




DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-4-522-541

EDN: WALPJN

Научная статья

## Методический потенциал предметно-языкового интегрированного обучения иностраннных студентов в условиях современной образовательной среды

А.В. Должикова *Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация* [dolzhikova-av@rudn.ru](mailto:dolzhikova-av@rudn.ru)

**Аннотация.** В течение десятилетий Российская Федерация входит в десятку мировых лидеров по количеству иностранцев, изучающих специальность в организациях среднего и высшего профессионального образования. В этой связи качественная образовательная подготовка иностранных студентов – одна из наиболее важных и актуальных задач российской педагогики. Вместе с тем существующая система не обеспечивает эффективное решение этой задачи: большой процент иностранцев-первокурсников ежегодно отчисляется вследствие невозможности освоить специальные предметы на русском языке. Цель исследования – установление проблем, препятствующих успешному обучению иностранцев на младших курсах российских вузов, а также разработка способов их преодоления и предупреждения. Для достижения поставленной цели проведены мониторинговые исследования с участием иностранных студентов 1-го курса бакалавриата, специалитета и магистратуры Российского университета дружбы народов. Полученные данные свидетельствуют о необходимости модернизации системы обучения иностранцев как русскому языку, так и профильным учебным дисциплинам. Большим методическим потенциалом в повышении качества и эффективности существующей системы обладает концепция предметно-языкового интегрированного обучения. В рамках исследования принципы и технологии этой концепции рассмотрены и методически интерпретированы применительно к задачам образовательной подготовки иностранных специалистов в вузах РФ. Полученные результаты вносят вклад в развитие теории и методики профессионально ориентированного обучения иностранцев русскому языку и специальным предметам на русском (неродном) языке, способствуют созданию условий для оптимизации образовательной подготовки иностранных студентов в российских вузах.

**Ключевые слова:** методика преподавания, русский язык как иностранный, профессионально ориентированное обучение, русский язык

**История статьи:** поступила в редакцию 20.04.2023; принята к печати 18.06.2023.

**Для цитирования:** Должикова А.В. Методический потенциал предметно-языкового интегрированного обучения иностранных студентов в условиях современной образовательной среды // Русистика. 2023. Т. 21. № 4. С. 522–541. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-4-522-541>

---

© Должикова А.В., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

## Введение

Последние годы характеризуются существенной активизацией образовательной иммиграции в Российскую Федерацию. По данным Министерства высшего образования и науки РФ<sup>1</sup>, «общее количество иностранцев, обучающихся в вузах РФ, за последние три года увеличилось более чем на 36 тысяч. Так, в 2022 г. в России проходили обучение 351 127 иностранных студентов, в 2021 г. – 395 263, в 2020 г. – 353 331. В 2021 г. по числу иностранных обучающихся Россия заняла пятое место в мире. Важно подчеркнуть, что основная цель приезда иностранных студентов в Российскую Федерацию – получение профессионального образования. В этой связи повышение качества образовательной подготовки иностранных студентов – одна из важнейших задач, стоящих перед современной российской высшей школой.

Ключевым условием эффективности профессионального образования, которое иностранцы получают в российских вузах, фактором, определяющим саму возможность получения диплома об образовании по избранной специальности, является стартовый уровень знаний профильных дисциплин и умений русскоязычного общения в учебно-профессиональной сфере, который должен быть достигнут на предвузовском этапе в образовательных организациях РФ либо страны исхода. Вместе с тем, как показывает проведенный нами анализ, в настоящее время до выпускного курса «доходят» далеко не все иностранцы, поступившие в вузы РФ. По некоторым специальностям, например медико-биологического профиля, эта цифра составляет лишь 40–50 %. При этом наиболее значительный процент отчислений иностранных студентов фиксируется именно на 1–2 курсах, что подтверждает низкое качество предметной и коммуникативной подготовки данного контингента, которая в настоящее время осуществляется на подготовительных факультетах и отделениях высших учебных заведений РФ.

Большим методическим и методологическим потенциалом в сфере предвузовской подготовки иностранных граждан обладает новое методическое направление, которое в зарубежном методическом дискурсе получило название *content and language integrated learning (CLIL)*, а в российской педагогической науке и практике – предметно-языковое интегрированное обучение (ПЯИО).

Активная разработка этой проблематики в России датируется началом 2010-х гг. Первыми в свой педагогический арсенал включили стратегии CLIL методисты и преподаватели иностранных языков (Алмазова и др., 2017; Халяпина, 2017; Попова и др., 2018; Сысоев, 2019 и др.). Российскими учеными, работающими в данной предметной области, изучаются история развития этого методического направления (Лалетина, 2012; Салехова, Григорьева, 2013; Зорина, 2021 и др.), потенциал его применения в обучении иностранным языкам дошкольников (Вронская, 1999, 2016; Баркова, Сели-

---

<sup>1</sup> Число иностранных студентов в России в 2022 году выросло на 8,4 % // ТАСС. 2022, 29 ноября. URL: <https://tass.ru/obschestvo/16453991?ysclid=li8cqej2g8941429522> (дата обращения: 12.03.2023); Майер А. Россия заняла шестое место в мире по числу иностранных студентов // Ведомости. 2023, 13 марта. URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/03/13/966139-rossiya-zanyala-6-e-mesto-po-chislu-inostrannih-studentov?ysclid=li8cyjji2x737040723> (дата обращения: 12.03.2023).

вановская, 2020 и др.) и в системе высшего профессионального образования (Локтюшина, Сайтимова, 2015; Гулая, Романова, 2016; Сидоренко и др., 2016; Сидоренко, Рыбушкина, 2017; Жигadlo и др., 2018; Колыхалова, 2018; Зорина, 2021; Миронова, 2020; Мелехина, 2021 и др.). Методисты и преподаватели иностранных языков также анализируют вопросы подготовки CLIL-педагогов и CLIL-компетенций (Сысоев, 2021; Зорина, 2021; Кудряшова, 2021 и др.), использование технологий предметно-языкового интегрированного обучения в разных профилях профессиональной подготовки (Соломатина, 2018; Токмакова, 2019; Байдинова, 2020; Капранчикова и др., 2020 и др.). В российском методическом дискурсе описан опыт реализации пилотных проектов *content and language integrated learning: Business English + Knowledge Management T.M. Гулой и С.А. Романовой* (Гулая, Романова, 2016); «Введение в ботанику: предметно-языковое интегрированное обучение (для студентов, обучающихся по направлению подготовки „Ландшафтная архитектура“)» (Сиротова, 2021) и др.

Однако в сфере обучения иностранным языкам российских студентов данная методическая новация не была поддержана административными и иными организационными структурами российских средних и высших учебных заведений. Это можно объяснить не только недостаточной проработанностью концепции применительно к российским образовательным реалиям, но и причинами экстраметодического плана. Проблема качества профессионально ориентированного преподавания иностранного языка российским студентам не стоит так остро, как проблема формирования умений русскоязычного профессионального общения иностранцев, для которых эти умения являются ключевым условием самой возможности обучения в российских высших учебных заведениях.

Существующая система обучения иностранных студентов русскому языку и специальным дисциплинам на русском языке нуждается в обновлении и модернизации, и первый опыт внедрения технологий CLIL (в том числе принятый нами) доказывает его большой потенциал в решении этой важной методической задачи. Вместе с тем проведенный нами анализ учебных изданий и теоретической литературы по данной проблематике показал, что это новое, очень перспективное научное направление пока не получило должного признания в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Проблемы предметно-языкового интегрированного обучения иностранцев рассматриваются в единичных статьях российских методистов (Семина, 2019, 2020; Ивашова, 2022; Алексеева, 2023). На эту тему написаны лишь две кандидатские работы по научной специальности «Теория и методика обучения и воспитания: русский язык как иностранный» (Семина, 2020; Алексеева, 2023).

В этой связи **цели исследования** – установить проблемные зоны в существующей системе обучения иностранных студентов русскому языку и предметам на русском языке, проанализировать и оценить методический потенциал концепции предметно-языкового интегрированного обучения в преодолении и предупреждении выявленных проблем.

## Методы и материалы

Для достижения поставленной цели проведено мониторинговое исследование, в котором приняли участие иностранные студенты 1-го курса бакалавриата, специалитета и магистратуры Российского университета дружбы народов имени П. Лумумбы. Общее количество испытуемых составило 532 человека. Особый статус РУДН им. П. Лумумбы – ведущего международно ориентированного университета РФ – позволил обеспечить широкую географию стран, гражданами которых являлись участники мониторингового исследования. В мониторинге принимали участие студенты из Азербайджана, Афганистана, Вьетнама, Гвинеи, Греции, Египта, Замбии, Испании, Казахстана, Китая, Конго, Кот-д’Ивуара, Лаоса, Ливана, Мадагаскара, Мексики, Монголии, Нигерии, Перу, Сан-Томе и Принсипи, Сирии, Таджикистана, Таиланда, Туркменистана, Турции, Чада, Узбекистана, Шри-Ланки, Южной Кореи и др. Это позволило получить более общие, универсальные данные, не зависящие от особенностей национальных академических систем, в которых формировались общеучебные умения, когнитивный этностиль и другие педагогически значимые качества иностранных обучающихся до поступления в вузы РФ.

Мониторинговое исследование осуществлялось по нескольким направлениям. Одной из важнейших задач стало определение степени влияния коммуникативной компетенции обучающихся на качество освоения образовательных программ. В этой связи в число испытуемых мы включили будущих представителей как лингвоактивных профессий (в терминологии Н.И. Формановской), так и тех специальностей, в которых умения русскоязычного общения востребованы в меньшей степени, чем, к примеру, знание специальных формул, символов и т. п. В российской методической традиции к лингвоактивным принято относить профессии, в которых «речь является средством взаимодействия с людьми, инструментом воздействия на человеческое сознание»<sup>2</sup>. Поэтому первую группу участников мониторинга составили будущие врачи, политологи, международники, социологи, юристы – иностранные студенты медицинского и юридического институтов, факультета гуманитарных и социальных наук РУДН им. П. Лумумбы. Во вторую группу вошли будущие представители лингвопассивных профессий – иностранные обучающиеся инженерной академии, экономического факультета, факультета физико-математических и естественных наук, института экологии РУДН им. П. Лумумбы.

Мониторинговое исследование началось с предъявления испытуемым анкет, которые содержали общие вопросы, касающиеся предвузовской подготовки иностранцев-первокурсников: место (страна, вуз) и продолжительность обучения, результаты итогового тестирования, которое иностранцы проходили по окончании подготовительного факультета.

Важным направлением мониторингового исследования являлось установление проблемных зон в освоении иностранными студентами специальности на русском языке. В этой связи в анкеты мониторинга были включены

---

<sup>2</sup> Формановская Н.И. Речевое общение : коммуникативно-прагматический подход : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности русский язык и литература. М. : Русский язык, 2002. 213 с.

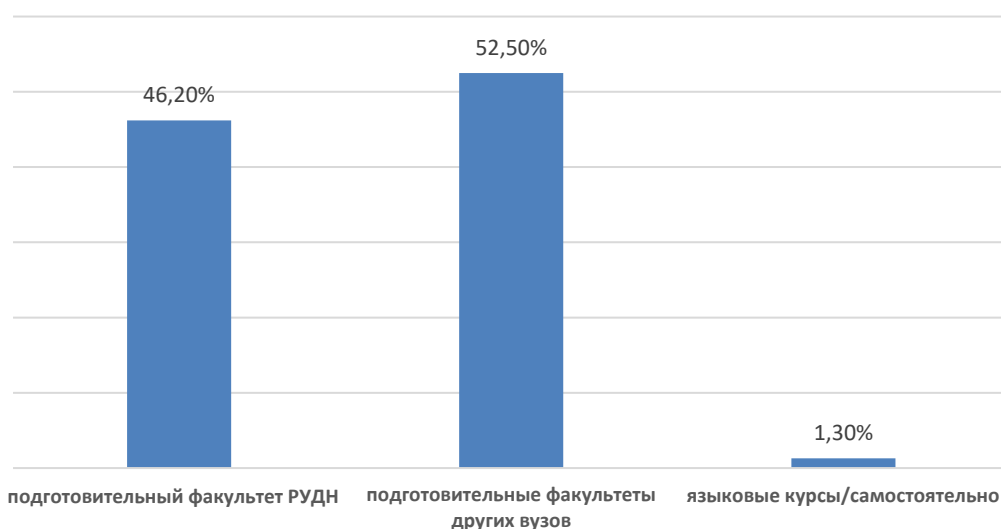
вопросы, касающиеся качества восприятия материала по профильным учебным предметам, доступности его объяснения, понимания текстов презентаций и записей на доске, которые преподаватели-предметники делают во время проведения учебного занятия. Также был предложен вопрос о том, как преподаватели объясняют иностранным студентам значение новых терминологических единиц. С целью детализации информации по проблемным зонам в анкету введены вопросы, направленные на выявление наиболее сложных для освоения видов речевой деятельности (ВРД).

Отдельным направлением мониторингового исследования стало определение предпочтительной формы образовательной подготовки иностранных студентов – очной или дистанционной.

Значимым фактором, влияющим на качество профессиональной подготовки иностранных студентов, на наш взгляд, являются формы контроля учебных достижений обучающихся, принятые в российских вузах. Поэтому испытуемым также были предъявлены анкеты, нацеленные на установление уровня удовлетворенности системой аттестации по профильным дисциплинам, эффективностью форм контроля, качеством дополнительной образовательной (в том числе консультативной) поддержки студентов по русскому языку и профильным дисциплинам, использованием информационно-образовательных ресурсов, специализированных учебных пособий.

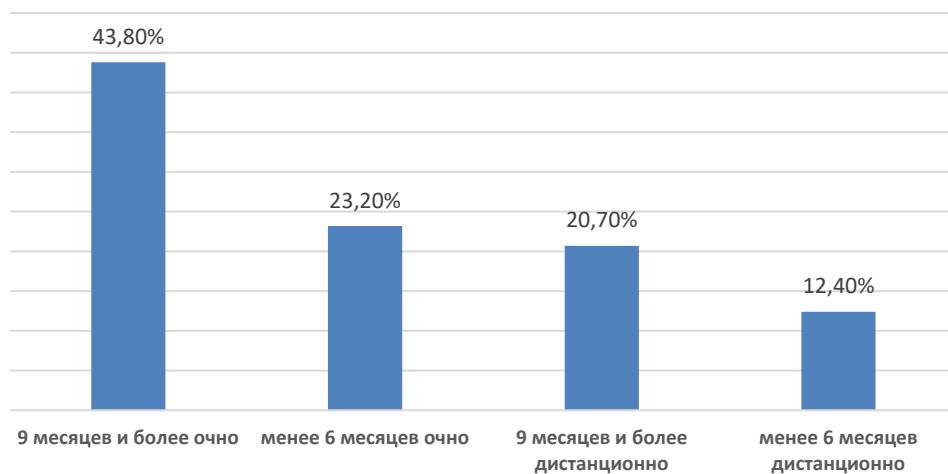
## Результаты

Как показали полученные нами результаты, из всех прошедших анкетирование 46,2 % студентов окончили подготовительный факультет РУДН им. П. Лумубы; 52,5 % – учились на подготовительных факультетах и отделениях других вузов РФ; 1,3 % – обучались на языковых курсах или самостоятельно (рис. 1).



**Рис. 1.** Образовательные организации, в которых участники мониторинга обучались на предвузовском этапе

Согласно полученным данным, 43,8 % учащихся прошли очный курс обучения на подготовительных факультетах российских университетов продолжительностью 9 и более месяцев. Менее 6 месяцев очно обучались 23,2 % студентов. В течение 9 и более месяцев дистанционно обучались 20,6 % иностранцев, менее 6 месяцев – 12,4 % человек (рис. 2).



**Рис. 2.** Период и форма обучения на подготовительном факультете

В анкетах все респонденты сообщили, что на итоговом экзамене в вузах, где проходили обучение, по РКИ они получили положительные оценки, набрали количество баллов, свидетельствующее об удовлетворительном уровне владения русским языком: не ниже 446 баллов (или 66 % стоимости теста) при 675 максимальных<sup>3</sup>. Исключение составил один студент, который изучал русский язык самостоятельно и набрал менее 446 баллов.

Выявленные по результатам мониторинга проблемы мы объединили в две большие группы:

а) проблемы, которые возможно решить посредством оптимизации существующей системы профессиональной подготовки иностранных студентов в российских вузах;

б) проблемы в обучении русского языка как иностранного и профильных учебных дисциплин, для преодоления которых существующая система не обладает достаточным потенциалом и, как следствие, необходим поиск инновационных педагогических решений.

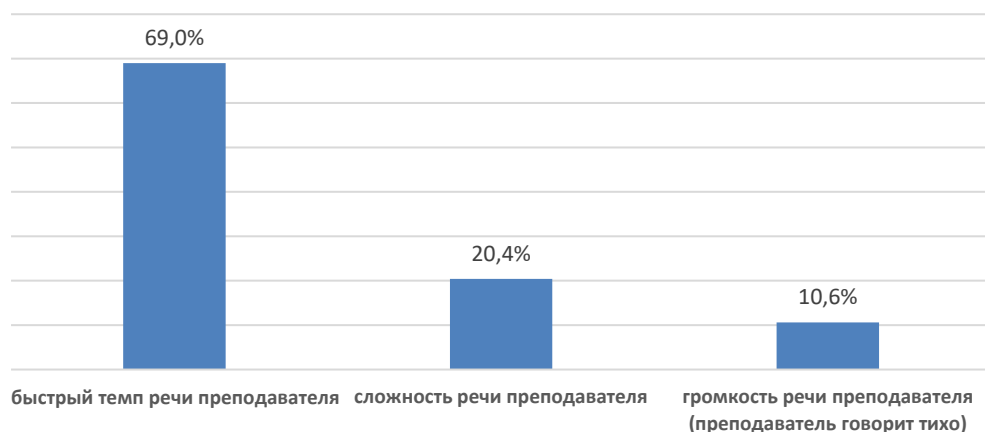
В первую группу включены проблемы, которые в своих ответах указали иностранные студенты-первокурсники:

1) большой объем информации по профильным учебным дисциплинам (6 %);

2) непонятное объяснение учебного материала преподавателем-предметником (2 %);

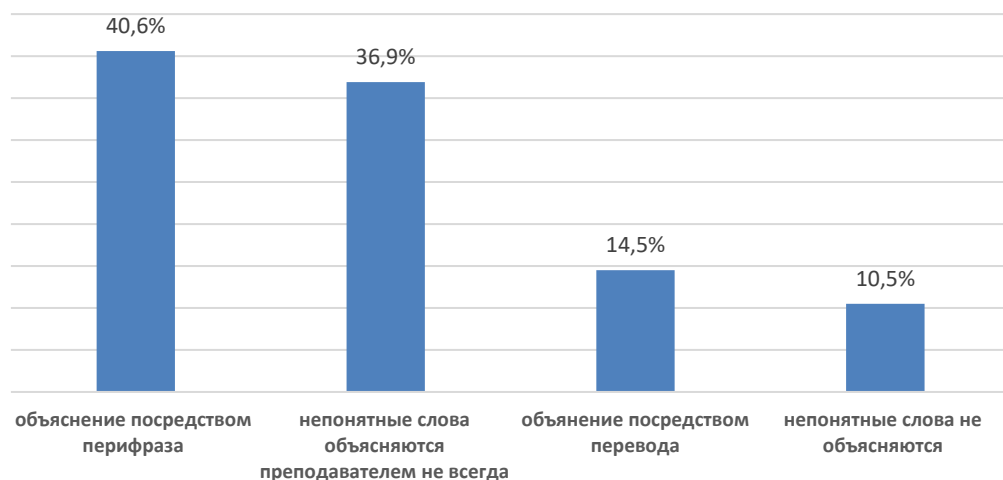
<sup>3</sup> Типовой тест по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. М. – СПб., 2018. С. 36.

3) качество речи преподавателей специальных дисциплин (рис. 3):  
 – слишком быстрый темп (69 %),  
 – сложность речи (20,4 %),  
 – недостаточная громкость речи – «преподаватель говорит очень тихо» (10,6 %).



**Рис. 3.** Причины плохого понимания учебного материала: качества речи преподавателя-предметника

Иностранцы ответили, что объяснение значения новых терминов и в целом незнакомых слов осуществляется посредством перифразы (40,6 %) или при помощи перевода (14,5 %). При этом студенты обратили внимание на то, что непонятные слова объясняются преподавателем не всегда (36,9 %) или не объясняются вовсе (10,5 %) (рис. 4).



**Рис. 4.** Приемы семантизации терминологических единиц, используемые преподавателями-предметниками

Как показал опрос, только 35,7 % иностранных студентов хорошо понимают тексты презентаций и записи преподавателя-предметника. Не понимают

отдельные слова 32,5 % респондентов. Плохо понимают тексты презентаций и записи преподавателя 15,7 %. Небольшое количество студентов не успевают понять текст презентаций и записи преподавателя вследствие недостатка времени на их анализ – слишком быстрого темпа предъявления (6,9 %). При этом 9,2 % не понимают записи предметника из-за его неразборчивого почерка (рис. 5).



**Рис. 5.** Причины плохого понимания учебного материала: качество визуализации содержания учебных дисциплин

На вопрос, в каком формате слушать лекции легче, подавляющее большинство иностранных студентов выбрали очный формат (78,8 %). Осваивать учебные дисциплины дистанционно предпочли 21,2 % респондентов. Интересно, что в ходе регулярных опросов, которые проводит социологическая служба РУДН им. П. Лумумбы, российские студенты показывают практически равное распределение голосов в пользу очного и дистанционного форматов обучения, которые возможно использовать для восприятия лекционного материала. Иностранные студенты привели такие аргументы в пользу классической очной формы обучения: «работа в аудитории проходит активно, эффективно и эмоционально» (61,5 %); «есть личный контакт с преподавателем и с однокурсниками» (23,5 %); «преподаватель видит, понимают ли иностранные студенты информацию» (12,6 %); «преподаватель постоянно контролирует, правильно ли мы выполняем задания» (2,4%) (рис. 6).

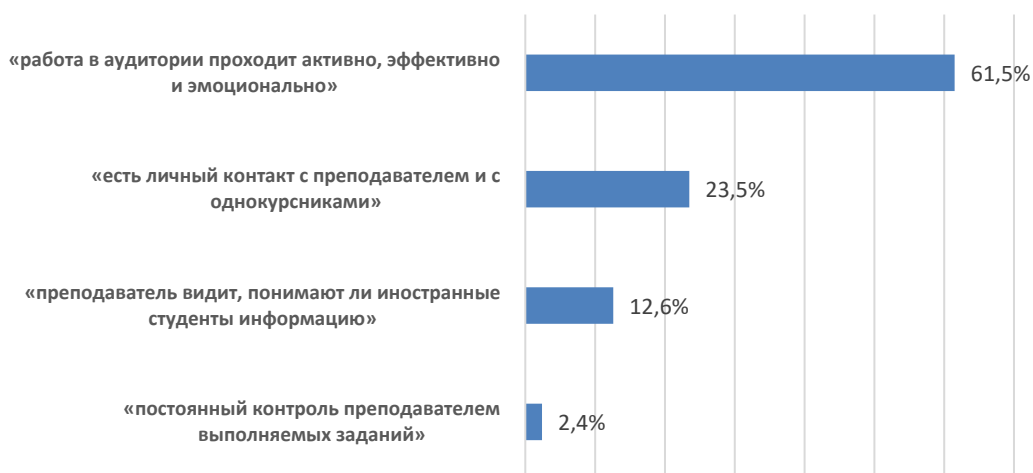
В пользу онлайн-обучения иностранцами приведены такие аргументы: «можно несколько раз пересмотреть видеозапись лекции в удобное время» (81,4 %); «не нужно тратить время на дорогу в университет» (2,6 %); «можно подключиться к лекции в любом месте» (10,5 %); «преподаватель использует иллюстративный материал (видео, фото, подкасты и т. д.) и презентации, в которых есть основная информация по теме» (4,5 %); «есть больше возможностей для обратной связи (вопросы в чате)» (1 %) (рис. 7).

Поскольку удовлетворенность системой аттестации и формами контроля по профильным дисциплинам влияет на качество образовательной подготовки иностранных специалистов, мы попросили анкетированных оценить принятую



в российских вузах систему аттестации по профильным дисциплинам в целом. Дали положительную оценку 52 % респондентов. Неполностью удовлетворены стратегиями и формами аттестации 36 %. Отрицательную оценку дали 12 % обучающихся (рис. 8).

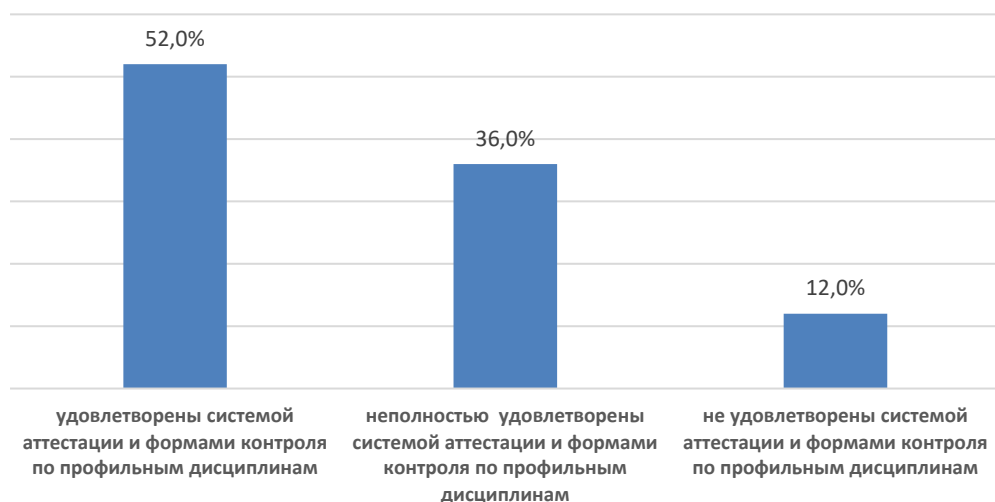
Оптимальной формой контроля, по мнению опрошенных, является тестирование (36 %), что, по всей вероятности, вызвано широким распространением этой формы контроля в большинстве национальных академических систем. Далее следуют письменная контрольная работа (29 %), реферат (14 %), творческий проект (13 %). Самой неэффективной формой контроля анкетированные считают коллоквиум (8 %) (рис. 9).



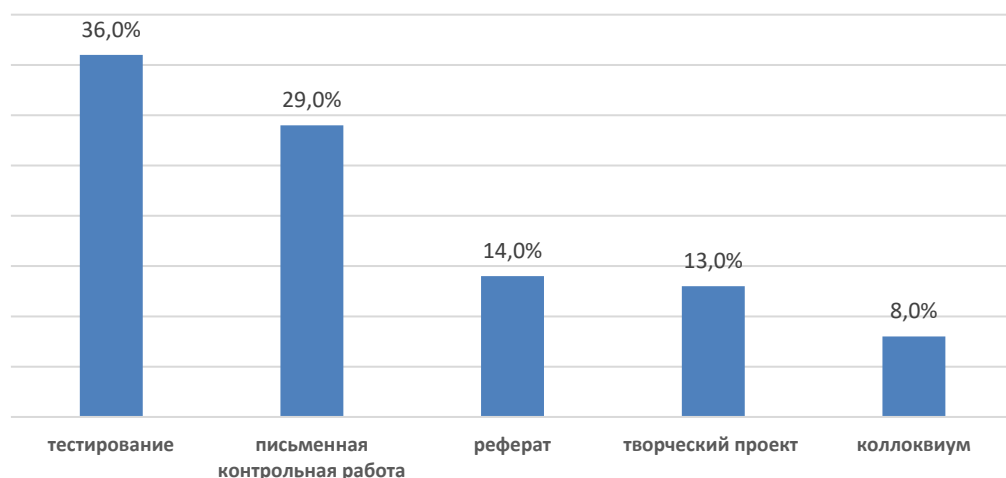
**Рис. 6.** Аргументы иностранных обучающихся в пользу выбора офлайн-формата



**Рис. 7.** Аргументы иностранных обучающихся в пользу выбора онлайн-формата



**Рис. 8.** Степень удовлетворенности системой аттестации и формами контроля по профильным дисциплинам

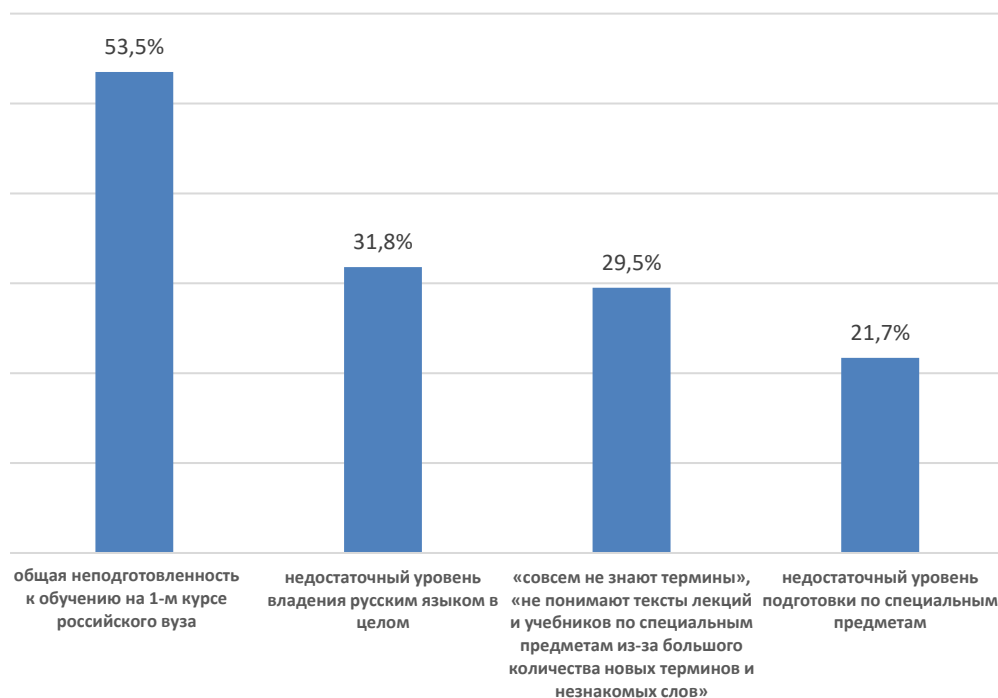


**Рис. 9.** Оптимальные формы контроля учебных достижений, по мнению иностранных обучающихся

Проблемные факторы первой группы, выявленные в ходе мониторинга, а именно большой объем информации по профильным учебным дисциплинам, непонятное объяснение учебного материала преподавателем-предметником, качество речи преподавателей специальных дисциплин, можно решить с помощью оптимизации существующей системы образовательной подготовки иностранных специалистов в российских вузах: выбрать оптимальные формы обучения, стратегии, методы и приемы аттестации и контроля учебных достижений обучающихся. Отмеченные выше проблемы изложения материала в ходе учебных занятий, с которыми сталкиваются преподаватели специальных дисциплин, по нашему мнению, вызваны их недостаточной мето-

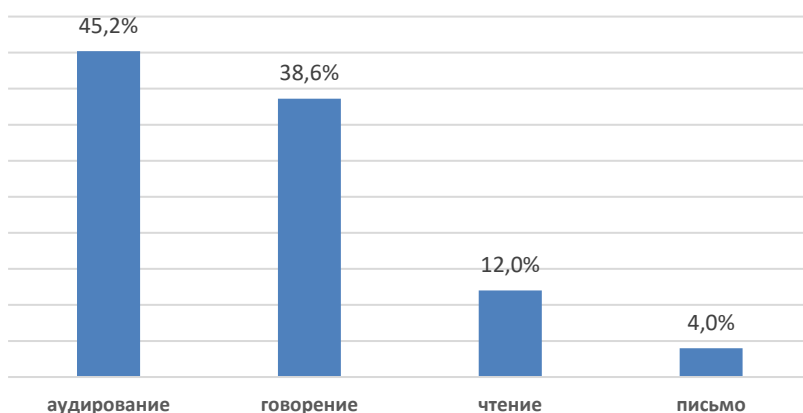
дической подготовкой. Преподаватели-предметники в большинстве своем прекрасно владеют научным содержанием дисциплин, но не всегда могут донести это содержание до адресата – иностранного студента. Данные проблемы также возможно решить средствами существующей системы профессионального образования иностранцев: организацией специализированных курсов повышения профессиональной квалификации преподавателей специальных дисциплин, которые работают в полиэтнических учебных группах.

Большую обеспокоенность вызвали проблемные факторы второй группы, которые также были установлены в ходе мониторинговых исследований. Полученные данные показывают (рис. 10), что более половины опрошенных (53,5 %) в качестве причины, вызывающей учебные трудности, указали общую неподготовленность к обучению на 1-м курсе российского вуза. При этом 31,8 % иностранцев в качестве основной причины указали недостаточный уровень владения русским языком в целом, а 21,7 % – недостаточный уровень подготовки по специальным предметам. Как отметили респонденты, им «трудно даются» профильные дисциплины и именно поэтому у них отсутствует положительная динамика в их освоении. Ответили, что «совсем не знают термины», «не понимают тексты лекций и учебников по специальным предметам из-за большого количества новых терминов и незнакомых слов» 29,5 % респондентов. Отметим, что, как было показано выше, большинство иностранцев, которые приняли участие в мониторинге, прошли полный или почти полный курс обучения на подготовительных факультетах и отделениях высших учебных заведений РФ.



**Рис. 10.** Проблемные факторы, связанные с общей неподготовленностью иностранцев к обучению на 1-м курсе

Как мы видим, по мнению студентов, наиболее значимая причина затруднений в освоении профессии – недостаточный уровень владения академическим русским языком, то есть несформированность умений русскоязычного общения в учебно-профессиональной сфере. Как показывают полученные данные, самым сложным видом речевой деятельности для респондентов является академическое аудирование, то есть восприятие и понимание лекций по специальным дисциплинам на русском языке. Трудно слушать и понимать лекции 45,2 % иностранцев. Вторым по трудности ВРД признано говорение: умение выступать и отвечать на вопросы преподавателя на семинарах (38,6 %). Следующим по сложности освоения ВРД является академическое чтение: умения чтения и смыслового анализа текстов учебников и учебных пособий по специальным предметам (12%). Наименьшие трудности у иностранных студентов 1-го курса связаны с академическим письмом (4 %) (рис. 11).

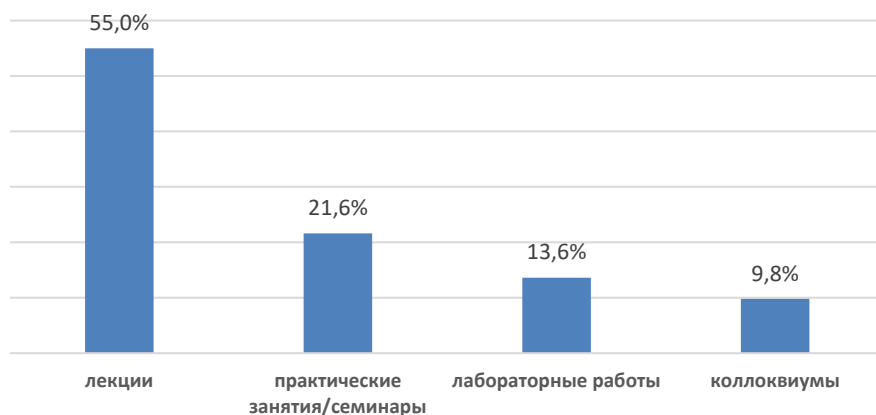


**Рис. 11.** Виды речевой деятельности: распределение по степени сложности для освоения иностранными студентами

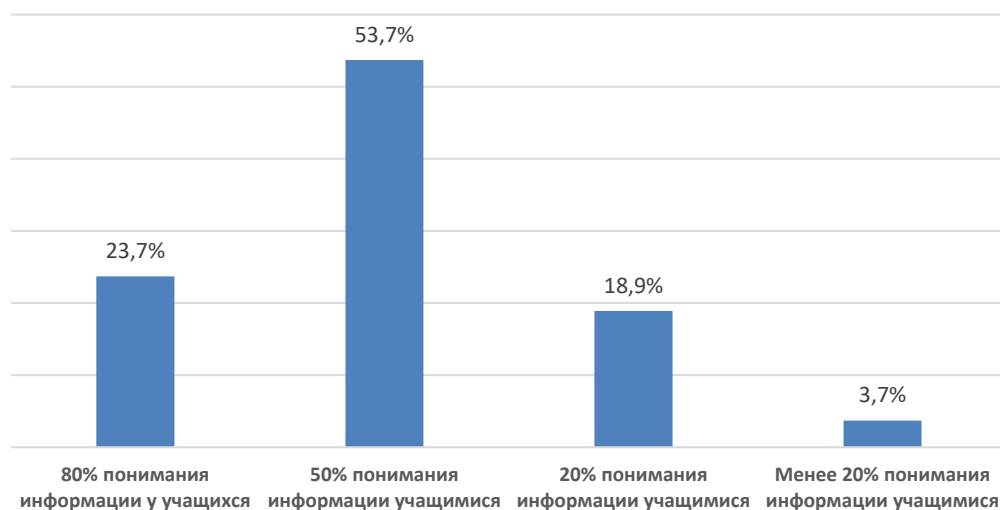
Второй по значимости проблемой этой группы для студентов практически всех специальностей и направлений стал низкий стартовый уровень предметной компетентности – отсутствие знаний, навыков, умений, необходимых для того, чтобы приступить к изучению специальных дисциплин. Так, будущие инженеры, физики, математики отметили отсутствие предметной готовности к освоению математических дисциплин (28,5 %), инженерной и архитектурной графики (20,4 %), компьютерных технологий и программирования (19 %). Будущие врачи не готовы к изучению таких базовых учебных дисциплин, как анатомия (34,8 %), химия (25 %), биология (14,3 %), физика (11 %), биостатистика, биоэлементология (7,7 %). Иностранные студенты факультета гуманитарных и социальных наук указали на неподготовленность к изучению политической географии (33 %), философии (32 %), математики (14 %). На экономическом факультете получены аналогичные результаты применительно к таким базовым для иностранных студентов наукам, как микроэкономика (29,4 %), экономическая география (20,1 %), математика (18,4 %), социология (15,6 %). Будущие юристы не готовы к изучению теории государства и права (46,2 %), экономики (15,4 %). Иностранные студенты института экологии высказали мнение о том, что испытывают трудности

в освоении региональной геоэкологии (100 %), математики (100 %). В целом 84,6 % опрошенных ответили, что не обладают стартовым уровнем предметной компетенции, достаточным для изучения профильных учебных дисциплин. Как свидетельствуют результаты исследования, самыми трудными для обучающихся являются лекции (более 55 % иностранцев не понимают лекционный материал), практические занятия/семинары (21,6 %), лабораторные работы (13,6 %), коллоквиумы (9,8 %) (рис. 12).

В итоге низкий уровень сформированности коммуникативной и предметной компетенций приводит к существенным потерям качества образовательной подготовки иностранных студентов. Исследование показало, что максимальный процент (80 %) понимания учебного материала демонстрируют лишь 23,7 % обучающихся. Усваивают только 50 % информации 53,7 % респондентов, 20 % материала усваивают 18,9 % студентов. Менее 20 % учебного материала понимают 3,7 % обучающихся (рис. 13).



**Рис. 12.** Виды учебных занятий: распределение по степени сложности для иностранных обучающихся



**Рис. 13.** Качество усвоения учебного материала иностранными обучающимися

## Обсуждение

Вышеприведенные данные свидетельствуют о том, что существующая в настоящее время система обучения иностранцев предметам и русскому языку на предвузовском этапе далеко не в полной мере обеспечивает решение задач, стоящих перед вузами РФ в сфере образовательной подготовки иностранных специалистов, что существенно снижает уровень и качество их профессиональных знаний, навыков, умений и наносит существенный урон репутационному статусу российской высшей школы на международном рынке образовательных услуг. Перечисленные факты актуализируют необходимость модернизации существующей системы предвузовской подготовки иностранных специалистов, поиска новых решений, которые обеспечат качественное, интенсивное формирование их коммуникативной и предметной компетенций.

Именно предметно-языковое интегрированное обучение отвечает целям и специфике профессионально-коммуникативной подготовки иностранцев, в особенности на предвузовском этапе, которая должна быть интенсивной, иммерсивной, качественной, в полной мере обеспечивающей решение актуальных задач академического общения в российском вузе.

Большой методический потенциал предметно-языкового интегрированного обучения обеспечивается следующими его характеристиками:

– для модели CLIL характерна особая – интегративная – форма учебных занятий, на которых равное внимание уделяется как содержательному (предметные знания, навыки, умения), так и формальному (коммуникативно-речевому) аспектам академического дискурса: преподаватель обучает не только содержанию профильной учебной дисциплины, но также стратегиям, формам и средствам репрезентации этого содержания на русском языке;

– занятия по модели CLIL ведут преподаватели, прошедшие специализированную профессиональную подготовку (CLIL-педагоги), владеющие не только научным содержанием профильной учебной дисциплины, но и умениями представления, адаптации этого содержания применительно к образовательным потребностям и уровню предметной и коммуникативной подготовки учащихся полиэтнических студенческих групп. При этом CLIL-педагогом может стать как преподаватель-предметник, освоивший стратегии и приемы методической интерпретации предметных знаний, семантизации терминологических единиц и их включения в индивидуальную речевую практику иностранных студентов, так и педагог-филолог, получивших дополнительную подготовку по профилю для студентов предмету;

– на учебных занятиях по модели CLIL осуществляется симультанное обучение иностранцев русскому языку и предмету, овладение русским языком через предмет, а предметом – через академический русский (Bruton, 2011; Coyle et al., 2010; Dalton-Puffer et al., 2010; Ruíz de Zarobe, Jiménez Catalán, 2009). Как отмечают основоположники CLIL Д. Койл, Ф. Худ, Д. Марш: суть этой методической модели заключается не столько в «преподавании предмета на иностранном языке», сколько в «особой организации обучения», при которой предмет и иностранный язык становятся равнозначными целями обучения (Coyle et al., 2010: 3);

– учебно-методическое обеспечение обучения по модели CLIL (средства обучения, контроля и т. д.) разрабатывается совместно методистами-предметниками и русистами.

Основываясь на ключевых признаках CLIL зарубежные ученые определяют его как «обучение, при котором предмет изучается через иностранный язык и наоборот» (Promoting language learning..., 2004); «одновременное овладение языком и другим учебным предметом: студент использует язык, чтобы учиться, и учится, чтобы пользоваться языком» (Гулая, Романова, 2016; Promoting language learning..., 2004; Van de Craen, 2006, 2014; Van de Craen et al., 2007; Gajo, 2007; Coyle et al., 2010; Kay, 2010; Kelly, 2012, 2014 и др.).

В российском методическом дискурсе предметно-языковое интегрированное обучение определяется как «преподавание содержания изучаемой дисциплины на иностранном языке и при этом изучение самого иностранного языка»<sup>4</sup>, «формы использования языка как средства обучения», основанные на «принципах языкового погружения» (Локтюшина, Сайтимова, 2015: 325), «комплексное, системно-взаимосвязанное обучение иностранному языку», в процессе которого «одновременно формируются профессионально значимые знания и умения в соответствии с будущей специальностью» студента (Вотинцева, 2012: 10), «формирование языковой и коммуникативной компетенций на иностранном языке в том же предметном контексте, в котором формируются и развиваются общеучебные знания и умения» (Крашенинникова, 2013; Колыхалова, 2018; Мелехина, 2021: 82; Кузнецова, 2022: 5 и др.).

Основываясь на выделенных учеными ключевых характеристиках CLIL, собственном педагогическом опыте и исследованиях данной проблематики, мы определяем предметно-языковое интегрированное обучение иностранных студентов как *интегративное, симультанное и взаимосвязанное формирование коммуникативной и предметной компетенций иностранных граждан, которые проходят образовательную подготовку в вузах РФ.*

Под коммуникативной компетенцией иностранных студентов мы, вслед за Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным, понимаем «способность решать задачи общения средствами иностранного языка, умение пользоваться фактами языка и речи для достижения целей коммуникации» (Азимов, Щукин, 2009: 98). *Предметную компетенцию иностранных обучающихся мы определяем как систему знаний, навыков и умений в области профильных специальных дисциплин.*

## Заключение

Проведенное исследование позволило выявить целый ряд проблемных зон в обучении иностранных студентов русскому языку и предметам на русском языке, которые не решаются средствами существующей системы образовательной подготовки иностранцев в вузах РФ. Наиболее остро стоит проблема низкого уровня языковой и предметной подготовки иностранных специалистов на предвузовском этапе, что служит серьезным препятствием

<sup>4</sup> Мальцева Е.Ю. Content language integrated learning = Интегрированное обучение иностранному языку : учебное пособие. Самара: Изд-во Самарского университета, 2020. С. 4.

к качественному освоению профильных дисциплин и самой возможности обучения данного контингента в российских высших учебных заведениях.

Предпринятые в данной работе анализ и методическая оценка целей, принципов, методов и технологий предметно-языкового интегрированного обучения доказывают его большой потенциал в преодолении и предупреждении проблем, выявленных в ходе исследования. К важнейшим достоинствам CLIL относится возможность интенсификации учебного процесса, что имеет большое значение в условиях сокращенных сроков обучения: предметное содержание и форма его языковой репрезентации осваиваются иностранными студентами одновременно, в рамках одного учебного курса, нет неоправданного «задвигания» учебного времени на изучение одного и того же учебного материала. Повышение эффективности образовательной подготовки иностранных специалистов также достигается посредством внедрения инновационных технологий, разработанных в рамках CLIL и обеспечивающих организацию и усвоение как языкового, так и предметного учебного материала в соответствии с закономерностями его когнитивной обработки.

### Список литературы

- Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
- Алексеева Г.А. Интегрированная лингво-профессиональная подготовка студентов медицинского вуза на основе комплексной технологии контекстного типа : дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2023. 240 с.
- Алексеева Е.Н. Транснациональная миграция молодежи и ее социальные последствия в современном мире : автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2013.
- Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116–134. <https://doi.org/10.17223/19996195/39/8>
- Байдикова Т.В. Предметное содержание обучения иностранному языку в профессиональной сфере студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 184. С. 65–74. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74>
- Баркова А.Ф., Селивановская О.А. Использование метода предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) при обучении дошкольников английскому языку // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. Вып. 1. С. 27–32.
- Вотинцева М.В. Интегрированное обучение иностранным языкам как условие формирования профессиональной мобильности студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Благовещенск, 2012. 24 с.
- Вронская И.В. 105 занятий по английскому языку с дошкольниками. СПб. : КАРО, 2016. 368 с.
- Вронская И.В. Методика обучения дошкольников английскому языку в различных видах неречевой деятельности : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1999. 242 с.
- Гулая Т.М., Романова С.А. Предметно-языковое интегрированное обучение с использованием информационно-коммуникационных технологий в неязыковом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 2 (56). С. 181–184.
- Жигадло В.Э., Одинокая М.А., Пятницкий А.Н. Место предметно-языкового интегрированного обучения в обучении вузовской дисциплине «иностранный язык в про-



- фессиональной деятельности» // Информационное общество : образование, наука, культура и технологии будущего. 2018. № 2. С. 148–160.
- Зорина Е.М.* Использование предметно-языкового интегрированного обучения в военном вузе // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 6 (108). Ч. 4. С. 82–88. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.108.6.112>
- Ивашова Н.М.* Предметно-языковое интегрированное обучение как один из подходов к обучению профессиональному русскому языку как иностранному // Современные образовательные технологии и тенденции в преподавании русского языка как иностранного : материалы научно-методического семинара для преподавателей и специалистов, работающих с иностранными учащимися, 26 апреля 2022 г. Екатеринбург : Ажур, 2022. С. 39–43.
- Капранчикова К.В., Завгородняя Е.Л., Белянский Р.Г.* Разработка учебного курса профессионального иностранного языка в аграрном вузе на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 185. С. 83–93. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-25-185-83-93>
- Колыхалова О.А.* Влияние инновационных педагогических технологий на формирование учебной мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка // Вестник ПСТГУ. Серия IV : Педагогика. Психология. 2018. Вып. 51. С. 11–25. <https://doi.org/10.15382/sturIV201851.11-25>
- Крашенинникова А.Е.* К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL // Педагогические науки. URL : [http://www.rusnauka.com/3\\_ANR\\_2013/Pedagogica/5\\_126661.doc.htm](http://www.rusnauka.com/3_ANR_2013/Pedagogica/5_126661.doc.htm) (дата обращения : 01.12.2020).
- Кудряшова А.В.* Методика подготовки преподавателей профильной дисциплины к реализации интегрированного предметно-языкового подхода : дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2021. 154 с.
- Кузнецова О.В.* Методика формирования иноязычной медиакомпетенции студентов технического вуза на основе предметно-языкового интегрированного подхода (английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2022. 25 с.
- Палетина Т.А.* Интегрированный подход и использование предметно-языковой интеграции при обучении иностранному языку // Модернизация подготовки управленческих кадров России в контексте мировой системы образования : сборник материалов международной научно-практической конференции. Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2012. URL : [http://conf.sfu-kras.ru/conf/iubpe1/report?memb\\_id=4487](http://conf.sfu-kras.ru/conf/iubpe1/report?memb_id=4487) (дата обращения : 14.03.2023).
- Локтюшина Е.А., Сайтимова Т.Н.* Предметно-языковое интегрированное обучение как подход к профессиональному образованию // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 2 (31). С. 324–328.
- Мелехина Е.А.* Предметно-языковое интегрированное обучение CLIL в вузе : цели, содержание, методология // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2021. № 199. С. 81–90. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2021-199-81-90>
- Миронова И.Н.* Основные принципы и причины внедрения предметно-языкового интегрированного обучения // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2020. № 4. С. 19–27. <https://doi.org/10.17805/trudy.2020.4.3>
- Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К.* Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 173. С. 29–42. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42>
- Салехова Л.Л., Григорьева К.С.* Content and language integrated learning как основа формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов технических вузов // Иностранный язык для профессиональных целей : традиции и инновации : сборник статей II Заочного республиканского симпозиума. Казань : К(П)ФУ, 2013. С. 89–94.

- Семина А.И. Предметно-интегративное обучение русскому языку как иностранному на подготовительных факультетах российских вузов (физико-математический модуль) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2020.
- Семина А.И. Смешанное предметно-интегрированное обучение русскому как иностранному обучающихся физико-математического модуля на этапе довузовской подготовки // Общество : социология, психология, педагогика. 2019. № 10 (66). С. 145–149. <https://doi.org/10.24158/spp.2019.10.22>
- Сидоренко Т.В., Рыбушкина С.В. Интегрированное предметно-языковое обучение и его перспективы в российских технических вузах // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 6. С. 182–196. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-6-182-196>
- Сидоренко Т.В., Рыбушкина С.В., Апресян М.Г., Багирян Д.П. Интеграция предметно-языкового обучения в контексте стратегий интернационализации вузов постсоветского пространства (на примере России и Армении) // Foreign Languages for Special Purposes. 2016. № 4 (13). С. 50–66.
- Сиротова А.А. Формирование интегрированной предметно-языковой компетентности обучающихся образовательных организаций высшего образования (на примере неязыковых направлений подготовки) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2021. 24 с.
- Соломатина А.Г. Обучение иностранному языку для профессиональных целей на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 173. С. 49–57. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57>
- Сысоев П.В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349–371. <https://doi.org/10.17223/19996195/48/22>
- Сысоев П.В. Подготовка педагогических кадров к реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 21–31. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-5-21-31>
- Токмакова Т.Ю. Предметное содержание обучения английскому языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 183. С. 35–44. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44>
- Халятина Л.П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 46–52. <https://doi.org/10.18720/HUM/ISSN2227-8591.20.5>
- Bruton A. Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research // System. 2011. Vol. 39. Issue 4. Pp. 523–532. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.002>
- Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL : content and language integrated learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010.
- Dalton-Puffer C., Nikula T., Smit U. Language use and language learning in CLIL Classrooms. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2010.
- Gajo L. Linguistic knowledge and subject knowledge: how does bilingualism contribute to subject development? // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2007. № 10 (5). Pp. 563–579. <https://doi.org/10.2167/beb460.0>
- Kay B. The TKT course CLIL module. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 128 p.
- Kelly K. CLIL for ELT. 2012.
- Kelly K. Ingredients for successful CLIL. British Council, 2014.
- Promoting language learning and linguistic diversity : an action plan 2004–2006. Brussels, 2004.
- Ruiz de Zarobe Y., Jiménez Catalán R. Content and language integrated learning : evidence from research in Europe. Bristol: Multilingual Matters, 2009.

- Van de Craen P.* Content and language integrated learning, culture of education and learning theories // *Reflections on Language and Language Learning* / ed. by M. Bax, C. Jan-Wouter Zwart. John Benjamins Publishing Company, 2002. Pp. 209–220. <https://doi.org/10.1075/z.109.22van>
- Van de Craen P.* Content and language integrated learning, culture of education and learning theories. Brussels : Brussels Vrije Universiteit, Department of Germanic Languages, 2014.
- Van de Craen P., Mondt K., Allain L., Gao Y.* Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory // *Vienna English Working Papers*. 2007. Vol. 16. Issue 3. Pp. 70–78.

### Сведения об авторе:

*Должикова Анжела Викторовна*, кандидат наук, профессор, директор института русского языка, Российский университет дружбы народов, Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6. *Сфера научных интересов:* проблемы культурно-языкового образования, формирования и развития лингвокультурной и социокультурной компетенций различных категорий студентов средствами иностранного языка и литературы. ORCID: 0000-0003-2959-0852. E-mail: [dolzjikova-av@rudn.ru](mailto:dolzjikova-av@rudn.ru)

DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-4-522-541

EDN: WALPJN

Research article

## Methodological opportunities for international students acquiring content and language integrated learning in a contemporary educational environment

Angela V. Dolzjikova 

*RUDN University, Moscow, Russian Federation*

 [dolzjikova-av@rudn.ru](mailto:dolzjikova-av@rudn.ru)

**Abstract.** Russian Federation has consistently ranked among the top ten countries in the world for the number of international students enrolled in secondary and higher education institutions to pursue a specialization. In this context, one of the most crucial and pressing problems of Russian pedagogy is the high-quality education. The current system, however, does not adequately address this issue, as seen by the high number of first-year international students that are expelled each year for not comprehending certain concepts in Russian language. In this regard, the goal of the study was to identify the challenges that prohibit international students from receiving a successful education in Russian universities' junior programs and to devise solutions to these challenges. Monitoring studies were carried out with the help of international students enrolled in the RUDN University's first-year programs for bachelor's, master's, and speciality degrees in order to achieve this objective. The data acquired show that the system of pre-university education for international students has to be modernized in terms of both the Russian language and specific academic areas. Subject-language integration as a learning strategy has enormous methodological promise for raising standards and effectiveness. Content and language integrated learning has a lot of methodological promise for enhancing the effectiveness and efficiency of the current system. The author take into account and carefully analyze the technologies and guiding principles of this notion in relation to

the duties of preparing international students for pre-university education. The theory and methodology of teaching the Russian language and specialized subjects in the Russian language to foreigners with a professional orientation are being developed by this research, which also helps to develop the conditions for maximizing the educational training of foreign students in Russian universities.

**Keywords:** methods of teaching, Russian language as foreign, professionally oriented teaching, Russian language to foreigners

**Article history:** received 20.04.2023; accepted 18.06.2023.

**For citation:** Dolzhikova, A.V. (2023). Methodological opportunities for international students acquiring content and language integrated learning in a contemporary educational environment. *Russian Language Studies*, 21(4), 522–541. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-4-522-541>