

RU

Профессиональная подготовка студентов-медиков в аспекте обучения русскому языку как иностранному: предметно-языковой интегрированный подход

Петросян М. М., Киселева Л. А., Смирнова А. А.

Аннотация. Цель исследования – выявление проблемных зон в овладении русским языком как иностранным студентами-медиками с позиций концепции/подхода предметно-языкового интегрированного обучения и последующее определение методических решений, направленных на устранение обнаруженных сложностей. В статье изложены результаты диагностирующего тестирования иностранных студентов-медиков по таким разделам данной дисциплины, как «Лексика», «Словообразование», «Морфология», «Русский речевой этикет», и представлены лингводидактические рекомендации, предполагающие оптимизацию профессиональной подготовки студентов-медиков в аспекте преподавания русского языка как иностранного. Научная новизна исследования состоит в том, что в нем реализован системный подход к выявлению и анализу основных трудностей, с которыми сталкиваются иностранные студенты-медики при изучении русского языка, и с учетом важнейших положений концепции предметно-языкового интегрированного обучения показаны возможные пути преодоления этих трудностей. В результате исследования сформулирован ряд рекомендаций, актуальных для преподавания русского языка как иностранного студентам-медикам: необходимость сочетать в процессе обучения два разнородных лексических пласта – базовый (общеупотребительная лексика) и профессиональный (медицинская лексика) – с использованием специальных подходов (изучение русской падежной системы с учетом ее коммуникативно-функциональной природы и семантического аспекта, усвоение словообразовательных моделей с целью расширения лексического запаса и т. д.); важность повышения уровня социокультурной компетенции через обращение к особенностям репрезентации русской языковой картины мира; значимость профессиональной адаптации, которая предполагает интеграцию языковых и фоновых знаний (таких как понимание социальных, возрастных, гендерных и речевых особенностей партнеров) со специальными (медицинскими) знаниями.

EN

Professional training of medical students in the aspect of learning Russian as a foreign language: The content-language integrated approach

M. M. Petrosian, L. A. Kiseleva, A. A. Smirnova

Abstract. The study aims to identify problematic areas in mastering Russian as a foreign language by medical students from the perspective of the concept/approach of content-language integrated learning and subsequently define methodological solutions directed at eliminating the identified difficulties. The article presents the results of a diagnostic testing of foreign medical students in sections of this discipline such as “Vocabulary”, “Word Formation”, “Morphology”, “Russian Speech Etiquette” and provides linguodidactic recommendations that suggest optimizing the professional training of medical students in the aspect of teaching Russian as a foreign language. The scientific novelty of the study lies in the fact that the work implements a systematic approach to identifying and analyzing the main difficulties faced by foreign medical students when learning Russian. Taking into account the most important provisions of the concept of content-language integrated learning, the article shows possible ways to overcome the specified difficulties. As a result, a number of recommendations have been formulated that are relevant for teaching Russian as a foreign language to medical students. Among these is the need to combine two heterogeneous lexical layers in the learning process, the basic layer (common vocabulary) and the professional layer (medical vocabulary), using special approaches (studying the Russian case system taking into account its communicative-

functional nature and semantic aspect, mastering word-formation models in order to expand vocabulary, etc.). Another recommendation reflects the importance of increasing the level of socio-cultural competence by referring to peculiarities in representation of the Russian linguistic worldview. The significance of professional adaptation is also noted, which involves integrating language and background knowledge (such as understanding the social, age, gender, and speech characteristics of partners) with special (medical) knowledge.

Введение

Актуальность темы настоящей работы обусловлена ростом исследовательского интереса к проблемам обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) в медицинских вузах, в том числе с точки зрения улучшения существующей системы языковой подготовки. Российское образование традиционно является привлекательным для многих иностранцев ввиду высокого качества обучения и его финансовой доступности. В целом по России количество обучающихся, приехавших из-за рубежа, растет с каждым годом. По данным Министерства высшего образования и науки РФ, число иностранцев, проходящих обучение в вузах РФ, остается значительным. Так, в 2022 г. в России обучались 351 127 иностранных студентов, в 2021 г. – 395 263, в 2020 г. – 353 331, при этом главная цель их приезда в Россию – получение профессионального образования (Майер А. Россия заняла шестое место в мире по числу иностранных студентов // Ведомости. 13.03.2023. <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/03/13/966139-rossiya-zanyala-6-e-mesto-po-chislu-inostrannih-studentov>). В силу вышесказанного повышение эффективности обучения иностранных студентов представляет собой одну из ключевых задач, стоящих перед российской системой высшего образования. Значительную роль в достижении высокого уровня профессиональной подготовки иностранных студентов играет владение русским языком, которое не только обеспечивает полноценное освоение специализированных знаний, но также способствует успешной социокультурной адаптации. Рассмотрение этой проблематики представляется особенно актуальным в проекции на методику преподавания РКИ в медицинских вузах ввиду того, что она имеет свою специфику, обусловленную не только необходимостью выработки у студентов достаточных коммуникативных навыков, которые должны применяться в общении с пациентами и коллегами, но и обогащения медицинской терминологии.

Преподавание РКИ в медицинском вузе нацелено на формирование языковой личности на трех уровнях: вербально-семантическом, тезаурусном и мотивационно-прагматическом (Караулов, 2010). Подобная многослойность предполагает выстраивание связей между всеми уровнями языка в процессе его изучения. Кроме того, в подавляющем большинстве неязыковых вузов (в частности, медицинских) сохраняется тенденция к обучению РКИ при помощи языка-посредника (английского). Профильные и клинические дисциплины также изучаются на английском языке, что не способствует развитию коммуникативных компетенций, основанных на знании русского языка, а также снижает уровень мотивации к овладению русским языком. Однако при рассмотрении ситуаций непосредственного контакта студентов-медиков с пациентом необходимо обратить внимание на важность демонстрации ими не только профессиональных, но и коммуникативных и социокультурных компетенций. В связи с этим могут применяться различные подходы к обучению русскому языку как иностранному, среди которых можно выделить следующие: бихевиористский, когнитивный, гуманистический, личностно-ориентированный, глобальный и др. (Тлехатук, Хуажева, Меретукова, 2020). Для достижения вышеуказанной цели необходимо решить следующие задачи:

1. В рамках вузовских занятий по РКИ провести диагностирующее тестирование со студентами-медиками по разделам «Лексика», «Словообразование», «Морфология» и «Речевой этикет».

2. На основе анализа результатов проведенного тестирования выявить и системно представить проблемные зоны в усвоении русского языка иностранными обучающимися Башкирского государственного медицинского университета.

3. С учетом концепции предметно-языкового интегрированного обучения предложить методические решения, нацеленные на оптимизацию профессиональной подготовки студентов-медиков в аспекте РКИ.

Теоретическую базу исследования составили работы, посвященные вопросам преподавания РКИ в рамках профессиональной подготовки студентов (Алмазова, Баранова, Халыпина, 2017; Куриленко, Бирюкова, Щербакова и др., 2019; Шукин, 2017). Значительная часть таких работ посвящена рассмотрению различных аспектов обучения РКИ студентов-медиков (Куриленко, Смолдырева, Макарова и др., 2012; Волкова, 2015; Линник, Фаршатов, 2023).

Материалом исследования послужили результаты мониторингового тестирования по РКИ, в котором приняли участие студенты-медики 3 и 4 курсов, обучающиеся в рамках бакалавриата по направлениям «Лечебное дело» и «Стоматология». Общее количество испытуемых составило 150 человек. В качестве информантов выступили студенты из Гвинеи, Египта, Замбии, Конго, Кот-д'Ивуара, Нигерии, Перу, Сирии, Йемена, Индии, Пакистана, Таджикистана и др. Это позволило получить данные, в меньшей степени подверженные искажению из-за национальных особенностей образовательных систем в других странах, мыслительных шаблонов, свойственных представителям тех или иных этносов, и прочих характеристик, влияющих на процесс обучения.

Фактический материал был проанализирован нами с использованием коммуникативного, сравнительно-сопоставительного, когнитивного, социокультурного методов, а также с учетом основных положений предметно-языкового интегрированного подхода. Коммуникативный метод ориентирует обучение языку на его

использование в повседневной жизнедеятельности, позволяя связать между собой элементы русской разговорной речи и профессиональную лексику, что особенно важно для иностранных студентов-медиков ввиду прохождения ими клинической практики. Сравнительно-сопоставительный метод помогает выявить параллели между фактами русского и других языков (в том числе родных), которые активно используются обучающимися. Когнитивный метод важен, например, при усвоении формы, семантики и прагматики равноуровневых единиц русского языка. Социокультурный подход является необходимым для глубокого освоения культурных и социальных реалий страны изучаемого языка. Это способствует более эффективному взаимодействию с носителями языка с опорой на их возрастные, гендерные, речевые и другие особенности. Предметно-языковое интегрированное обучение предполагает одновременное обучение языку и профильной специальности. Кроме общенаучных и лингвистических методов, применялись также методы педагогического исследования, такие как наблюдение за обучающимися и педагогический эксперимент.

Практическая значимость исследования заключается в том, что сформулированные авторами методические рекомендации, направленные на оптимизацию обучения РКИ студентов-медиков, могут быть реализованы в процессе преподавания данной дисциплины не только в медицинском, но и в других неязыковых вузах, а также лечь в основу создания соответствующих учебных пособий и практикумов.

Обсуждение и результаты

Диагностирующее тестирование по РКИ, в котором приняли участие студенты-медики Башкирского государственного медицинского университета, обучающиеся с использованием языка-посредника (английского), было проведено в июне 2024 г. в дистанционном формате на платформе Quizizz по темам «Лексика», «Словообразование», «Морфология» и «Речевой этикет» в рамках занятий по РКИ в указанном вузе. Перечень вопросов, а также результаты тестирования представлены ниже.

Вопросы теста по теме «Лексика»:

1. Как переводится на русский язык слово *blood*?
2. Подберите синоним к глаголу *ощущать (боль)*?
3. Как переводится на русский язык слово *function*?
4. Подберите синоним к слову *больной*.
5. Как переводится на русский язык слово *irradiate*?
6. Как переводится на русский язык выражение *to be sick*?
7. Как переводится на русский язык слово *bronchitis*?
8. Выберите родственные слова к слову *боль*:
а) *большой*; б) *больной*; в) *болеть*; г) *билет*; д) *болонка*; е) *больница*.
9. Как переводится на русский язык слово *healthy*?
10. Как переводится на русский язык слово *cancer*?

Как свидетельствуют полученные нами результаты, обучающиеся лучше справились с заданиями, которые были нацелены на перевод лексических единиц. Наибольшее затруднение вызвали у студентов вопросы, направленные на подбор синонимов и родственных слов. Тестирование показало, что не все студенты понимают, какая разница между терминами «синонимы» и «родственные слова». Так, среди ответов на вопрос «Подберите синоним к слову *больной*» (вопрос № 4) мы получили такие ответы, как *болно*, *болеть* и *болит*. Результаты тестирования представлены на Диаграмме 1.

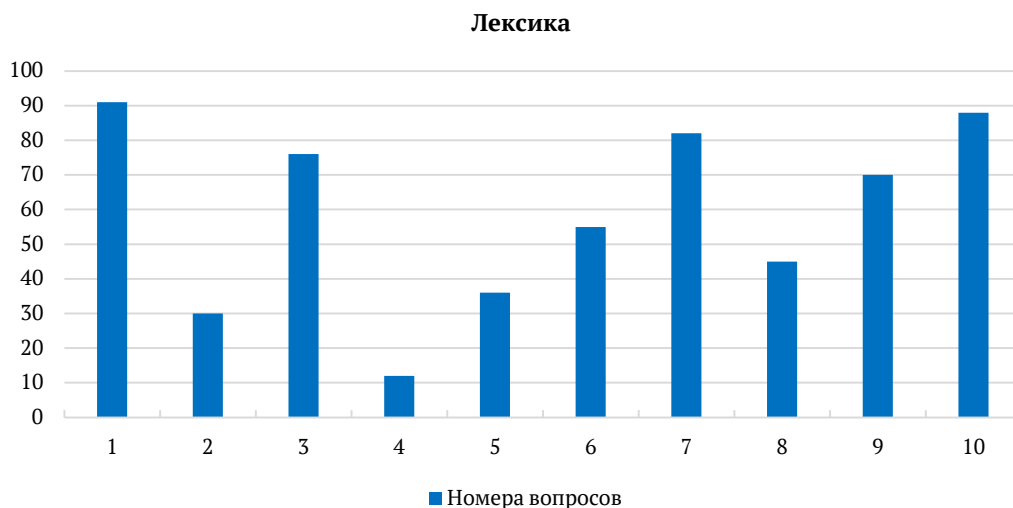


Диаграмма 1. Результаты тестирования по теме «Лексика» (в %)

Вопросы теста по теме «Словообразование»:

1. Образуйте существительное со значением процесса от глагола *удалять*.
2. Образуйте существительное со значением процесса от глагола *оперировать*.
3. Образуйте прилагательное от существительного *боль*.
4. Образуйте прилагательное от существительного *голова*.
5. Напишите активное причастие настоящего времени от глагола *оперировать*.
6. Напишите пассивное причастие прошедшего времени от глагола *прооперировать*.
7. Образуйте существительное со значением процесса от глагола *пальпировать*.
8. Образуйте прилагательное от существительного *сердце*.
9. Напишите однокоренной глагол к существительному *перкуссия*.
10. Какой суффикс был использован, чтобы превратить существительные *плечо* и *хряц* в прилагательные *плечевой* и *хрящевой*?

Ответы респондентов свидетельствуют о том, что они лучше понимают и выполняют задания на образование однокоренных слов, особенно существительных со значением процесса, а также прилагательных. Возможно, это связано с тем, что данные лексемы (например, *удаление* и *сердечный*) активно используются в профессиональной речи врачей и в медицинской терминологии в отличие от причастий, задания на которые оказались одними из наиболее трудных для студентов (вопросы № 5 и № 6). Обратное же действие – записать однокоренной глагол к существительному (вопрос № 9) – оказалось самым сложным, видимо, в силу отсутствия подобных навыков. Кроме того, лишь треть респондентов смогли определить правильный суффикс в словах *плечевой* и *хрящевой* (вопрос № 10), что указывает на слабо развитые навыки понимания морфемного состава слова (см. Диаграмму 2).

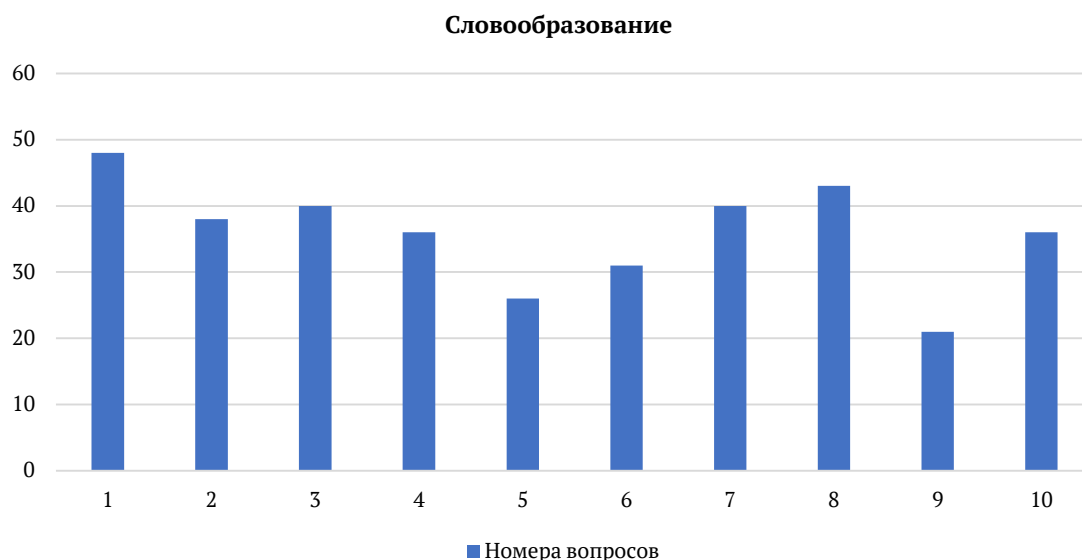


Диаграмма 2. Результаты тестирования по теме «Словообразование» (в %)

Вопросы теста по теме «Морфология»:

1. К какой части речи относится слово *здоровье*? What part of speech is the word *здоровье*?
2. К какой части речи относится слово *операция*? What part of speech is the word *операция*?
3. Какое причастие можно использовать со словом *операция* – *проводящая* или *проводимая*?
4. Найдите пассивное причастие настоящего времени:
 - а) *выполнявший*;
 - б) *обезболивающий*;
 - в) *иррадировавший*;
 - г) *оперируемый*.
5. В каком падеже стоит существительное в словосочетании *боль в груди*? (Напишите цифру.)
6. В каком падеже стоит существительное в словосочетании *отдает в руку*? (Напишите цифру.)
7. Напишите начальную форму слова *кишке* (write the dictionary form of the given word).
8. Напишите слово *желудок* в шестом падеже.
9. В предложении *Врач осмотрел больную и выписал ей лекарство* слово *больную* обозначает пациента или орган / часть тела?
10. В нашей больнице ... много операций в прошлом году (в данном задании студенты должны вставить верную форму глагола «сделать»).

Данные проведенного тестирования показали, что обучающиеся хорошо справляются с заданиями на определение части речи. Скорее всего, это объясняется тем, что с теорией по этому вопросу студенты знакомы

с первого курса. Обучающиеся также продемонстрировали умение отличать активные конструкции от пассивных (вопросы № 3 и № 10). Однако задание найти причастие по заданным признакам (вопрос № 4) оказалось посильным лишь для каждого пятого респондента. Основная проблемная зона – овладение системой падежных форм, несмотря на то, что они изучаются с 1 курса. Подобный результат указывает на потенциальные сложности для обучающихся как в продуцировании устной и письменной речи, так и в понимании речи коллег-врачей и пациентов (см. Диаграмму 3).

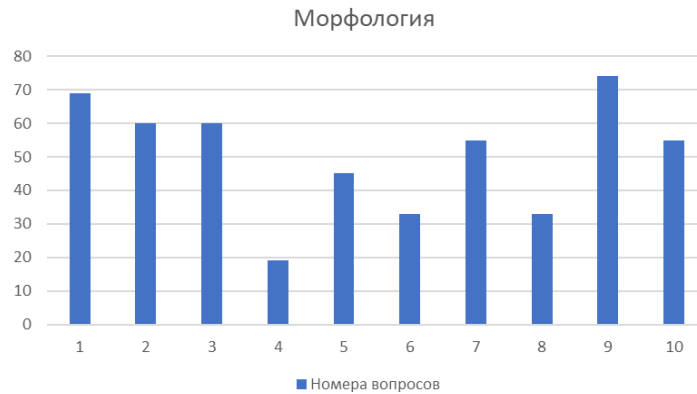


Диаграмма 3. Результаты тестирования по теме «Морфология» (в %)

Вопросы теста по теме «Этикет»:

1. Что обычно говорят в России незнакомым людям и в официальной ситуации – *ты* или *вы*?
2. Можно ли обращаться к пациенту на *ты*?
3. Как нужно обращаться в России к людям в официальном диалоге (пациенты, коллеги, начальник и т. д.): по фамилии / по имени и отчеству / по имени?
4. Как нужно здороваться в официальной ситуации и с незнакомыми людьми – *Привет* или *Здравствуйте*?
5. Как нужно прощаться в официальной ситуации и с незнакомыми людьми – *Пока* или *До свидания*?
6. Как по-другому можно сказать «спасибо»?
7. Какое из этих слов и оборотов является синонимом выражения *До свидания*? (*До встречи*, *Добрый день*, *Привет*, *Добрый вечер*).
8. Если вы хотите пойти в туалет во время занятия, как лучше попросить об этом?
9. Каков синоним для слова *пожалуйста* в ситуации, если вас поблагодарили?
10. Что нужно сказать, когда вы заходите в аудиторию с опозданием?

Согласно полученным данным, хуже всего обучающиеся ответили на вопросы № 3, 5 и 8. На вопрос об обращении к другим в официальной обстановке верно ответили лишь 29% респондентов, большинство выбрали вариант обращения по фамилии. Возможно, такая ошибка была допущена ввиду того, что преподаватели обращаются к самим студентам по фамилии. При ответе на вопрос № 8 о том, как спросить у преподавателя разрешения выйти в уборную во время занятия, 41% выбрали вариант *Можно выйти?*, остальные же 59% указали вариант *Можно в туалет?* Такой выбор мы связали с культурными особенностями обучающихся, со слов которых использование именно такой конструкции в их родной речи не возбраняется. Результаты ответа на вопрос № 5 вначале показались нам труднообъяснимыми, однако при детальном разборе всех ответов мы обнаружили, что обучающиеся написали *До свиданья* вместо *До свидания*, которое было задано в вопросе, соответственно, данный вариант был засчитан системой как неверный (см. Диаграмму 4).

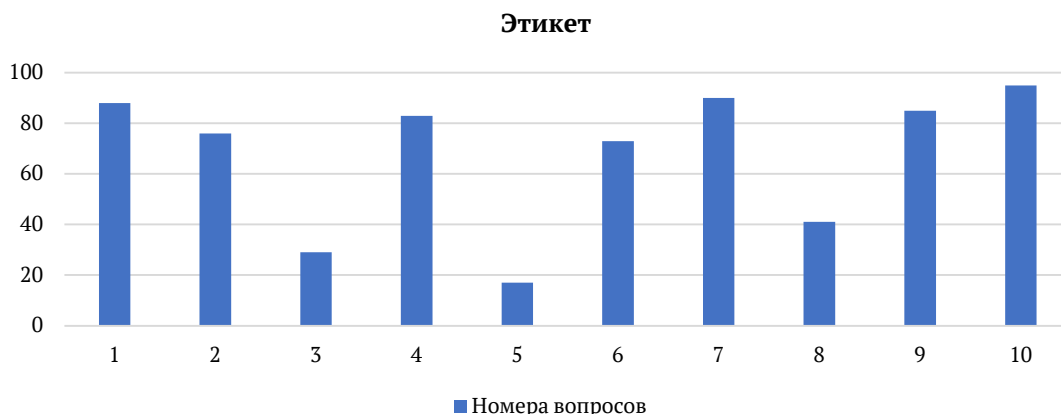


Диаграмма 4. Результаты тестирования по теме «Этикет» (в %)

Результаты нашего исследования показали, что в целом студенты демонстрируют средний уровень знаний по разделу «Этикет», результаты ниже среднего – по разделам «Лексика» и «Морфология», низкие результаты – по разделу «Словообразование» (см. Диаграмму 5).

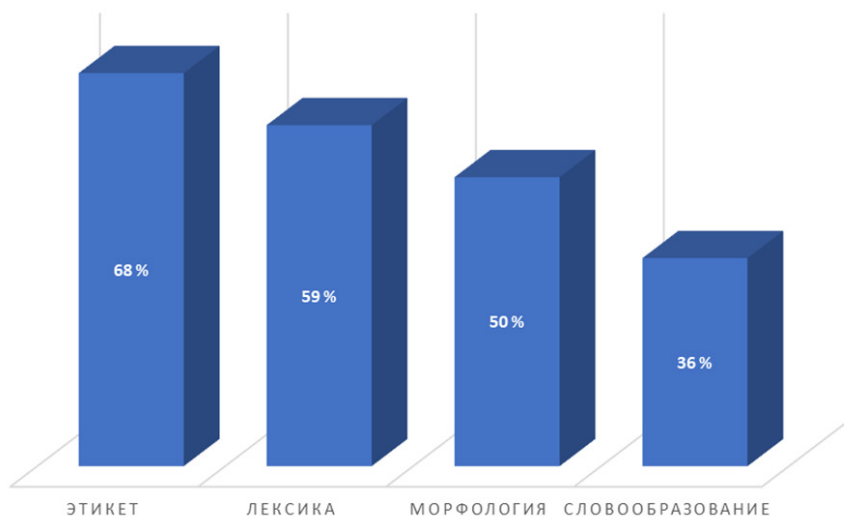


Диаграмма 5. Суммарные результаты всех этапов тестирования

На основе анализа результатов проведенного тестирования можно сделать следующие выводы.

Во-первых, лучшие результаты были показаны по разделу «Этикет», худшие – по «Словообразованию». Ответы на вопросы, посвященные лексике, были точнее, чем ответы по морфологии. Исходя из этого, можно заключить, что разделы русского языка, связанные с общением и социальными ситуациями, усваиваются студентами легче, чем разделы грамматики. Вопросы по морфологии и словообразованию в основном были посвящены медицинской терминологии, поэтому представляется важным повысить эффективность изучения именно этих разделов, что поможет обучающимся успешнее проходить клиническую практику.

Во-вторых, низкие результаты тестирования по разделам «Морфология» и «Словообразование» свидетельствуют о том, что в языковом сознании студентов отсутствует последовательная взаимосвязь между лексическими единицами и их грамматическими характеристиками. Между тем знание способов словообразования, особенностей слов той или иной части речи, а также их грамматических категорий позволяет сделать речь более грамотной, выразительной и понятной получателю информации, а также заметно расширить арсенал речевых конструкций.

На основе проведенного эксперимента нами были предложены следующие методические решения, позволяющие устранить описанные выше проблемы.

I. Необходимость перехода от базовой (общеупотребительной) лексики к профессиональному тезаурусу, содержащему терминологию и особый узкоспециализированный жаргон. Это обуславливает необходимость интеграции двух названных языковых пластов в процессе изучения РКИ, что имеет очень большое значение для формирования коммуникативной компетенции обучающихся, поскольку, как отмечает Е. А. Волкова, «студент, участвуя в коммуникативном акте “врач – пациент”, встречается с достаточно частой субституцией терминов их стилистическими эквивалентами, а также речевыми оборотами, свойственными устной речи» (2015, с. 162). Интеграция разговорной, общеупотребительной и профессиональной лексики также предполагает создание ментальных карт (Линник, Петросян, 2020) и познавательных моделей в умственной деятельности студентов, позволяющих им объединить данные слои. К этим моделям можно отнести следующие:

1. Изучение падежной системы русского языка не только с формально-грамматической точки зрения (характерные окончания, общие значения, примеры употребления), но и с точки зрения семантики и прагматики. Чтобы усвоить падежную систему русского языка, иностранный студент должен обладать не только знанием о существовании падежей, но и пониманием падежных значений и функций в предложениях: «Синтаксические отношения, выражаемые падежом, обычно имеют семантическое и коммуникативное содержание. Поэтому падеж в русском языке существует как единица многозначная и многоплановая» (Крючкова, 2015, с. 7). Как показывает практика преподавания русского языка иностранным обучающимся, они часто заучивают стандартные фразы без понимания их структуры. Вместе с тем студенты испытывают сложности с продуцированием собственной устной речи, так как им бывает трудно установить связь между языковыми единицами в пределах высказывания и определить отношения между ними (посессивные, инструментальные, локативные и т. д.). Эти проблемы, возникающие на базовом уровне изучения языка, впоследствии приводят к тому, что студенты испытывают трудности при переводе специальных текстов и восприятии устной речи ввиду недостаточного понимания не только формальных, но и смысловых отношений между словами, высказываниями и т. д. Более глубокое усвоение падежной системы русского языка студентами позволяет им лучше понимать чужую речь и создавать собственную. Конечно, иностранец вполне может сказать: «Я читаю книга

вчера», и данное выражение будет понятно носителю русского языка, однако иностранные говорящие будут испытывать трудности в коммуникации с использованием подобных речевых оборотов. Носитель русского языка также вряд ли будет способен воспринимать такую речь в течение долгого времени ввиду большого количества ошибок и необходимости постоянно исправлять и реконструировать произнесенные собеседником высказывания.

Проиллюстрируем важность данной проблемы следующими примерами. Обратимся к такой фразе, как «*Вчера доктора видел мой брат*». Понять, кто именно выступает в роли субъекта, а кто – в роли объекта, можно лишь благодаря падежным формам, так как в русском языке свободный порядок слов. Еще одна иллюстрация относится к правильному интонационному оформлению высказывания. Например, есть большая разница в речевых интенциях, лежащих в основе фраз с различными логическими центрами: «*Я купил молоко*» (куплено молоко, а не хлеб, например) – «*Я купил молоко*» (молоко куплено говорящим, а не кем-либо другим). Понимание этих особенностей позволяет изучающим русский язык правильно воспринимать не только разговорную, но и профессиональную речь русскоговорящих коллег, а также пациентов.

2. Изучение словообразовательной системы русского языка, которое поможет обучающимся понимать разницу между словами *боль – болеть – больной, нерв – нервничать – нервный* и т. д., а также лучше ориентироваться в медицинском жаргоне (*утконос* – «студент, проходящий практику и выносящий “утки” за больными», от слов *утка* и *носить*; *аппендюк* – «аппендицит»; *непроход* – «непроходимость» и т. д.).

Установление параллелей между словообразовательными элементами английских терминов, заимствованных из латинского языка, и их переводами на русский язык также способствует более осмысленному пониманию структуры изучаемого языка. Например, элемент *-tion* часто передается в русском языке как *-ция* (*revolution* – *революция*, *degradation* – *деградация* и т. д.), а остальная часть слова – почти так же, как в английском. Элемент *-sion* может преобразоваться в *-ссия* или *-зия* в русском (*session* – *сессия*, *profession* – *профессия*, *invasion* – *инвазия* и т. п.). Благодаря значительному сходству этих слов в английском и русском языках студенты будут легче запоминать лексические единицы общеразговорного и медицинского характера. Знание словообразовательных элементов и их связей позволяет обучающимся параллельно усваивать информацию о морфологической системе русского языка.

3. Изучение фразеологии и метафорических значений слов в русском языке, но не только в качестве иллюстративного материала, а с целью установления семантических закономерностей метафорического переноса и его идентификации при восприятии новых лексических единиц, выражений и т. д. Фразеологизмы позволяют обучающимся лучше понимать культуру народа, повышают уровень речевой компетенции и предоставляют новые знания в области этимологии (Бурханская, Колпак, 2022). Важно, чтобы обучающиеся понимали метафоры, представленные не только в разговорной речи, но и в профессиональном общении. Данное умение необходимо, поскольку многие медицинские термины имеют метафорическую основу (например, *петушиный гребень*) либо образовались в результате метонимического переноса (*стул – жидкий стул*) (Дмитриева, 2020). Этого понимания можно достичь, в частности, благодаря сравнению значений одного и того же слова в разных контекстах: *снять деньги – снять швы, сесть на стул – сесть на диету, лампочка сгорела – сгореть на работе/сгореть от рака, сдать экзамены – сдать анализы* и т. д.

II. Важность социокультурной адаптации в стране изучаемого языка, которая нацелена не только на облегчение пребывания иностранных обучающихся в новой обстановке, но и на содействие в получении профессии. Ключевую функцию в этом процессе выполняют комментарии исторического и культурно-психологического характера, знакомство с социальными и этикетными нормами, принятыми в стране. Возможно применение и таких способов обучения, как встречи в разговорных клубах, на которых обсуждаются культурные, исторические и социальные вопросы; поэтические вечера, квесты, кинопоказы, экскурсии, активность в медиасреде, общение с носителями языка.

Однако задача преподавателя РКИ заключается не только в объяснении важных моментов социокультурной коммуникации и работе на уроке с текстами и заданиями страноведческого характера, но и в формировании у студентов умения понимать ментальные особенности народа или настроение отдельного человека, его речевые интенции. Как отмечают Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, «коммуникация возможна только при наличии некоторого общего, так называемого фонового, знания, равно присущего как адресанту, так и адресату» (1990, с. 10). В связи с этим важно приобретать знания, касающиеся страны изучаемого языка, поскольку именно информация о ней может определять «содержательный план» устной и письменной речи (Верещагин, Костомаров, 1990).

Данный процесс также облегчается за счет знакомства с лексико-фразеологическим материалом, отражающим специфику русской языковой картины мира. Особое значение приобретает осмысление таких многоплановых концептов, как «сердце», «голова», «мозг», «душа», «дух», «кровь», номинанты которых широко применяются как в повседневной, так и в медицинской коммуникации. В сознании носителей русского языка «душа» может представляться как составная часть физиологического облика, выступающая неким внутренним органом, с которым могут быть связаны неприятные ощущения (ср., например, фразеологизм *душа болит*) и который даже по структуре похож на живое образование (*всеми фибрами души*), воспринимаясь как «вместилище внутренних состояний» (Шмелев, 2005, с. 22). Здесь же можно вспомнить об устаревшем, но все еще употребляемом термине «душевные болезни» (интересно сравнить его с английским соответствием “mental disorders”). Кроме того, можно обратить внимание обучающихся на дихотомию разума и чувства, которая весьма своеобразно отражается в русском языке (*сердцу не прикажешь, ум с сердцем не в ладу* и т. п.) (Киселева, 2023).

Для интеграции общеупотребительной и медицинской лексики представляет также интерес изучение оппозиций «душа – тело» и «дух – плоть». Подобное исследование позволяет сделать вывод о противопоставлении

материального и духовного начал в русской культуре. Душа, например, трактуется в христианском смысле как нечто светлое, божественное, ведущее человека к высшему, в то время как тело может быть вместилищем греха (Кунникова, 2019). Вероятно, этот фактор способствует формированию предвзятого отношения к идеям, утверждающим, что «все болезни – от головы», «достаточно просто уменьшить уровень нервозности» и тому подобное, что, в свою очередь, влияет на характер восприятия собственного здоровья россиянами.

Углубленный анализ особенностей лексики-фразеологической репрезентации русской языковой картины мира в контексте социокультурной адаптации дает возможность иностранным студентам успешно осваивать новый языковой материал, развивает их когнитивные способности, привлекает интерес к стране проживания и обеспечивает более глубокое понимание менталитета ее жителей.

III. Необходимость профессиональной адаптации обучающихся (наряду с социокультурной), обусловленная достаточно ранним началом клинической практики студентов в учреждениях здравоохранения, что в свою очередь вызывает потребность в установлении и поддержании речевого контакта с пациентами и персоналом клиники. В связи с этим обучающимся важно знать не только общие особенности русской культуры, но и специфику профессионального и межличностного взаимодействия в медицинской сфере. Однако последние две формы коммуникации будут понятны студентам только в том случае, если они усвоят общие правила русского этикета и речевого взаимодействия (общение в магазине, университете, на улице и т. д.). В процессе как профессиональной, так и бытовой коммуникации большое значение имеет речевая интенция – «намерение говорящего выразить некий коммуникативно значимый смысл, с помощью речевых средств, т. е. осуществить речевой акт» (Азимов, Шукин, 2009, с. 251). Речевая интенция позволяет эффективно использовать равноуровневые средства языка, служа мостом между базовой и медицинской лексикой. Кроме того, она позволяет лучше понимать чужую речь и уметь создавать собственную. На наш взгляд, студентам-медикам необходимо владеть всеми основными речевыми интенциями, такими как «контактоустанавливающие, регулирующие, информативные и оценочные (умение начать коммуникацию, поддержать беседу, способность выражать просьбу, согласие/несогласие, запрашивать информацию и т. д.)» (Азимов, Шукин, 2009, с. 251). Все эти виды интенций реализуются как в повседневном, так и в профессиональном общении (в клинической практике).

Готовя студентов к клинической практике, необходимо обучать их терминологии и схемам диалога с пациентами, а также обращать внимание на специфику общения с людьми разного пола, возраста, состояния здоровья и т. д. Например, пожилые люди могут употреблять устаревшие или народные названия болезней (*желтуха, грудная жаба* и др.). Необходимо также ознакомить с информацией о гендерных стереотипах, существующих в российском обществе, и их влиянии на отношение людей к своему здоровью. Согласно статистике, российские мужчины вдвое реже обращаются к врачам, чем женщины, – это связано с представлением о том, что мужчина всегда должен быть сильным, у него не должно быть никаких слабостей, тем более болезней (Соловьева Е. «Всегда здоровы»: почему мужчины вдвое реже ходят к врачам, чем женщины? // Мир24. 05.03.2020. <https://mir24.tv/news/16400510/vsegda-zdorovy-pochemu-muzhchiny-vdvoe-rezhe-hodyat-k-vracham-chem-zhenshchiny>). Можно вспомнить в связи с этим такие фразы, как *«Не ной, будь мужиком», «Что ты (ведешь себя), как баба?»* и т. д. Женщины в этом вопросе более ответственны, поскольку думают не только о себе, но и о семье (Соловьева, 2020): *«Я и трактор, я и бык, я и баба, и мужик!»*. Все это приводит к заметной разнице в продолжительности жизни женщин и мужчин в России. Кроме того, следует обращать внимание иностранных студентов-медиков на некоторые социальные факторы, связанные с отношением россиян к своему здоровью. Так, согласно мнению исследователей, чем ярче выражены индивидуалистические ценности, тем более внимательно человек относится к своему физическому благополучию (Федотова, 2020). Молодые россияне (до 35 лет) имеют более сильную ориентацию на себя, поэтому чаще предпочитают здоровый образ жизни по сравнению с теми, кто старше. Более взрослые россияне могут игнорировать первые симптомы болезни и откладывать поход к врачу.

Заключение

Таким образом, мы приходим к следующим выводам. Проведенное исследование позволило выявить целый ряд проблемных зон в обучении русскому языку как иностранному с использованием языка-посредника (английского) в медицинском вузе. Так, наиболее остро стоит проблема отсутствия систематического закрепления знаний, полученных на занятиях по РКИ, а также полноценной коммуникативной практики. Ввиду преподавания профильных дисциплин с использованием английского языка обучающиеся лишаются возможности практического применения знаний, полученных на занятиях по РКИ. Таким образом, уровень усвоения знаний остается низким, а переход знаний в категорию навыков, как правило, не происходит.

Системный подход к преподаванию РКИ в медицинском вузе, ориентированный на практическую деятельность, имеет большое значение для повышения мотивации обучающихся. Кроме того, данный подход предполагает ориентированность на практическую деятельность, осуществление которой входит в обязанности медика (в том числе студента-практиканта). Интегрированное предметно-языковое обучение играет в этом случае одну из ключевых ролей, позволяя совместить изучение единиц различных языковых уровней и их применение как в обыденной, так и в профессиональной (медицинской) коммуникации. На наш взгляд, повышение уровня усвоения знаний в области РКИ возможно в результате интеграции деятельности профильных и языковых кафедр, так как качественное овладение языком напрямую зависит от многообразия коммуникативных ситуаций, в которых обучающийся может применить те или иные знания.

Преподавание русского языка как иностранного в медицинском вузе – это многокомпонентный процесс, который предполагает интеграцию лингвистических, методических и социокультурных подходов, связанных с реализацией не только образовательных, но и воспитательных целей, а также с распространением знаний о русском языке и культуре. Обучение РКИ в вузе призвано сформировать зрелую, компетентную и ответственную личность, способную решать широкий круг общественных, коммуникативных и профессиональных задач. Применение концепции предметно-языкового интегрированного обучения РКИ в процессе профессиональной подготовки студентов-медиков обладает рядом значительных преимуществ. Во-первых, данная концепция обеспечивает более глубокое и осознанное усвоение языка через непосредственное включение профессионально ориентированного материала в учебный процесс. Это повышает мотивацию студентов, так как позволяет им осознать связь между языковыми знаниями и их будущей профессиональной деятельностью. Во-вторых, интегрированный подход способствует одновременному развитию языковой и профессиональной компетенции, что представляется особенно важным для подготовки высококвалифицированного специалиста в любой сфере.

К перспективам дальнейшего исследования можно отнести более детальный анализ проблемных зон в преподавании РКИ в проекции на внеязыковые факторы (социокультурные, психологические, гендерные и др.), а также углубленное изучение возможностей реализации интегрированного предметно-языкового обучения в конкретной профессиональной среде, в том числе медицинской.

Источники | References

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
2. Алмазова Н. И., Баранова Т. А., Халыпина Л. П. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. <https://doi.org/10.17223/19996195/39/8>
3. Бурханская Н. Н., Колпак Н. Б. Проблемы и особенности практического функционирования медицинских фразеологизмов в межкультурной коммуникации РКИ // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: материалы XXI международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию учреждения образования «Белорусский государственный медицинский университет» и 60-летию обучения иностранных граждан в Беларуси (г. Минск, 21 октября 2021 г.). Мн.: Белорусский государственный медицинский университет, 2022.
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: методическое руководство. Изд-е 4-е, перераб. и доп. М.: Русский язык, 1990.
5. Волкова Е. А. К вопросу о современных моделях обучения иностранных студентов-медиков русскому языку // Профессиональное лингвообразование: материалы Девятой международной научно-практической конференции (г. Нижний Новгород, 1 июля – 19 августа 2015 г.). Н. Новгород: Нижегородский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2015.
6. 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). <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0902-0017>
7. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд-е 7-е. М.: ЛКИ, 2010.
8. Киселева Л. А. Натурморфные образы в славянской и тюркской эмотивной фразеологии: параллели и контрасты // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание. 2023. Т. 22. № 1. <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2023.1.8>
9. Крючкова Л. С. Преподавателю РКИ: падежная и предложно-падежная система русского языка: функционально-семантический аспект: монография. М.: Московский государственный областной университет, 2015.
10. Кунникова О. А. Русский менталитет через слова-концепты на уроках русского языка как иностранного (на примере триады «дух – душа – тело») // Специальная техника и технологии транспорта. 2019. № 4 (42).
11. Куриленко В. Б., Бирюкова Ю. Н., Щербакова О. М., Макарова М. А. Обучение иностранных студентов фармакологических специальностей учебно-профессиональному общению // Современное педагогическое образование. 2019. № 3.
12. Куриленко В. Б., Смолдырева Т. А., Макарова М. А., Гатинская Н. В. Обучение студентов английского отделения общению в учебно-профессиональной сфере (Специальность: «Лечебное дело»): методическое пособие. М.: ЭКОН-ИНФОРМ, 2012.
13. Линник Л. А., Петросян М. М. Облако слов как метод компрессии информации научного текста // Наука. Информатизация. Технологии. Образование: материалы XIII международной научно-практической конференции «Новые информационные технологии в образовании и науке НИТО 2020» (г. Екатеринбург, 24-28 февраля 2020 г.). Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2020.
14. Линник Л. А., Фаршатов Р. С. Интеграция иностранных обучающихся в академическую среду медицинского вуза // Устойчивое будущее образования – качество и конкурентоспособность: реалии и приоритеты: материалы конференции (6-07 октября 2023 г.). Сочи: IAA, 2023.
15. Тлехатук С. Р., Хуажева З. Г., Меретукова М. М. Методические подходы в обучении русскому языку как иностранному // The Scientific Heritage. 2020. № 45-7.

16. Федотова В. А. Влияние ценностных ориентаций и экономического благополучия россиян на установки по отношению к здоровью // *Общественные науки и современность*. 2020. № 1.
17. Шмелев А. Д. Дух, душа и тело в свете данных русского языка // *Ключевые идеи русской языковой картины мира: сборник статей*. М.: Языки славянской культуры, 2005.
18. Шукин А. Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие*. Изд-е 4-е, стер. М.: Флинта, 2017.

Информация об авторах | Author information

RU**Петросян Мерри Мгеровна¹****Киселева Лариса Айратовна²**, д. филол. н., проф.**Смирнова Анастасия Андреевна³**¹ Башкирский государственный медицинский университет, г. Уфа² Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королёва³ Шаньдунский политехнический институт, г. Цзыбо, Китайская Народная Республика**EN****Merri Mgerovna Petrosian¹****Larisa Ayratovna Kiseleva²**, Dr**Anastasia Andreyevna Smirnova³**¹ Bashkir State Medical University, Ufa² Samara National Research University³ Shandong University of Technology, Zibo, The People's Republic of China

¹ merryhappy2013@yandex.ru, ² larisakiseleva2015@yandex.ru, ³ ana25081630@yandex.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 09.09.2024; опубликовано online (published online): 07.11.2024.

Ключевые слова (keywords): русский язык как иностранный; методика преподавания; предметно-языковое интегрированное обучение; медицинская лексика; профессиональная адаптация; Russian as a foreign language; teaching methodology; content-language integrated learning; medical vocabulary; professional adaptation.