempt to consider a lecture-presentation as a unit of teaching foreign students at the preparatory department the language of the specialty in comparison with the "classical" written text in a scientific based on the results of educational and pedagogical observation.

*Keywords:* specialty language, scientific style, oral scientific speech, teaching Russian as a foreign language, lecture, text.

**Олешко Тамара Васильевна**  
Ростовский государственный  
медицинский университет  
Ростов-на-Дону  
oleshko\_t\_v@mail.ru

**Саямова Валентина Ивановна**  
Ростовский государственный  
медицинский университет  
Ростов-на-Дону  
visayamova@yandex.ru

## К вопросу о текстах: традиционный и электронный тексты в процессе обучения

**Аннотация:** в статье рассматривается современный процесс перехода образовательной системы подготовительного факультета по обучению иностранных граждан в России на электронный формат, повлекший, в частности, использование нового типа текста – электронного, пришедшего на смену традиционному печатному тексту. Цель работы – рассмотрение в качестве коммуникативной единицы речевой деятельности иностранных учащихся традиционного и электронного типов текстов; выявление своеобразия электронного письма, совмещающего в себе признаки устной и письменной форм речи.

**Ключевые слова:** подготовительный факультет, иностранные учащиеся, русский язык как иностранный (РКИ), устный и письменный дискурсы.

Текст является основной коммуникативной единицей, которой человек пользуется в процессе речевой деятельности. Так, в лингвистическом энциклопедическом словаре читаем: «ТЕКСТ (от лат. *textus* — ткань, сплетение, соединение) — объединенная смысловой (линейной) связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и целостность» [5: 507]. Практика показывает, что на занятиях по общетеоретическим дисциплинам и научному стилю речи иностранные учащиеся подготовительного факультета в качестве коммуникативной единицы используют традиционный учебный (печатный научный) текст. Как правило, он принадлежит преимущественно к письменной форме речи, состоит из ряда расположенных в определенной последовательности предложений, объединенных общим смыслом и структурой, способных передавать главную мысль текста. В зависимости от назначения речи и ее смысла выделяют следующие функционально-смысловые типы учебных текстов: описание, повествование, рассуждение, доказательство, определение понятия, обобщение. Приведем в качестве примера названия отдельных учебных текстов по физике: «Основные понятия кинематики», «Силы в механике», «Законы идеального газа», «Заряд-источник электромагнитного поля», «Электрический ток в проводниках, электролитах и газах», «Глаз

как оптическая система», «Дефекты зрения. Очки», «Биологическое действие радиоактивных излучений» и др.

«Термин «электронный текст» (иногда записывается как «etext» или «Etext») — это общий термин для любого документа, который содержит «данные» и сам «документ», в основном, является текстом, продуцированным с помощью любого программного обеспечения с открытым исходным кодом или какого-либо электронного носителя информации (компьютера, телефона, планшета)» [5: 507]. «Данные» документа содержатся в форме знаков, символов, слов, фраз, параграфов, предложений, таблиц или их сочетаний; они предназначены для выражения смысловых значений; восприятие «данных» основывается на понимании их пользователем». Большинство исследователей понимают электронный дискурс как существующий только в глобальной сети «Интернет» [1: 262]. Электронное письмо лингвисты относят к письменной форме речи на основании его реализации в графическом коде. Ю. В. Балакина приходит к мысли, что источниками электронных текстов [1: 262] также могут быть созданные посредством переноса «данных» в электронную форму с бумажного, аудио- или видеоносителя. Р. Барт [3: 307], невербальными (визуальными) средствами, например, с картиной, рисунком, с графическими, аудио- или видеообъектами, то есть средствами «иконического» (изобразительного) языка. Как отмечает Р. Барт, вербальное сообщение по отношению к визуальному управляет не идентификацией, а интерпретацией зрительных образов, выполняет функцию Появляется возможность комбинирования собственно текста с графическими, аудио- или видеообъектами, которые при этом становятся неотъемлемой частью текста [2: 17–27]. Таким образом, электронный текст представляет собой симбиоз текста и медиа.

З. С. Завьялова и ее коллеги [4: 87], «исследовавшие коммуникативные трансформации социальных медиа», пришли к выводу, что «Интернет создает свое коммуникативное пространство, свою виртуальную реальность, свой способ восприятия новых знаний», может производить те или иные воздействия, «коренящиеся» в используемых нами электронных устройствах, поэтому подвергаются «изменениям и традиционные способы коммуникации, приведшие к изменению ее текстовой и визуальной форм в образовательных медиа»; возникает «электронный текст, точнее, электронный дискурс». По мнению лингвистов, данный текст теоретически является своеобразным синтезом видов письменной и устной речи, а практически — письменной фиксацией устной речи. В целом же прослеживается сходство электронного письма с динамично развивающейся во времени и пространстве устной речью. На наш взгляд, схема коммуникации при off-line — режиме: «преподаватель — бумажный

текст — учащийся»; при on-line-режиме обучения трансформируется в схему: «преподаватель — компьютер<sub>преп</sub> — сеть Интернет — электронный текст — сеть Интернет — компьютер<sub>уч-ся</sub> — учащийся». При этом можно говорить о совмещении в электронном тексте черт устного и письменного дискурсов. Следовательно, каждый стиль может функционировать в разных формах речи, т. е. иметь две реализации — устную и письменную.

И. А. Чеснокова приходит к заключению: «С точки зрения концепции, понятия «устный» и «письменный» не противопоставляются, а обозначают конечные пункты континуума коммуникативных возможностей с многочисленными переходными ступенями» [6: 134]. На основании проведенного исследования Ю. В. Балакина делает вывод: «Электронный письменный дискурс — это, по сути, «препарированный» традиционный дискурс, где многие теоретически описанные процессы (интертекстуальность, полилогичность, приращение смыслов) становятся очевидными» [2: 27].

Полученные результаты проведенных исследований доказывают актуальность и важность рассматриваемой тематики; представление электронного текста трактуется лингвистами как явление в текстовой лингвистике и, несомненно, подлежит дальнейшему изучению.

## Литература

1. *Balakina J. Anglicisms in Russian and German Blogs.* / J. Balakina. — Frankfurt am Main: Peter Lang, 2011, 262 p.
2. Балакина Ю. В. Электронный текст — принципиально новый тип текста? // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Серия 2. Языкоznание. — Т. 15. — 2016. — С. 17–27.
3. Барт Р. Текстовый анализ / Р. Барт // Новое в зарубежной лингвистике вып. IX: Лингвистика. — М., Прогресс, 1980. — С. 307–312.
4. Завьялова З. С. Коммуникативные трансформации социальных медиа / З. С. Завьялова, И. В. Кондратьева, Е. В. Гиняитова, Э. К. Дикин // Известия Томского политехнического университета. Социально-гуманитарные технологии. — 2014. — № 6. — С. 87–93.
5. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. И. Ярцева. — М.: Большая российская энциклопедия, 2002. — С. 507.
6. Чеснокова И. А. Особенности устной/письменной речи в электронном письме // Вестник Бурятского гос. университета. — 2011. — № 11. — С. 132–135.

**Oleshko T.**

*Rostov-on-Don State Medical University*

*Russia*

*oleshko\_t\_v@mail.ru*

**Sayamova V.**

*Rostov-on-Don State Medical University*

*Russia*

*visayamova@yandex.ru*

## **On the issue of the texts: traditional and electronic texts in the process of teaching foreign students**

**Abstract:** The article examines the modern process of the educational system transition at the preparatory faculty for teaching foreign citizens to an electronic format, which led, in particular, to the use of a new type of text – electronic text, which replaced the traditional printed text. The purpose of the work is to consider the traditional and electronic types of the text as a communicative unit of speech activity of foreign students, to identify the uniqueness of the electronic writing combining the features of oral and written forms of speech.

**Keywords:** preparatory faculty, foreign students, RUSSIAN as a foreign language, characteristics, oral and written discourses.

**Соловьева Анастасия Михайловна**

*Национальный исследовательский технологический  
университет «МИСИС»*

*sty\_star\_me@mail.ru*

## **Нейролингводидактический аспект обучения чтению на занятиях РКИ**

**Аннотация:** в статье раскрывается содержание нейролингводидактической работы при обучении чтению на занятиях РКИ. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска наиболее оптимальной методики обучения чтению студентов с разными лингвистическими традициями на занятиях РКИ. Установлено, что тип письменности родного языка влияет на выбор метода обучения чтению.

**Ключевые слова:** нейролингводидактика, русский язык как иностранный, обучение чтению.

**Ц**ифровизация образования, появление и распространение новых цифровых средств обучения привели к трансформации всей образовательной системы. В современном мире значимость способности человека читать трудно переоценить, потому что огромное количество информации генерируется и обрабатывается с помощью письменной речи. Чтение способствует как становлению личности отдельного индивида, интеграции его в социум и культуру, так и развитию всего общества в целом. Инновационным трендом современного образования становится нейрообразование, важным направлением которого является нейролингводидактика. Е. А. Хамраева определяет нейролингводидактику как новое направление в преподавании русского языка, которая основана на учете возрастных, личностных и этнокогнитивных особенностей человека, изучающего язык [13: 6]. Методическая наука описывает чтение как рецептивный вид речевой деятельности в ее письменной форме.

В своем исследовании мы опираемся на концепцию речевой деятельности как сложного системного функционального единства (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лuria); фундаментальные научно-теоретические нейрофизиологические и нейропсихологические положения о системной организации высших психических функций (Л. С. Выготский, А. Р. Лuria); исследования в области развития функционального баланса чтения (Т. А. Ахутина, Т. Г. Визель, Г. А. Каше, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Л. П. Шеина); методические разработки в области обучения билингвов и РКИ (Е. А. Хамраева, Е. Ю. Протасова, Г. Н. Чиршева).

**Психофизиологические механизмы чтения** раскрыты в учениях П. К. Анохина, Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, основоположников системного изучения нейрофизиологических механизмов психических процессов. В соответствии с теорией, разработанной этими исследователями, любая высшая психическая функция, являясь сложной функциональной системой, опирается на работу ряда взаимно связанных мозговых зон.

Согласно этим представлениям, чтение также является сложной функциональной системой, имеющей многоуровневое строение. А. Р. Лурия в своих работах впервые описал функциональную систему письма. Работы Т. В. Ахутиной позволили уточнить роль каждого из компонентов, входящих в эту функциональную систему, состоящую из многих компонентов:

- избирательной активации;
- переработки зрительно-пространственной информации;
- переработки слухоречевой информации;
- переработки кинестетической информации;
- программирования, регуляции и контроля чтения;
- серийной организации движений [1: 10].

Ранние и современные исследователи сходились в одном: чтение — это неоднородный психический процесс, и неоднородность чтения исследователи рассматривают как одну из характеристик, делающих его сложным процессом как для овладения им, так и для его исследования.

А. А. Леонтьев рассматривает чтение, как «сложный процесс, в котором непосредственное участие принимают высшие психические функции в части мышления, и развитое и недоразвитое **чтение** имеют ближайшие причины в развитии мышления ребенка [8: 94]. Он рассматривает чтение как процесс объединения орфографической, фонологической и семантической информации — триединство орфографии, фонологии и семантики.

В акте чтения, как известно, принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. Чтение начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. На этой основе происходит соотнесение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его пропитывание. Затем вследствие соотнесения звуковой формы слова с его значением осуществляется понимание читаемого.

Цветкова Л. С. считает, что движение глаз являются одним из необходимых условий осуществления чтения, но всего лишь условием. Что же касается непосредственного строения процесса чтения, то оно характеризуется взаимодействием по крайней мере двух уровней — сенсомоторного и семантического, находящихся в сложном единстве.

Сенсомоторный уровень состоит, в свою очередь, из нескольких тесно взаимоувязанных звеньев:

- звуко-буквенного анализа;
- удержания получаемой информации;
- смысловой догадки, возникающей на основе этой информации;
- сличения, т. е. контроля возникающих гипотез с данным материалом [15: 225].

Сенсомоторный уровень обеспечивает «технику» чтения — скорость восприятия и его точность. Семантический уровень на основе данных сенсомоторного уровня ведет к пониманию значения и смысла информации. Сложное взаимодействие, единство этих уровней и обеспечивает чтение как со стороны быстроты и точности восприятия знаков, так и со стороны адекватного понимания значения, которое несут эти знаки. При формировании чтения у детей зрительное восприятие буквенных знаков — отдельно или в слове — обязательно сопровождается проговариванием вслух, т. е. переводом зрительной лексемы в ее звуковой и кинестетический аналог. Точное, безошибочное восприятие — основное условие правильного понимания читаемого.

Е. А. Хамраева считает, что чтение включает технику чтения и понимание прочитанного, то есть в психологическом аспекте здесь присутствуют:

- восприятие (опознавание) слов, синтагм, фраз, печатного текста в целом;
- передекодирование этих элементов в смыслы (переход от чужой, внешней письменной речи к своей, внутренней речи) [14: 73].

Таким образом, в процессе чтения можно условно выделить две стороны: техническую (соотнесение зрительного образа написанного слова с его произношением) и смысловую, формирование которой является основной целью обучения чтению.

В работах А. Р. Лурии, Р. И. Лалаевой, Л. С. Цветковой сформулированы психофизиологические и нейропсихологические предпосылки формирования чтения [7: 10, 15].

Первой предпосылкой является сформированность устной речи, произвольное владение речью, способность к аналитико-синтетической деятельности.

Второй предпосылкой служит сформированность разных видов восприятия, ощущений, знаний и их взаимодействия, а также пространственного восприятия и представлений, а именно: зрительно-пространственного и слухо-пространственного гноэза, сомато-пространственных ощущений, знания и ощущения схемы тела, право/лево.

Третьей предпосылкой является сформированность двигательной сферы — тонких движений, предметных действий, т. е. разных видов праксиса руки, подвижности, переключаемое, устойчивости и др.

Четвертой предпосылкой служит формирование у учащихся абстрактных способов деятельности, что возможно при постепенном переводе их от действий с конкретными предметами к действиям с абстракцией.

Пятой предпосылкой является сформированность общего поведения — регуляции, саморегуляции, контроля за действиями, намерений, мотивов поведения.

Таким образом, успешное становление навыка чтения возможно только при достаточной психофизиологической зрелости, сформированной устной речи, высших психических функций, самоконтроля и саморегуляции деятельности и поведения.

При обучении чтению на занятиях по РКИ возникают особые сложности. Момент анализа речи на обоих языках и нейролингводидактической коррекции связан с необходимостью функционального использования русского языка с целью развития, становления и дальнейшего успешного обучения. В педагогической практике инструменты применения нейрофизиологических исследований, как правило, непонятны работающим учителям, они склонны излишне упрощать или неправильно их трактовать [15: 7].

Основными трудностями в процессе обучения чтению на занятиях РКИ являются:

- смешение языков: учащиеся могут испытывать трудности с различием двух языковых систем, что может привести к смешению языков при чтении;

- фонематические дислексии, связанные с недоразвитием основных функций фонематической системы: фонематического восприятия (дифференциации фонем), фонематического анализа и синтеза;

- зрительный гнонис, поскольку чтение начинается со зрительного восприятия букв, слогов, слов;

- тип письменности доминантного языка: непосредственное видение особенностей графики способствует осознанному овладению чтением.

В процессе обучения чтению необходимо применять разнообразные методы в зависимости от особенностей орфографии родного языка. Для логографических языков целесообразно применять «метод целых слов», с силлабической системой — «метод целых слогов», а в языках звуко-буквенных — «звукобуквенный или фонематический метод» обучения чтению.

В некоторых языках, таких как финский, итальянский и турецкий, орфографические системы отличаются простым соответствием между

звуками и буквами. В этих языках количество необычных правил написания очень мало и фонетический принцип орфографии тщательно соблюдается. С другой стороны, в английском языке присутствует сложность в соотношении между звуками и буквами, что делает его орфографию трудной для изучения.

В мире существует небольшое количество языков, которые не подпадают ни под первую, ни под вторую категорию, поэтому многие исследования представляют это как спектр, где можно сравнивать системы написания с разным количеством соответствий между звуками и буквами. Также стоит отметить, что в некоторых языках сложность написания связана не с несистемностью преобразования между фонемами и графемами, а с недостатком фонологической информации в письменной форме. Это характерно для консонантного письма в арабском языке и на иврите. При этом запись на иврите с огласовками представляет собой прозрачный тип письма.

Непрозрачность системы письма может касаться только фонемно-графемного кодирования, при этом распознавание графем в фонемы может оставаться однозначным, как, например, во французском языке и, отчасти, в русском, где графемно-фонемное кодирование подчинено, в основном, фонологическому принципу, а вот правила правописания (фонемно-графемное кодирование) регулируются большим количеством фонетико-фонологических и морфологических правил. Английский язык непрозрачен в обоих смыслах, что отражается в сложности правил как чтения, так и письма.

Германские языки выделяются среди других по высокому уровню лингвистической сложности, где слоговые модели могут быть более разнообразными, включая закрытые слоги и слоги со скоплением согласных.

Для эффективного обучения чтению на занятиях по РКИ необходимы нейролингвистические стратегии, которые учитывают уникальные особенности их мозга. Эти стратегии включают:

- фокус на различиях между языками: педагог должны четко различать два языка, подчеркивая различия в фонетике, грамматике и словарном запасе;

- использование когнитивных игр: когнитивные игры, такие как переключение задач и упражнения на память.

Нейролингвистический аспект обучения чтению на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) включает несколько ключевых компонентов, которые учитывают особенности восприятия и обработки языковой информации в мозге учащихся. Вот основные моменты, которые важно учитывать при разработке методики обучения чтению:

### 1. Понимание когнитивных процессов

Обучение чтению требует активации различных областей мозга: визуальной коры (для распознавания букв), слуховых зон (для внутреннего проговаривания текста) и центров памяти (для понимания смысла). Важно постепенно развивать эти способности, начиная с простых упражнений на фонемы и графемы и переходя к более сложным заданиям.

### 2. Активизация фонологической системы

Фонологическая система — основа чтения. Учащиеся должны научиться связывать звуки русского языка с соответствующими буквами. Для этого полезно использовать различные виды диктантов, игры на идентификацию звуков, рифмовки и другие упражнения, направленные на развитие слуха и произношения.

### 3. Развитие зрительного восприятия

Чтение предполагает быстрое и точное распознавание символов. Визуальные тренировки помогают улучшить скорость чтения и понимание текста. Это могут быть задания на выделение ключевых слов, чтение словосочетаний, скорочтение и работа с текстовыми фрагментами разной длины.

### 4. Использование межполушарных связей

Для эффективного чтения важно задействовать оба полушария мозга. Левое полушарие отвечает за аналитические процессы (например, разбор структуры предложения), а правое — за целостное восприятие (понимание контекста, эмоциональную окраску текста). Поэтому в процессе обучения полезно сочетать задания, направленные на детализированный анализ текста, с заданиями на синтез и интерпретацию прочитанного.

По мнению Хамраевой Е. А. «многие технологические приемы нейропсихологии или нейролингвистики давно используются параллельно или дополняют друг друга, что, становится теоретико-методологической базой более дифференцированного научного направления» [14: 8].

Педагогический процесс чтения требует понимания нейролингвистических аспектов, чтобы стимулировать развитие когнитивных способностей учащихся. Уникальные нейропсихологические особенности каждого ученика играют важную роль в обучении русскому языку как иностранному. С помощью нейролингвистических стратегий педагог сможет успешно преодолеть потенциальные трудности чтения и эффективно развивать навыки учащихся.

В современном мире нейролингводидактика, опирающаяся на психолингвистику и когнитивные аспекты обучения, становится ключевым направлением в лингводидактике. Для улучшения преподавания русского языка как иностранного необходимо провести много исследований и действий: разработать индивидуальные пути обучения, учитывать

особенности каждого учащегося, интегрировать образовательный процесс с нейросетями, современными интерактивными и ИТ-технологиями.

## Литература

1. Ахутина Т. В., Ишакова О. Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. — М.: В. Секачев, 2022. — 48 с.
2. Билингвальное образование: монография / под ред. Е. А. Хамраевой. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2023. — 299 с.
3. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика / Т. Г. Визель. — М.: АСТ, 2021. — 544 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под. ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с.
5. Каще Г. А. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей с недостатками произношения // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / под ред. Р. Е. Левиной. — М., 1965.
6. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. — СПб.: МиМ, 1997. — 286 с.
7. Лалаева Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников: диагностика и коррекция: учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. — Ростов н/Д: Феникс; СПб.: Союз, 2004. — 218 с.
8. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. — М.: Смысл, 1997. — 287 с.
9. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. — М.: Наука, 1960. — 308 с.
10. Лурия А. Р., Цветкова Л. С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе / А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова; Акад. пед. и социал. наук. Моск. психол.-социал. ин-т. — М.; Воронеж: Институт практической психологии НПО «МОДЭК», 1997. — 63 с.
11. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учебное пособие / [Ахутина Т. В. и др.]; под общ. ред. О. Б. Ишаковой; Российской акад. образования, Московский психолого-социальный институт. — 2-е изд., испр. — М.: МПСИ; Воронеж: РАО; 2007. — 286 с.
12. Протасова Е. Ю. Многоязычие в детском возрасте / Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина. — СПб.: Златоуст, 2005. — 272 с.
13. Е. А. Хамраева. Нейролингводидактический аспект в обучении русскому языку: технологии нового поколения в обучении детей и взрослых // Русский язык за рубежом. — 2022. — № 6. — С. 4–11.
14. Хамраева Е. А. Русский язык для детей-билингвов: теория и практика: учебное пособие / Е. А. Хамраева. — М.: БИЛИНГВА, 2015. — 152 с.
15. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. — М.: Юрист, 1997. — 256 с.
16. Чиршева Г. Н. Возрастная билингвология: учебник и практикум для вузов / Г. Н. Чиршева. — 2-е изд. — М.: Юрайт, 2024. — 166 с. — (Высшее образование).

17. Шеина Л. П., Сат А. Б. Нейродидактика как основа современного языкового обучения: приемы концентрации внимания // Педагогический журнал. — 2023. — Т. 13. — № 1А. — С. 606–614.

Soloveva A.M.

## **Neurolinguodidactic aspect of teaching reading in RKI classes**

*Abstract:* The article reveals the content of neuro-linguistic and didactic work in teaching reading in RCT classes. The relevance of the research is due to the need to find the most optimal method of teaching reading to students with different linguistic traditions in the classroom of the RCT. It is established that the type of writing of the native language influences the choice of the method of teaching reading.

*Keywords:* neurolinguistics, Russian as a foreign language, learning to read.

**Ухарцева Виктория Игоревна**

*РГПУ им. А. И. Герцена*

*Санкт-Петербург*

*vika\_ukhartseva@mail.ru*

## **К вопросам обучения языку специальности иностранных учащихся подготовительного отделения (социально-экономический профиль)**

**Аннотация:** статья посвящена проблемам обучения языку специальности на подготовительном отделении. Анализируются внутренние и внешние факторы, влияющие на эффективность обучения языку специальности слушателей постначального и базового уровня. Оцениваются достоинства и недостатки существующих учебных пособий, предназначенных для обучения языку специальности. Рассматривается структурная и содержательная основа учебно-методического комплекса «Русский язык в деловой сфере», предназначенного для иностранных учащихся, выбравших профессии социально-экономического профиля.

**Ключевые слова:** язык специальности, грамматическая компетенция, коммуникативно-речевая компетенция, социокультурная компетенция, учебно-познавательная компетенция.

**В** настоящее время изменение мирового образовательного пространства оказывает большое влияние на качественную и содержательную сторону российского образования. Значительное увеличение количества иностранных граждан, желающих получить высшее образование в России, свидетельствует о соответствии российского образования мировым тенденциям. Выбор российского высшего учебного заведения иностранным учащимся осуществляется с учетом разнообразных критериев, основными из которых можно считать: 1) высокий уровень российского образования; 2) интерес к культуре страны; 3) «стоимость образовательных услуг»; 4) «фактор перспективы использования русского языка в дальнейшей работе/жизни» [12: 133]. Актуальными остаются вопросы, связанные с качеством овладения русским языком – не только как инструментом общения и социальной адаптации, но и как механизмом «реконструкции отношений между людьми» [8: 15] в профессиональной сфере. Русский язык становится важнейшим компонентом профессионального общения.

В Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена подготовка иностранных учащихся осуществляется

с учетом основных потребностей и требований студентов к уровню владения русским языком не только на «бытовом», но и на профессиональном уровне» [9]. На начальном этапе обучения иностранные учащиеся знакомятся с системой русского языка, основными грамматическими правилами, а также необходимым лексическим минимумом. Целью освоения дисциплины «Практический курс русского языка» является формирование коммуникативных навыков и умений, позволяющих иностранному учащемуся удовлетворить базовые потребности в коммуникации на иностранном языке. Далее необходимо обеспечить возможность использования языка как «средства развития профессиональных умений» [11].

В структуру образовательного процесса вводится новая дисциплина, содержательная и смысловая сторона которой представляет собой «совокупность всех языковых средств, которые применяются в ограниченной специальностью сфере коммуникации в целях обеспечения взаимопонимания занятых в этой сфере людей» [2: 45] – язык специальности. Стоит подчеркнуть, что на начальном этапе подготовки к освоению профессиональных образовательных программ процессы обучения языку повседневного общения и обучения языку *специальности* не только взаимодополняют друг друга, но и являются созависимыми: «при изучении профессионально ориентированного языкового материала устанавливается двусторонняя связь между стремлением студента приобрести специальные знания и успешностью овладения языком» [4: 4]. Все вышеперечисленное определяет ряд требований, предъявляемых к образовательному процессу. При реализации и проведении практических занятий по языку *специальности* преподавателю необходимо учитывать внутренние и внешние факторы, влияющие на эффективность обучения.

**К внутренним факторам** могут относиться следующие.

1. Степень сформированности языковой и коммуникативно-речевой компетенции. На этапе введения дисциплины язык *специальности* иностранные учащиеся должны обладать определенной «суммой языковых знаний» [16], складывающейся из умений и навыков распознавания «лексических, морфологических, синтаксических и фонологических особенностей языка <...> умений комбинирования этих особенностей на уровне слов и предложений» [16: 180]. Это представляется существенно важным, поскольку содержательная и структурная основа дисциплины язык *специальности* представляет собой сложную систему, построенную на изучении специальной терминологии и конструкций научного стиля речи. В этой связи мы, вслед за И. Г. Овчинниковой, считаем, что перед введением дисциплины язык *специальности* особое внимание следует уделять не только «знанию способов выражения грамматических значений», но и «знаниям правил развертывания основных синтаксических

конструкций, структурных схем предложений» [11: 40]. Именно знания в области синтаксиса русского языка будут являться основным индикатором успешности и показателем достаточной сформированности языковой и коммуникативно-речевой компетенции: «необходимо знать правила оперирования <...> синтаксических единиц, чтобы на основании языкового материала уметь строить неограниченное число коммуникативных высказываний» [11: 55]. Кроме того, на наш взгляд, понимание синтаксического устройства предложения во многом упрощает процесс запоминания специальной терминологии на иностранном языке и процесс использовании ее в практике речи. При изучении специальной лексики иностранные учащиеся обращаются к словарям и справочникам по специальности. Как известно, структура словарной статьи представляет собой фиксированную форму, в которой сохраняется определенный порядок слов. При наличии знаний синтаксического развертывания предложения, иностранному учащемуся легче выделить главное слово (термин), а также найти слова-опоры в представленной словарем дефиниции.

2. Степень сформированности социокультурной компетенции: совокупности «знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения» [1: 275]. Подавляющее большинство иностранных учащихся, получающих высшее образование на территории России, заинтересованы в установление международных контактов, поддержке деловых и рабочих связей. Высокий уровень взаимодействия между странами невозможен без знаний культурного кода страны. Достаточная степень сформированности социокультурной компетенции иностранных учащихся является прямым отражением качеств их личности таких, как наблюдательность, восприимчивость, уважительное отношение и толерантность. Как отмечает Т. А. Белова, социокультурная компетенция является одной из самых важных частей иноязычной коммуникативной компетенции, поскольку представляет собой модель построения поведения, необходимую для профессионального межкультурного общения [3].

К **внешним** мы относим факторы, связанные непосредственно с организацией образовательного процесса.

1. Степень сформированности учебно-познавательной компетенции: «развитие общих, метапредметных, универсальных и специальных учебных умений; ознакомление с доступными способами и приемами самостоятельного изучения языков и культур, в том числе с использованием информационных технологий» [12: 51]. При подготовке к изучению и непосредственно при изучении языка *специальности* особое внимание следует уделить формированию навыков и умений работы с текстовым материалом.

Иностранным учащимся необходимо уметь анализировать и систематизировать информацию, представленную в тексте, определять основную смысловую составляющую, устанавливать логическую последовательность представленного материала, выделять главное. Существенными представляются навыки и умения, связанные с организацией и оценкой самостоятельной работы, «готовностью к самообразованию в управлении самостоятельной учебной деятельностью от постановки цели, выбора, способа ее реализации до контроля и оценки полученного результата» [5: 11].

2. Отбор и подача учебного материала. При подготовке учебных материалов для обучения языку *специальности* необходимо учитывать: 1) познавательные потребности учащихся; 2) структурное и содержательное наполнение учебных материалов; 3) их актуальность; 4) возможность использования полученных знаний в практике общения. Большое значение приобретают методические приемы и технологии, используемые преподавателем в ходе занятий. Так, преимущество будут иметь активные методы обучения, «опирающиеся не только на процессы восприятия, памяти, внимания, а прежде всего на творческое продуктивное мышление, поведение, общение студента» [6: 3].

Несмотря на наличие достаточно большого количества учебных пособий по языку специальности разной направленности, стоит признать тот факт, что многие из них рассчитаны на средний и высокий уровни владения русским языком (B1–B2). Представленные в учебных пособиях уроки построены по единому принципу. На начальном этапе знакомства с темой иностранному учащемуся предлагаются лексические единицы (термины, профессиональная лексика). Далее осуществляется отработка данной лексики: учащимся предлагается выполнить языковые упражнения подстановочного и репродуктивного типа: упражнения в идентификации и дифференциации, упражнения в субSTITУции. Характерным является выполнение языковых упражнений в субSTITУции: иностранному учащемуся необходимо заменить один элемент другим функционально сходным. По нашему мнению, данные виды упражнений только частично способствуют продуктивному усвоению материала, поскольку направлены на формирование навыков автоматизированного характера. Вводимый грамматический и лексический материал не используется иностранными учащимися в полной мере. Процесс обучения языку *специальности* носит формальный характер. Проблема усугубляется отсутствием условно-речевых и коммуникативных упражнений, а также систематизированного текстового материала. Стоит отметить, что в структуру уроков не входят материалы, способствующие получению знаний о культуре страны изучаемого языка. Это представляется существенно важным, поскольку «социокультурный компонент позволяет успешно

осуществлять реальную коммуникацию на русском языке, а также способен оказывать благоприятное воздействие на мотивационную сферу личности, учитывать эмоциональные и образовательные потребности учащихся» [15: 91]. Возникает острая потребность в создании профессионально ориентированных пособий, рассчитанных на постначальный и базовый уровни владения русским языком (A1+/A2).

На кафедре интенсивного обучения русскому языку как иностранному Российского государственного университета им. А. И. Герцена был подготовлен учебно-методический комплекс «Русский язык в деловой сфере», предназначенный для обучения языку специальности учащихся, выбравших профессии социально-экономического профиля: менеджмент, маркетинг, управление кадрами и другие. Учебно-методический комплекс имеет национально-ориентированный характер: основной аудиторией слушателей являются учащиеся из Вьетнама. Содержание УМК построено по принципу коммуникативно-ситуативной подачи материала и включает в себя 7 тем, последовательно связанных друг с другом. Основной целью пособия является формирование иноязычной профессиональной компетенции. При разработке учебно-методического комплекса перед преподавательским составом был поставлен ряд задач: 1) развитие грамматической и лексической компетенции (параллельное изучение конструкций научного стиля речи и профессиональной лексики); 2) развитие умений и навыков работы с текстовым материалом; 3) формирование умений и навыков продуцирования письменного текста; 4) формирование собственно коммуникативных умений и навыков. В структуру каждого урока входит: ситуативно отобранный грамматический и лексический материалы, тексты по языку специальности, диалоги. Содержание каждого тематического блока дополняется грамматическими таблицами, гlosсарием, отдельными заданиями, направленными на отработку использования конструкций научного стиля речи. Большое внимание уделяется формированию учебно-познавательной компетенции, в частности умениям и навыкам коллективной работы. В структуре пособия содержатся задания, предназначенные как для самостоятельной работы иностранных слушателей, так и для выполнения в группах: написание резюме, создание маркетинг-кита, презентаций компании и другие. В содержательной структуре учебно-методического комплекса «Русский язык в деловой сфере» имеются сведения о специфике делового и профессионального общения, особенностях корпоративной культуры в России и Вьетнаме.

Таким образом, при обучении языку *специальности* и подготовке иностранных учащихся к освоению профессиональных программ большое значение будут иметь как внутренние, так и внешние факторы. Внутренние факторы связаны с общей языковой и речевой подготовкой

иностранных слушателей. Будущие специалисты должны не только обладать достаточным уровнем владения русским языком, уметь использовать язык профессионального общения в практике общения, но и быть всесторонне развиты, знать особенности культуры страны изучаемого языка. Внешние факторы связаны с эффективностью образовательного процесса. При разработке учебно-методических комплексов по языку специальности большее внимание необходимо уделять созданию коммуникативных ситуаций, а также ситуативной подаче материала. Логичное и последовательное изложение материала, наличие коммуникативных заданий, сведений социокультурного характера в структуре учебно-методических комплексов способствует достижению основной цели освоения дисциплины «Язык специальности» – формирование личности мотивированного, успешного и компетентного специалиста.

## Литература

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теоретическое и практическое преподавание языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. — СПб.: Златоуст, 1999—334 с.
2. Багрова А. Я. Формирование коммуникативных умений в чтении // Коммуникативная ориентированность обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. — М.: МГЛУ, — 1998. — С. 44—50.
3. Белова Т. А. Формирование социокультурной компетенции студентов экономического вуза в процессе преподавания иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. — Чебоксары, 2011. — 196 с.
4. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку: Пособие для учителя. — М.: АРКТИ-Глосса, 2000. — 165 с.
5. Ден А. Формирование учебно-познавательной компетенции при обучении чтению на иностранном языке студентов старших курсов языковых вузов (на материале корейского языка): автореф. ... канд. пед. наук. — СПб., 2012. — 11 с.
6. Заевянский В. И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие. — М.: Academia, 2006. — 192 с.
7. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // РЯЗР. — 1990. № 4. — С. 54—57.
8. Киселева А. А. Продуктивная коммуникация. Лингвистика результативности. — Гуманитарный Центр, 2016. — 204 с.
9. Кучерявая Т. Л. Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей [Текст] / Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 336—337.

10. *Овчинникова И. Г.* Лингвистическая теория на уроке русского языка в современной школе // Начальная школа плюс до и после. — 2002. — № 6. — С. 37–44.
11. Проект научно-обоснованной концепции модернизации содержания и технологий преподавания предметной области «Иностранные языки». Учебный проект «Иностранный язык». — М., 2017. — 89 с.
12. *Рыбкина А. А.* Педагогические условия формирования профессиональных умений курсантов учебных заведений МВД в процессе обучения иностранному языку. — Саратов: Саратовский юридический ин-т МВД России, 2005. — 152 с.
13. *Салосина И. В.* Исследование причин выбора российского регионального вуза иностранными студентами / И. В. Салосина, Ю. О. Охорзина // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. — 2018. — № 3. — С. 124–138.
14. *Ухарцева В. И.* Принципы отбора и подачи грамматического материала на занятиях по русскому языку как иностранному (уровень А1–А2) / Ухарцева В. И. // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: сборник материалов XX Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 20–22 апреля 2022 года / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. — СПб., 2022. — С. 90–93.
15. *Hymes D.* On Communicative Competence // *Sociolinguistics* / ed. by J. B. Pride, J. Holmes. New York: Harmondsworth: Penguin, 1972. 269–293 p.
16. *Savignon S. J.* Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. New York: McGraw-Hill, 1997. — 272 с.

Ukhartseva V. I.

## Teaching specialized language to preparatory international students (economics and social sciences focus)

**Abstract:** The article is devoted to the problems of teaching the language of the specialty at the preparatory department. The internal and external factors influencing the effectiveness of teaching the specialty language to students at the post-primary and basic levels are analyzed. The advantages and disadvantages of existing textbooks intended for teaching the language of the specialty are evaluated. The article considers the structural and substantive basis of the educational and methodological complex “Russian language in the business sphere”, intended for foreign students who have chosen professions of a socio-economic profile.

**Keywords:** specialized language, grammatical competence, communicative and speech competence, socio-cultural competence, educational and cognitive competence.

**Харитонова Ольга Викторовна**

*Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова*

*irkutsk4@yandex.ru*

## **Особенности учебного взаимодействия со слушателями языковых курсов в формате онлайн и офлайн**

**Аннотация:** данная статья посвящена описанию организации языковых курсов для китайских слушателей на базе российского вуза и методам учебного взаимодействия на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) с учетом разноуровневой подготовки слушателей. Активное привлечение интерактивных методов в обучении русскому языку слушателей из Китая позволяет повысить их мотивацию, улучшить языковые и речевые компетенции, а также привлечь внимание к событиям культурной жизни России с ярко выраженным страноведческим и лингвокультурным компонентом. Определение интерактивного взаимодействия на занятиях как ключевого метода позволяет соединить традиционные методы обучения РКИ с новыми как в формате онлайн, так и в формате офлайн.

**Ключевые слова:** языковые курсы, учебное взаимодействие, языковая среда, интерактивный метод.

**К**урсовое обучение является одной из современных востребованных форм образовательных программ в области преподавания русского языка как иностранного. С одной стороны, языковые курсы могут быть организованы на самостоятельной основе; с другой — они становятся частью основного учебного курса вуза или (реже) образовательного центра, чья деятельность направлена на поддержку и распространение русского языка в России и за рубежом. В условиях современной образовательной мобильности, когда учиться можно в любое время и в любом месте, языковые курсы отвечают запросам тех, кто желает изучать русский язык независимо от возраста, занятости или наличия аттестата [2]. Эффективность курса, а значит, и его востребованность, определяется многофакторностью критерии оценки: продолжительность, стоимость, наличие программ для разных уровней (в соответствии с российской системой тестирования — базовый уровень А (A1, A1+, A2, A2+), средний уровень В (B1, B1+, B2, B2+), высший уровень С (C1, C2)), соответствие современным методикам РКИ, обеспеченность учебно-методическими материалами, использование инновационных технологий, а также профессионализм преподавателей и администрации.

Иностранные вузы, где студенты изучают русский язык на филологических факультетах, дополнительно рассматривают возможность гибридного формата курсов, сочетающего онлайн- и офлайн-обучение. Это решает вопросы визовой поддержки, медицинского страхования, проживания учащихся в России, а также позволяет корректировать учебные программы, дополняя их дисциплинами на русском или английском языке. Организация долгосрочных курсов часто зависит от возможности получения двойных дипломов.

РЭУ им. Г. В. Плеханова (Москва) обладает многолетним опытом работы с иностранными слушателями. Кафедра русского языка и культуры речи разработала программы, учитывающие требования методики РКИ и глобальные изменения в социально-экономической сфере. Важным преимуществом курсов является их доступная стоимость по сравнению с другими столичными вузами. Занятия проводятся в историческом районе Москвы рядом со станцией метро, что удобно для совмещения с работой, а гибкий график (включая вечернее время) делает обучение доступным даже для занятых слушателей.

В 2023–2024 учебном году на курсах обучались группы китайских студентов из Хэйлунцзянского института иностранных языков (КНР). Уровень владения русским языком в группах варьировался: часть студентов демонстрировала уровень выживания (A1–A2), другие — B1 в грамматике, но испытывали трудности в других видах речевой деятельности. Ликвидировать разрыв не удалось из-за невозможности перераспределения студентов по уровням, а также из-за различий в продолжительности обучения: офлайн-группы занимались 7 месяцев, онлайн-группы — 4 месяца. Во втором семестре к обучению приступили новые группы с аналогичной разноуровневой подготовкой. Изменение состава групп, как правило, не приветствуется, так как ведет к удорожанию курса, что невыгодно самим слушателям.

Преподаватели РКИ несут ответственность за каждое занятие, подбирая задания, направленные не только на развитие языковых навыков, но и на знакомство с культурой, историей, географией России, а также на разрушение стереотипов и формирование объективных знаний [1]. В РЭУ им. Г. В. Плеханова используются учебный комплекс «Дорога в Россию» (Антонова В. Е. и др.), материалы сайта YouLang и авторские разработки. Это позволяет избежать шаблонных заданий («Прочтите текст», «Выберите грамматическую форму»), характерных для китайской методики, делающей упор на заучивание и механические упражнения.

Интерактивные методы, активно внедряемые в России, только начинают развиваться в Китае. Однако китайские слушатели готовы к переходу от традиционной модели к инновациям [3: 187]. Например,

в январе были проведены занятия, посвященные Дню российского студенчества и истории МГУ. Студенты изучали лексику *отмечать — отмечать, праздновать — отпраздновать, основать, лингвокультурные реалии: М. В. Ломоносов, императрица Елизавета Петровна, Воробьевы горы*, а также обсуждали роль образования в современном мире. Такой подход помогает связать учебный материал с личным опытом слушателей и расширить их представления о России (таблица 1).

**Таблица 1. С днем студента: презентация**

	<p>Иностранные слушатели могли проверить себя и восполнить пробелы в знаниях по теме, выполняя задания, типа: «Ответьте на вопросы по теме», «Прочитайте стихотворение А. Барто «Наша Таня громко плачет...» с разными интонациями», «Распределите слова из «облака» на одушевленные и неодушевленные», «Найдите в «облаке» все варианты имени Татьяна» и др.</p>
---	---

Большой интерес у китайских студентов вызвали короткие видео, записанные слушателями краткосрочных курсов РЭУ им. Г. В. Плеханова в 2022 году (таблица 2).

**Таблица 2. Тематические видео: презентация**

	<p>2024 году китайские учащиеся выбирали понравившиеся видео, рассказывали (или писали) об их авторах, придумывали истории: кто этот человек, сколько ему лет, чем он занимается, как изучает русский язык и т. д.</p>
--	--

Продолжительность языковых курсов в текущем году позволила обсудить на занятиях и другие российские праздники: Масленицу, Пасху и День Победы.

**Таблица 3. Праздники России: презентация**

	<p>Каждую тему, посвященную праздничным датам России, преподаватели предваряли домашним заданием, например: «Выберите из альбома «Подфак 2023_2024» фото и видео на соответствующую тему. Объясните свой выбор».</p>
---	--

Слушатель самостоятельно проверяет правильность выполнения задания после изучения темы под руководством преподавателя. Возможность сравнить собственный результат с оценкой преподавателя формирует у обучающихся навык саморефлексии и понимание важности контроля своих учебных действий [5: 20].

Если День Победы или Новый год в какой-то степени знакомы молодым китайцам, то история Масленицы или Пасхи часто остается для них непонятной. Однако лингвокультурный потенциал этих тем (например, их включение в современные учебные пособия по РКИ) не позволяет исключить их из программы. Для изучения малоизвестных тем требуются продуманные методические приемы. Так, реальное видео с внеаудиторного мероприятия «Привет, Масленица — 24!» с участием иностранных студентов довузовской подготовки, а в текущем году — и китайских слушателей курсов (изучавших РЯ в онлайн-формате), стало яркой иллюстрацией праздника [4: 16]. Свои впечатления учащиеся описывали в письмах друг другу [6: 387].

Актуализировать лексику, связанную с Пасхой, помогали материалы платформы You Lang, тематические видео и фотоматериалы кафедры (таблица 3). Особый интерес вызвала история о традиции семьи Николая II дарить на Пасху ювелирные яйца Фаберже. Интерес к теме подкреплялся тем, что слушатели, помимо традиционных сувениров (матрешек, изделий народных промыслов), начали приобретать недорогие сувениры в форме яиц Фаберже, доступные на российских маркетплейсах.

Визит в Китай Президента РФ В. В. Путина получил большой отклик не только в российских, но и в китайских СМИ. Так, слушатели курсов с удовольствием показывали друг другу и преподавателям короткие видео из китайского TikTok, где Владимир Владимирович во время торжественного приема с главой КНР Си Цзиньпина 16 мая 2024 года не смог отказаться от второго кусочка утки по-пекински. Сравнительный анализ традиционных русских блюд и меню обеда лидеров России и Китая помогает слушателям лучше понять вкусовые пристрастия русских и китайцев, актуализировать тематически связанную лексику с темой еды, угощения, приема, торжественного обеда: различные тематические группы существительных и прилагательных, типа:

- 1) меню и его составные части: *закуски, первое блюдо, второе блюдо, горячее блюдо, холодное блюдо, гарнир, десерт, напитки* и т. д.;
- 2) названия продуктов: *говядина, свинина, мясо птицы, рыба, морепродукты, соус, овощи, фрукты* и т. д.;
- 3) слова, связанные с названием приема пищи:

- имена существительные: *еда, питание, пища, обед, закуска* и т. д.;
- имена прилагательные: *горячий, холодный, кислый, соленый, сладкий, горький, аппетитный, полезный, вредный, сырой, вареный, жареный* и т. д., а также тематические связанные глагольные лексемы: *готовить, варить, жарить, солить, мариновать, сервировать, обедать, ужинать* и т. д. и наречия: *по-русски, по-пекински, по-китайски* и т. д.

Таким образом, языковые курсы (кратко- или долгосрочные) — это современный инструмент преподавания РКИ. Различия в целях курсов и программ довузовской подготовки не исключают применения эффективных методик, разработанных для работы со студентами бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

## Литература

1. Арзамасцева Н. Ю. Методы преподавания русской литературы иностранным обучающимся // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2020. — № 2 (54). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-prepodavaniya-russkoy-literatury-inostrannym-obuchayuschimsya> (дата обращения: 04.03.2025).
2. Вафеев Р. А., Вафеева А. Р. Курсовое обучение русскому языку как иностранному — важнейший фактор расширения географии и сфер его функционирования // Вестник ЮГУ. — 2015. — № S4 (39). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kursovoe-obuchenie-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-vazhneyshiy-faktor-rasshireniya-geografii-i-sfer-ego-funktzionirovaniya> (дата обращения: 04.03.2025).
3. Гасанова П. М. А. Использование интерактивных методов при обучении детей, слабо владеющих русским языком / П. М. А. Гасанова, Т. М. Буйских // Русский язык в образовательной среде многоязычной России. — М.: Федеральный институт развития образования. — 2020. — С. 184–194.
4. Зозуля Е. А. Место и роль аутентичных материалов в обучении русскому языку как иностранному в формате летней языковой школы / Е. А. Зозуля, Е. Л. Лошакова, Л. В. Панова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2019. — Т. 7, № 6. — С. 16.
5. Лошакова Е. Л. Формирование навыков разговорной речи иностранных учащихся подготовительного факультета на начальном этапе обучения / Е. Л. Лошакова, Е. А. Зозуля // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10, № 1.
6. Прокопова И. И. Приемы обучения письменной речи в онлайн-формате на примере диктанта и изложения / И. И. Прокопова, А. В. Федосеева // Русский язык как иностранный в смешанном формате обучения: проблемы и перспективы: Материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 13 февраля 2023 года / под общей редакцией С. А. Вишнякова. — М.: Московский педагогический государственный университет, 2023. — С. 387–393.

Kharitonova O.

## Features of educational interaction with students of language courses in online and offline format

*Abstract:* This article describes the organization of language courses for Chinese students at a Russian university and methods of educational interaction in classes on Russian as a foreign language, taking into account the multi-level training of students. The active involvement of interactive methods in teaching the language to students from China allows them to increase their motivation, improve their language and speech competencies, as well as draw their attention to events in the cultural life of Russia with a pronounced regional and linguistic-cultural component. Defining interactive interaction in the classroom as a key method allows you to combine traditional methods of teaching Russian with new ones both online and offline.

*Keywords:* language courses, educational interaction, language environment, interactive method.

**Шабанова Анастасия  
Александровна**  
Казанский (Приволжский)  
федеральный университет  
sha02@mail.ru

**Шакиров Айрат Шамилевич**  
Казанский (Приволжский)  
федеральный университет  
shaquir@yandex.ru

## **Реализация междисциплинарного подхода на довузовском этапе обучения**

**Аннотация:** статья представляет собой анализ практики реализации междисциплинарного подхода при обучении иностранных граждан на подготовительном отделении по инженерно-техническому и технологическому профилю. Обосновывается необходимость координации работы преподавателей при составлении дидактического материала и учебных пособий. Междисциплинарный подход и совместная работа преподавателей служат увеличению эффективности образовательного процесса на подготовительном (довузовском) этапе обучения слушателей.

**Ключевые слова:** междисциплинарный подход, РКИ, иностранные студенты, довузовская подготовка, компетенции, научный стиль речи.

Интерес иностранных абитуриентов к образовательным возможностям российских вузов не угасает в последние годы. Бывшие школьники из зарубежных стран могут выбрать образование на английском или русском языке как иностранном (далее РКИ). Для тех, кто хотел бы поступить в российские вузы и учиться на русском языке, а также для тех, кто хочет выучить русский язык для комфортной жизни в России во время освоения образовательной программы вуза на английском языке, существуют подготовительные отделения при всех крупных вузах. Целью преподавания в данных структурных подразделениях является формирование у будущих студентов способности и готовности использовать русский язык как средство бытового общения, а также как средство коммуникации в образовательной среде. В современных быстро изменяющихся экономических, политических условиях, преподаватели стремятся найти наиболее эффективные способы обучения с тем, чтобы в сжатые сроки студенты смогли «овладеть системой русского языка как средством межязыковой коммуникации» [2], в том числе в выбранной научной отрасли.

В качестве методической базы были приняты описательный метод (хода практической реализации междисциплинарного подхода), а также методы анализа и синтеза при работе над эмпирическим материалом, и сопоставительный метод при анализе работы студентов на занятиях и ее результатов. В качестве фокус-группы были выбраны слушатели подготовительного

факультета К(П)ФУ, изучающих предмет «Физика», который предваряет изучение дисциплин «Научный стиль речи» (далее НСР).

Известно, что в целом, научный стиль русского языка, как и научный стиль любого другого языка, представляет собой набор языковых клише и речевых структур, которые наполняются терминологией в определенной дисциплине [3: 89]. Потому логичным представляется вектор обучения, когда слушателям предъявляются для ознакомления и заучивания языковые единицы в рамках предмета «Русский язык», их усложнение происходит на уроках по «НСР», а конкретизация на специальных предметах.

Для обеспечения эффективности образовательного процесса на подготовительном факультете К(П)ФУ реализуется междисциплинарный подход. Отметим, что подготовка слушателей проходила ранее по укрупненным направлениям (гуманитарный, технический, естественно-научный, медицинский и т. п. профили), однако со временем сложился круг специальностей, на которые в университете всегда высокий спрос, а потому подготовке слушателей на конкретные специальности (например, «Нефтегазовое дело», «Геология», «Радиофизика» и т. п.) уделяется более пристальное внимание (создаются учебные пособия, рабочие тетради и т. п.). С другой стороны, изменяющиеся условия (технический прогресс, законотворчество, политические ориентиры) делают процесс разработки и актуализации учебного материала непрерывным.

В данной работе авторы предлагают опыт реализации междисциплинарного подхода при сотрудничестве преподавателей-русистов и предметников. Данная коллaborация призвана решить несколько проблем и противоречий учебного процесса подготовительного факультета. Во-первых, введение определенного набора лексических и грамматических единиц (именно тех, которые впоследствии будут необходимы для освоения выбранного научного направления), облегчают понимание слушателями научного языка преподавателя-предметника. Во-вторых, процесс адаптации обучающегося в выбранной научной области происходит легче, частично снимается психологическое напряжение, так как слушатель воспринимает уже знакомые конструкции, может их понимать и оперировать ими. Таким образом создается ситуация успеха, способствующая положительной мотивации к дальнейшему изучению как РКИ, так и языка выбранной специальности. В-третьих, преподавателю-предметнику нет необходимости останавливаться на чисто языковых конструкциях, он может сразу использовать разные альтернативные фразы, не беспокоясь, что слушатели его не поймут. Наконец, данный подход позволяет сформировать у слушателей целостную картину мира, показать на практике важность русского

языка, межпредметную взаимосвязь, развивать критическое мышление (способность оценить значимость поступающей информации).

На практике это выражается в следующем. Общеобразовательная программа подготовительного факультета построена таким образом, что «НСР» вводится на девятой неделе обучения, когда студенты уже знают базовые грамматические конструкции на материале бытовой лексики (далее в качестве примера будут предлагаться примеры из учебных материалов по дисциплине «Физика» и учебника [1]). При введении научных терминов на уроках «НСР» сначала используются легкие грамматические конструкции «что — это что», например «Путь (*S*) — это скалярная физическая величина» или «Мгновённая скорость — это скорость тела в данный момент времени в данной точке пространства». На данном этапе необходима совместная работа преподавателей русского языка и физики с тем, чтобы определить необходимый лексический минимум, который должен быть введен на занятиях по НСР (русскому языку). Дело в том, что стандартный учебник разрабатывается для освоения общего курса по физике, однако в группах, которые выбрали своей будущей специальностью физику, в дидактических материалах к уроку должен уже на начальном этапе быть введен расширенный список терминов (данный список тоже должен быть согласован с предметником). Следующим этапом вводятся синонимические конструкции «является/ называется + Творительный падеж (падеж № 5)». Студентам обычно предлагается заменить уже известные (ранее введенные) лексические единицы, например: «Скорость тела в данный момент времени в данной точке пространства называется мгновённой скоростью» или «Скорость тела в данный момент времени в данной точке пространства является мгновённой скоростью». Далее можно вводить определения с использованием слова *который*, сначала в Именительном, а затем и в других падежах. Например: «Сила — это векторная физическая величина, которая численно характеризует меру взаимодействия тел» или «Скорость (*v*) — векторная физическая величина, которая показывает, насколько быстро изменяется положение тела в пространстве за единицу времени.», затем следующие: «Прямолинейное движение — движение, при котором тело описывает (рисует) в пространстве прямую линию.» или «Мысленная линия, которую тело описывает во время механического движения в пространстве, называется траекторией» Впоследствии конструкции со словом «который» встречаются в курсе изучения физики, например в упражнении «Установите соответствие» (см. таблицу 1).

Отбор лексических единиц и грамматических конструкций должно происходить при консультации преподавателей-предметников, чтобы исключить лишние языковые и речевые единицы, но не пропустить необходимые.

**Таблица 1. Упражнение «Установите соответствие»**

A.	Кинематика	1.	Раздел механики, который изучает условия равновесия механических систем.
Б.	Динамика	2.	Раздел механики, который изучает механическое движение тел в пространстве, без учета причин, которые вызвали это движение.
В.	Статика	3.	Раздел механики, который изучает механическое движение тел в пространстве с учетом причин, которые вызвали это движение.

Также в курсе «НСР» происходит отработка употребления количественных числительных и единиц измерений. Именно русисты до автоматизма тренируют конструкции вида «один километр», «два килограмма», «40 секунд» и т. п., чтобы студенты на уроках физики понимали условия задач: «Радиус колеса велосипеда составляет 40 сантиметров. С какой скоростью едет велосипедист, если колесо делает 4 оборота в секунду? Определите период вращения колеса» или «Мяч бросили вертикально вверх с начальной скоростью 12 м/с. Определите время, за которое мяч достигнет максимальной высоты ( $g = 10 \text{ м/с}^2$ )». Заметим, что в этих задачах примеры даются с использованием бытовой лексики, входящей в курс «РКИ» уровня А0: мяч, время, велосипед, велосипедист; делает, едет.

Наконец, достижение уровня говорения по выбранному научному направлению происходит на уроках по физике, где студентам предлагаются сначала легкие и короткие тексты, лексическое и грамматическое наполнение которых контролируют также как преподаватели-предметники, так и русисты. Например:

### «Импульс тела

Импульс тела — это мера его движения, которая учитывает как массу тела, так и его скорость. Чем больше масса и скорость тела, тем больше его импульс. Импульс является векторной величиной, то есть имеет направление. Он измеряется в килограммах, умноженных на метр, разделенных на секунду  $\left[ \frac{\text{кг} \cdot \text{м}}{\text{с}} \right]$ . Изменение импульса тела происходит под действием силы. Импульс тела можно вычислить по формуле  $\vec{p} = m\vec{v}$ , где  $\vec{p}$  — импульс,  $m$  — масса,  $\vec{v}$  — скорость.» Далее предлагаются вопросы для обсуждения, причем вопросы носят открытый характер. Конечно, вопросы, в первую очередь, направлены на проверку понимания у слушателей прочитанной информации (Например: «Что такое импульс? Опишите своими словами» или «От каких двух величин зависит импульс?»), однако в список вопросов включаются и те, которые направлены на анализ информации, ее применение для дальнейших выводов («Как можно изменить импульс объекта?»).

Кроме того, преподаватели физики стимулируют разговорную деятельность слушателей, предлагая им сформулировать ответы, используя известные им слова и грамматику, а не текст учебника (*«Опишите своими словами»*).

Подводя итог вышесказанному, отметим, что поиск наиболее эффективных путей образовательного процесса остается приоритетной задачей как вузовского, так и довузовского образования. Авторами был рассмотрен междисциплинарный подход, который по многим параметрам подходит для реализации цели образовательного процесса на подготовительном (довузовском) этапе: формированию коммуникативной компетенции достаточного уровня для обеспечения дальнейшего обучения на русском языке в вузах России. Эффективность достигается за счет совместной работы преподавателей-русистов и предметников, они отбирают языковое содержание (лексические и грамматические единицы) учебных дисциплин таким образом, чтобы их уроки служили логическим продолжением друг друга, формируя у слушателей целостную картину мира и положительную мотивацию к обучению в России.

## Литература

1. *Бурганов Т. И., Залялова Р. Р.* Элементарная физика. Механика. — Казань: Казанский университет, 2023. — 104 с.
2. Дополнительная общеобразовательная программа, обеспечивающая подготовку иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке, для слушателей предбакалаврской подготовки [Электронный ресурс]. — URL: [https://prepschool.kpfu.ru/content/uploads/2023/09/3\\_oop-pb\\_a1a2.pdf](https://prepschool.kpfu.ru/content/uploads/2023/09/3_oop-pb_a1a2.pdf) (дата обращения: 05.03.2025).
3. *Прокофьева Л. П., Новикова Н. С., Михайлова О. Е.* Научный стиль речи на занятиях по РКИ: общее и — специфическое // Мир русского слова. — 2023. — № 2. — С. 87–97. doi:10.21638/spbu30.2023.210.

Shabanova A. A.,

Shakirov A. Sh.

## Interdisciplinary approach at the pre-university stage of education

*Abstract:* The article analyses the practice of implementation an interdisciplinary approach among the foreign students at the preparatory department who plans to continue their further education in Russian universities (on the examples of Physics students). The authors state that it's necessary to coordinate the work of Russian language teachers with Physics tutors, including the preparation of didactic material and textbooks. The interdisciplinary approach and the collaborative work of teachers serve to increase the effectiveness of the educational process at the preparatory (pre-university) stage of students' education.

*Keywords:* interdisciplinary approach, RFL, international students, pre-university training, competencies, scientific language.

Научное издание

**Актуальные вопросы реализации  
образовательных программ  
на подготовительных факультетах  
для иностранных граждан**

Сборник статей  
VIII Всероссийской научно-практической конференции  
(Москва, 12–13 марта 2025 г.)

*Электронное издание*

Техническое редактирование *Н. Разумова*  
Компьютерная верстка *Б. Зипунов*

Редакционно-издательский отдел  
Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина

Подписано в печать 30.06.2025.  
Формат 60 × 90/16. Объем 9,13 п.л.

Государственный институт русского языка  
им. А. С. Пушкина  
117485, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 6.  
Тел.: + 7 495 330 88 01. Факс: + 7 495 330 85 65.  
Эл. адрес: [inbox@pushkin.institute](mailto:inbox@pushkin.institute)  
Сайт: [www.pushkin.institute](http://www.pushkin.institute)