

УДК 378.016:811.161.1  
ББК Ш141.12-9-99+Ш141.12-9-6

ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 5.8.2

**Федосеева Анна Вячеславовна,**

SPIN-код: 5816-9099

кандидат педагогических наук, доцент кафедры стажировки зарубежных специалистов, Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина; 117485, Россия, г. Москва, ул. Академика Волгина, 6; e-mail: fedoseevaav1524@gmail.com

**Труханова Дарья Сергеевна,**

SPIN-код: 6618-7339

кандидат филологических наук, доцент кафедры стажировки зарубежных специалистов, Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина; 117485, Россия, г. Москва, ул. Академика Волгина, 6; e-mail: trukhanova.dasha@yandex.ru

**ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННМОМУ ДИСКУРСУ  
КИТАЙСКИХ СТАЖЕРОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ  
В РАМКАХ АДАПТАЦИОННОГО КУРСА РОССИЙСКОГО ВУЗА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** российские вузы; китайские студенты; образовательный процесс; методы обучения; письмо; обучение письму; китайские стажеры; письменная коммуникация; письменный дискурс; этноориентированное обучение; русский язык как иностранный

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается проблема обучения письму китайских стажеров филологического профиля в ситуациях общения, актуальных для обучающегося российского вуза. Актуальность исследования обусловлена растущей ролью письменной коммуникации в академической среде российских вузов, вызванной повсеместной цифровизацией образовательного процесса и все более широким распространением цифровых способов коммуникации. В данном контексте особое значение приобретают своевременная разработка методических рекомендаций и адаптация существующих учебных материалов в соответствии с потребностями обучающихся в актуальных условиях языковой и образовательной среды. Цель исследования заключается в определении специфических факторов, затрудняющих обучение письменному общению китайских стажеров в условиях языковой среды, и описании возможных путей решения данной методической задачи. В ходе исследования был проведен обзор научно-методической и учебной литературы, посвященной обучению письму и письменной речи, а также этноориентированному обучению в китайской аудитории. Методами наблюдения и анкетирования был осуществлен сбор данных с последующим анализом коммуникативных потребностей обучающихся и типичных ошибок, допускаемых ими в процессе письменного общения. По итогам исследования были разработаны и апробированы национально ориентированные учебные материалы, а также ряд методических приемов, предлагаемых для обсуждения в данной статье. Результаты исследования могут быть использованы в практике преподавания русского языка как иностранного китайским обучающимся в языковой среде, а также найти свое применение в учебных программах профильных китайских вузов для совершенствования коммуникативной и профессиональной компетенции будущих русистов.

**ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ:** Федосеева, А. В. Обучение письменному дискурсу китайских стажеров филологического профиля в рамках адаптационного курса российского вуза / А. В. Федосеева, Д. С. Труханова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 197–210.

**Fedoseeva Anna Vyacheslavovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Foreign Specialists' Internship, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

**Trukhanova Daria Sergeevna,**

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Foreign Specialists' Internship, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

**TEACHING CHINESE PHILOLOGICAL INTERNS WRITTEN DISCOURSE  
WITHIN THE ADAPTATION COURSE AT RUSSIAN UNIVERSITY**

**KEYWORDS:** Russian universities; Chinese students; educational process; teaching methods; writing; teaching writing; Chinese interns; written communication; written discourse; ethno-oriented learning; Russian as a foreign language

**ABSTRACT.** The article examines the problem of teaching writing to Chinese interns majoring in philology in communication situations relevant to Russian university students. The relevance of the study is due to the growing role of written communication in the academic environment of Russian universities, caused by the widespread digitalization of the educational process and the increasingly widespread use of digital communication methods. In this context, the timely development of methodological recommendations and adaptation of existing educational materials in accordance with the needs of students are of particular importance in the current conditions of the language and educational environment. The purpose of the study is to identify specific factors that complicate the teaching of written communication skills to Chinese interns in a foreign language environment, and to describe possible ways to solve this methodological problem. The study included a review of scientific, methodological and educational literature devoted to teaching writing and written speech skills, as well as nationally oriented education in the Chinese audience. Using observation and questionnaire methods, data was collected with subsequent analysis of the communicative

needs of students and typical mistakes they make in the process of written communication. Based on the results of the study, nationally oriented teaching materials were designed and tested, as well as a number of methodological techniques were proposed for discussion in this article. The results of the study can be used in the practice of teaching Russian as a foreign language to Chinese students in a language environment, and also find their application in the curricula of specialized Chinese universities to improve the communicative and professional competence of future specialists in Russian studies.

**FOR CITATION:** Fedoseeva, A. V., Trukhanova, D. S. (2025). Teaching Chinese Philological Interns Written Discourse within the Adaptation Course at Russian University. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 197–210.

**Актуальность и проблематика исследования.** Повсеместное распространение и диверсификация способов коммуникации в цифровой среде оказывают непосредственное влияние на обучение иностранному языку как средству общения и требуют новых методических решений, направленных на повышение аутентичности учебных материалов и их соответствие реальным коммуникативным потребностям носителей языка и обучающихся. Обучение письму и письменной речи, являясь неотъемлемой частью процесса освоения иностранного языка, нередко рассматривается преподавателями-практиками как сопутствующий вид деятельности, сопровождающий закрепление лексических единиц и грамматических навыков, работу с текстами для чтения и выход в устную речь. Аналогичный взгляд на письмо как вид речевой деятельности присутствует и у многих обучающихся, которые стремятся овладеть языком в первую очередь как средством устной коммуникации, что становится особенно актуальным в условиях обучения в языковой среде. Развитие письменной речи в данном случае представляется необходимым либо в собственно учебных целях: для сдачи тестов и экзаменов, ведения конспектов лекций, написания и защиты квалификационных работ; либо для осуществления деловой коммуникации.

Тем не менее вышеупомянутое развитие цифровой среды повышает роль письменной коммуникации практически во всех сферах взаимодействия: учебной, рабочей, социально-бытовой, научной и др. Инофоны, попадающие в среду изучаемого языка, все чаще сталкиваются с необходимостью письменного общения на разные темы в разных ситуациях и сферах общения, в том числе там, где раньше преимущество оставалось за устной коммуникацией. В академической среде российского вуза эта тенденция также наблюдается: коммуникация с преподавателями и представителями администрации, организаторами учебных, научных и воспитательных мероприятий осуществляется в социальных сетях, мессенджерах, по электронной почте.

Довольно часто обучающиеся оказываются неподготовленными к полноценной письменной коммуникации, поскольку их

предыдущий опыт обучения письму включал в себя письменное выполнение грамматических упражнений и написание учебных сочинений. В связи с этим даже обучающиеся, владеющие языком на достаточно высоком уровне, в условиях языковой среды нуждаются в дополнительной адаптации и методической поддержке, что, на наш взгляд, обуславливает актуальность разработки методических материалов для обучения письменному общению в рамках адаптационного курса в языковой среде и далее на протяжении всего обучения.

Указанная проблема, по нашим наблюдениям, возникает у многих иностранных студентов, изучающих русский язык как в языковой среде, так и за ее пределами. Наблюдения и выводы, представленные в статье, являются обобщением опыта работы с иностранными студентами-русистами из КНР, приезжающими в российские вузы на программы стажировки по принципу включенного обучения, характеризующиеся краткосрочностью и интенсивностью занятий [36, с. 87]. Специфика описанного выше контингента в том, что обучающиеся попадают в новую языковую и академическую среду, имея предшествующий опыт изучения русского языка в вузах своей страны. Большинство обучающихся на момент стажировки являются студентами 3 курса бакалавриата, а некоторые – 2 курса магистратуры. Ожидаемый уровень владения языком обучающихся в начале стажировки – В1 / В1+ (на практике – от А2 до В2), что подразумевает более «плавную» адаптацию в языковой среде, возможность быстрее актуализировать полученные навыки, избежать «лингвокультурного шока», свойственного первому этапу пребывания и обучения в среде<sup>1</sup>. Обучающиеся из Китая составляют большой процент среди иностранцев, проходящих стажировки в различных российских вузах. При этом именно данная категория обучающихся имеет специфический опыт получения образования, определяемый лингвометодической традицией китайских вузов: большие группы, необходимость использования определенных учеб-

<sup>1</sup> Орехова И. А. Обучающий потенциал русской языковой среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2004. С. 29–30.

ных пособий, широкое применение грамматико-переводного метода, ориентированность на подготовленную речь с использованием речевых образцов.

Кроме того, практика показывает, что студенты испытывают не только трудности с включением в живую неподготовленную коммуникацию с носителями языка, что в значительной мере предсказуемо, но и проблемы с осуществлением коммуникации в учебной среде, часть которой в настоящее время дублируется или замещается письменным форматом. Общение в учебной среде в данном случае трактуется нами в широком смысле, включая в себя не только непосредственное общение обучающихся с преподавателями, но и опосредованную, письменную коммуникацию с сотрудниками различных подразделений вуза.

Таким образом, возникает проблема актуализации учебных материалов по обучению письму. Цель настоящей работы – определение конкретных методических проблем при обучении письму студентов-стажеров филологического профиля в языковой среде и описание некоторых путей их решения. Поставленная цель разбивается на задачи: анализ коммуникативных потребностей стажеров, определение типичных ошибок обучающихся, анализ существующих учебных материалов, путей их актуализации и приемов работы с ними.

**Обзор литературы.** Вопросам обучения письменной речи в курсе русского языка как иностранного, а также иностранных языков в целом посвящен достаточно объемный корпус научно-методических работ, в число которых входят классические труды отечественных и зарубежных исследователей, рассматривавших письменную речь как вид речевой деятельности [11; 30], приемы и средства обучения письменной речи [2; 19; 37], классификации жанров письменного общения [24; 38] и мн. др. Большинство заявленных в них теоретических положений находят свое применение и в современной методике и практике преподавания.

Следует отметить и более узко направленные исследования, в которых внимание сосредоточено на специфике отдельных жанров учебного письма и реального письменного общения [8; 9], когнитивном, мотивационном и творческом аспектах обучения письменной речи и продукции письменных высказываний [17; 21].

Все большую актуальность в связи с вышеупомянутыми тенденциями цифровизации учебной и языковой среды приобретают исследования письменной коммуникации в цифровом формате, а также использования цифровых инструментов в учебном процессе. В работах последних лет

значительное внимание уделяется обучению письму в дистанционном формате [31], применению цифровых интерактивных ресурсов в учебной письменной коммуникации [27], использованию корпусных технологий в аудиторной и самостоятельной отработке навыков письменного общения [20].

Обучению китайских студентов посвящены разной глубины исследования российских и китайских лингвистов и методистов, в том числе выполненные в соавторстве, где рассматривается обучение китайских студентов на разных ступенях образования в России и КНР<sup>1</sup> [6; 7; 22; 25; 35].

Исследователи фокусируют внимание на обучении определенным типам дискурсов студентов из КНР<sup>2</sup>. Рассматривается и процесс адаптации студентов из Китая в российских вузах<sup>3</sup> [32]. Развитию навыков письма у китайских студентов уделяется внимание в отдельных публикациях и диссертационных исследованиях<sup>4</sup> [12].

Проведенный обзор теоретических исследований и практико-ориентированных материалов позволяет сделать выводы об актуальных направлениях исследования письменной коммуникации в методическом аспекте, отметить существующие лакуны, в частности обучение письменному цифровому дискурсу китайских обучающихся, владеющих русским языком на уровне А2 и выше, а также использовать имеющиеся данные в наблюдениях и разработке учебных материалов в конкретной названной аудитории.

**Методы и материалы.** На разных этапах исследования были использованы

<sup>1</sup> Цуншуан Юань. Развитие навыков русской устной речи у студентов-китайцев гуманитарных специальностей: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2. М.: ГИРЯ им. А. С. Пушкина, 2023. 148 с.; Чжао Юйцзян. Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования (на примере китайских учащихся): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М.: РУДН, 2008. 24 с.

<sup>2</sup> Белоусова И. М. Методика обучения китайских студентов межкультурному деловому общению на русском языке: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М.: МГУ, 2013. 29 с.; Ли Минь. Формирование языковой компетенции китайских студентов при изучении русского языка: типовые ошибки в монологической и диалогической речи и пути их преодоления: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург: УрГПУ, 2011. 23 с.; Тан Хань. Лингвокультурная специфика русско-китайского делового общения: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. М.: ГИРЯ им. А. С. Пушкина, 2011. 124 с.; Тихонов В. К. Национально-ориентированное обучение китайских учащихся русской научно-технической терминологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. СПб.: СПбГУ, 2004. 18 с.

<sup>3</sup> Ли Сюеюань. Адаптация китайских студентов младших курсов к обучению в вузе: аксиологический подход: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Комсомольск-на-Амуре: АГПУ, 2009. 25 с.

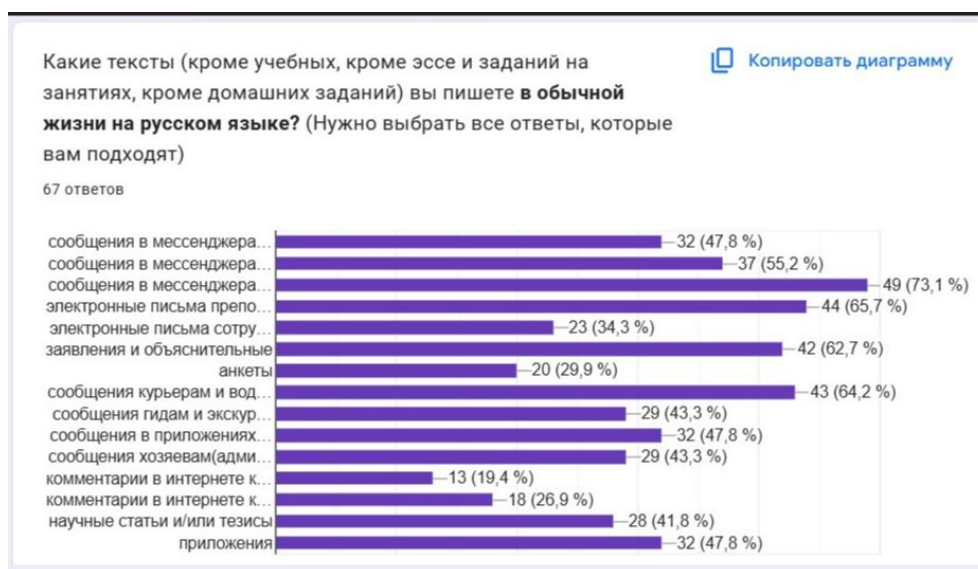
<sup>4</sup> Ян Лифэн. Обучение китайских студентов письменной монологической речи с использованием современных интерактивных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2. М., 2024. 21 с.

различные материалы и методы их анализа. На этапе формулирования проблемы осуществлялось наблюдение за бытовой и академической коммуникацией обучающихся, проводился анализ продуктов речевой деятельности обучающихся (общий объем – 5 775 знаков за 2023–2024 и 2024–2025 уч. г.), исследование существующих методических работ и учебных материалов по обучению письму, а также проводились опросы среди обучающихся (2024–2025 уч. г., 67 студентов из КНР, владеющих русским языком на уровне B1). Далее были разработаны и апробированы таргетированные учебные материалы, после проведения экспериментального обучения были описаны его результаты и сформулированы методические принципы обучения письму обучающихся из КНР, представленные для дальнейшего обсуждения в статье.

**Результаты.** *Востребованность жанров письменной коммуникации у студен-*

*тов-стажеров.* Форма и жанры письменной коммуникации, актуальные для рассматриваемой аудитории в языковой среде, в каждом конкретном случае имеют свою специфику, связанную с организацией учебного процесса в том или ином учебном заведении, однако представляется возможным в методических целях определить сферы и типы текстов, актуальные для освоения обучающимися в целом.

В ходе анкетирования, проведенного среди обучающихся 2024–2025 уч. г., респондентам предлагалось выбрать типы текстов, которые они пишут на русском языке *в обычной жизни*. Формулировка вопроса исключала собственно учебные тексты (эссе, домашние задания, упражнения и т. п.), учащимся было предложено несколько вариантов ответа с возможностью множественного выбора, а также открытого ответа / комментария (рис. 1).



**Рис. 1. Ответы стажеров на вопрос о типах текстов, актуальных в повседневной письменной коммуникации**

Результаты анкетирования позволяют отнести к наиболее «востребованным жанрам» сообщения в мессенджерах и электронные письма преподавателям (73,1% и 65,7% соответственно), сообщения курьерам и водителям такси (64,2%), заявления и объяснительные записки (62,7%), сообщения в мессенджерах друзьям-носителям русского языка (55,2%). Реже всего респонденты используют русский язык для написания комментариев в Интернете к своим фото или к фото, видео и иным видам медиаконтента других людей (19,4% и 26,9% соответственно). Китайские обучающиеся, как правило, используют в этих целях свои национальные социальные сети. Отметим, что большинство респондентов выбрали 2 и более вариантов из предложенного списка,

что свидетельствует о достаточно активном включении студентов в письменную коммуникацию в языковой среде.

Типы текстов, представленные в анкете, можно условно разделить на две группы, принимая во внимание параметры коммуникативной ситуации и способ передачи информации:

- «традиционные» (анкета, заявление, объяснительная записка, научная статья);
- «цифровые» (сообщения в мессенджерах и приложениях, электронные письма).

Большинство жанров, входящих в первую группу, достаточно подробно рассматриваются в учебных пособиях по деловому русскому языку [5; 15; 18]. Форматы заявления и анкеты, безусловно, остаются одной из наиболее распространенных форм

внутривузовской письменной коммуникации между студентами и представителями администрации в широком смысле. В то же время эти жанры активно функционируют в документообороте других государственных учреждений, с которыми регулярно взаимодействуют иностранные студенты, обучающиеся в России (центры государственных услуг, медицинские учреждения и др.). Жанры тезисов, научной статьи и доклада в опросе отметили 41,8% респондентов, однако данный показатель может значительно варьироваться в зависимости от учебного заведения и профиля обучения. Так, в Государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина иностранные стажеры, достигшие уровня В1+, активно участвуют в научных мероприятиях, организуемых Институтом (конференции, семинары, круглые столы), для стажеров-магистрантов участие в конференции является обязательным пунктом в программе стажировки. Это объясняет необходимость овладения письменной речью научного стиля и частотность ответа соответственно. В нашей работе основное внимание направлено на бытовой, деловой и учебно-деловой дискурсы, поскольку общение иностранных студентов в рамках академической, в строгом смысле, среды требует, на наш взгляд, отдельного рассмотрения.

Однако все большее значение в повседневном письменном общении приобретают цифровые формы коммуникации, имеющие свои характерные особенности. Одной из них является отмечаемая исследователями «гибридизация устного и письменного текста» [3, с. 106], которая проявляется во «вторжении элементов устно-разговорной речи в письменный дискурс, расширении диапазона вариативности в письменной речи, возникновении новых форм нормативности» [14, с. 13]. Наиболее показательными в данном случае являются формат общения в мессенджере с друзьями-носителями языка и отчасти с преподавателем, а также жанр интернет-комментария, менее распространенный среди студентов. Жанр электронного письма преподавателю или другим сотрудникам учебного заведения можно считать промежуточным, поскольку, несмотря на цифровую форму распространения, степень его регламентированности достаточно высока как в русскоязычном письменном общении, так и в иноязычной коммуникации.

Критерием, объединяющим все перечисленные жанры и обуславливающим актуальность их методического рассмотрения, является их преимущественная реализация в условиях языковой среды. На первый взгляд, преобладание цифровых форм коммуникации позволяет говорить о возможности письменного общения на любом язы-

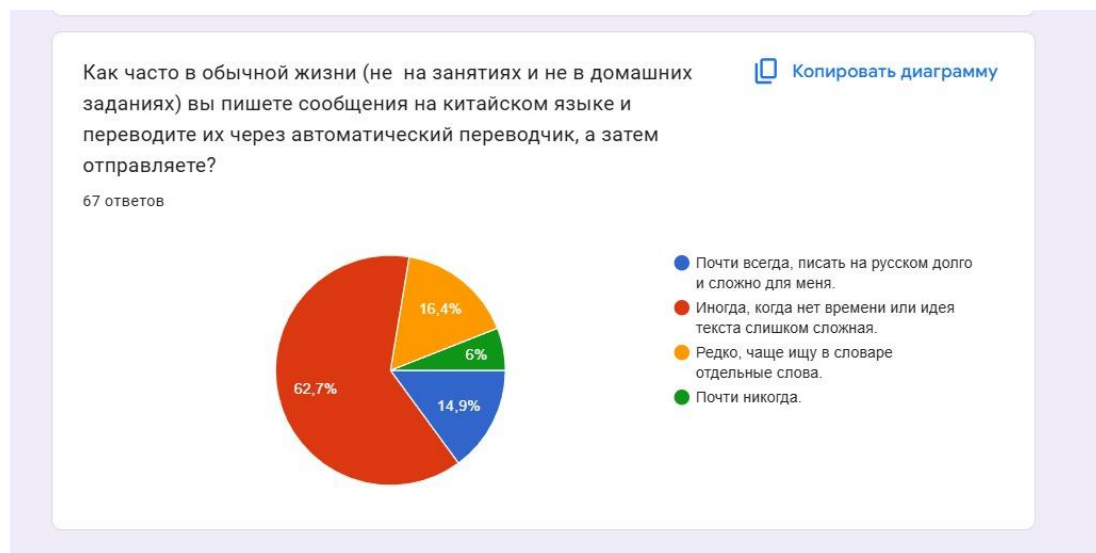
ке из любой точки мира, однако во время обучения в вузах своей страны китайские студенты, как правило, не испытывают необходимости в письменной коммуникации на русском языке ни в одном из указанных жанров. Переписка с русскоязычными преподавателями довольно ограничена. Исключение могут составлять комментарии на русском языке в Интернете, однако результаты опроса свидетельствуют о сравнительно низкой востребованности этого жанра у студентов. Таким образом, попадая в языковую среду, обучающиеся сталкиваются с необходимостью активного включения в письменную коммуникацию в ситуациях, в которых они, несмотря на достаточно высокий уровень владения русским языком, оказываются не готовы общаться на изучаемом языке, не чувствуют уверенности в своих знаниях и сталкиваются с рядом проблем, коммуникативные неудачи могут быть вызваны и собственно языковыми ошибками, и лакунами в социокультурной компетенции.

**Трудности овладения письмом студентами-стажерами.** Период адаптации в языковой среде, безусловно, является непростым этапом обучения для любого инофона. С одной стороны, для стажеров, имеющих как минимум двухлетний опыт изучения русского языка, адаптационные процессы могут проходить легче, чем, например, на подготовительных факультетах: владение русским языком на базовом уровне и выше позволяет быстрее начать ориентироваться в учебном заведении и городе, решать бытовые проблемы, включиться в общение с носителями языка. С другой стороны, для обучающихся характерно отсутствие актуальных фоновых знаний, так как учебные материалы вне языковой среды зачастую нацелены на формирование общекультурной и страноведческой компетенции, не всегда соотносимой с современными реалиями. Для ориентированной на собственные методические традиции китайской системы образования это особенно характерно [34, с. 108]. Кроме того, многие коммуникативные ситуации, как отмечалось ранее, являются для студентов новыми, не отработанными в условно-коммуникативном формате на занятиях. Накладывают отпечаток и упоминавшиеся выше *национальные особенности контингента*. Стоит отметить, что в дальнейшем, после возвращения в свою образовательную систему, многие из ситуаций снова потеряют актуальность, что не способствует повышению мотивации. Все перечисленное в сочетании с возможными коммуникативными неудачами зачастую приводит к постепенной *изоляции от взаимодействия с языковой средой и носителями язы-*

ка и возврату к коммуникации на родном языке внутри привычного сообщества.

В контексте письменной коммуникации в бытовых и учебных ситуациях *снижение мотивации и неуверенность в собственных силах* могут выражаться в регулярном использовании различных сервисов онлайн-перевода и нейросетей при составле-

нии текстов, которые по уровню вполне сильны стажерам и могут быть написаны самостоятельно. Представленные в диаграмме (рис. 2) результаты отражают частотность использования автоматических переводчиков обучающимися в процессе письменного общения на русском языке.



**Рис. 2. Ответы стажеров на вопрос об использовании онлайн-переводчиков**

Большинство респондентов отмечают, что прибегают к помощи автоматических переводчиков в тех случаях, когда идея текста кажется слишком сложной для самостоятельного формулирования, а также в случае нехватки времени. Почти 15% опрошенных признают, что писать по-русски «долго и сложно», в связи с чем они используют переводчик почти всегда. Лишь 6% не используют автоматические переводчики почти никогда. Следует отметить, что исследование было проведено во втором семестре учебного года, когда этап адаптации в языковой среде для большинства обучающихся может считаться пройденным. Кроме того, представляется, что доля использования автоматических переводчиков в начале обучения может быть существенно выше, при этом «сложность идеи текста» зачастую оценивается обучающимися довольно субъективно, поскольку, как было отмечено выше, типичные ситуации письменного общения (отпроситься с занятия, задать вопрос о расписании, узнать домашнее задание или написать сопроводительное письмо / сообщение к заданию, отправленному в электронном виде) не должны вызывать значительных затруднений на уровне A2+ / B1, которым владеет большинство стажеров. К результатам опроса в данном сегменте стоит относиться с долей скептицизма, так как обучающиеся из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, по нашим наблюдениям, не всегда готовы делиться с препода-

вателями прямыми ответами на «неудобные» вопросы, боясь выглядеть в глазах преподавателей недостаточно старательными студентами.

Затрудняет обучение письменной речи на гранях бытового, делового и академического типов дискурсов и *недостаток учебных пособий*. Несмотря на регулярное переиздание классических, а также выход новых учебных пособий по письму [8; 13; 16; 26; 29], трудно говорить о том, что учебных материалов для освоения письменной коммуникации достаточно для удовлетворения потребностей обучающихся и преподавателей. Кроме того, зачастую такие пособия, воспринимаемые как узкопрофильные, издаются силами отдельных вузов и не распространяются в профессиональном сообществе, что значительно ограничивает выбор разнообразных учебных материалов.

Перечисленные проблемы нельзя назвать характерными именно для работы с обучающимися из КНР, однако существуют и трудности, наблюдаемые специфически в китайской аудитории. Так, практика обучения стажеров показывает общие затруднения при *переносе полученных навыков из учебной коммуникации в реальную*. Эта проблема чаще рассматривается в контексте обучения говорению и трудностей, которые испытывают обучающиеся при использовании нового языкового материала в речи. Однако при решении коммуникативных задач в письменном общении наблюдается

схожая ситуация. Например, даже после обсуждения и отработки употребления клише различных письменных жанров, в реальной коммуникации сохраняются ошибки: *Уважаемая Дарья Трухановна! Прошу предоставить мне отпуск по причине семейства* (от фамилии преподавателя образуется отчество, а реальная коммуникативная интенция – отпроситься с занятия по семейным обстоятельствам).

К причинам закрепления устойчивых ошибок в реальной коммуникации даже при успешном освоении тех или иных письменных жанров в аудитории, с одной стороны, можно отнести отсутствие привычки устанавливать непосредственную связь между занятием и внеаудиторным общением, вызванное опытом обучения вне языковой среды, а также ориентацию родной образовательной традиции на преимущественно овладение знаниями, но не формирование навыков и развитие умений.

С другой стороны, решение проблемы требует системного подхода и, в случае с письменной речью, не может ограничиваться однократным предъявлением в аудитории шаблонов и моделей, что возвращает нас к проблеме недостатка учебных материалов, не только способных сформировать определенные умения, но и отвечающих требованиям аутентичности, соответствия реальным коммуникативным актам.

Создание таких методических материалов подразумевает не только анализ востребованных в среде обучающихся жанров, но и выявление типичных ошибок, возникающих в процессе письменного общения. На наш взгляд, одним из основных источников этих ошибок является *недостаточно сформированная социокультурная компетенция*, под которой в данном случае понимается «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [1, с. 286].

Нехватка фоновых знаний об образовательной системе и о фреймах коммуникативных событий, как бытовых, так и академических, влияет на появление следующих характерных ошибок:

1) смешение жанров или неверный выбор жанра деловой коммуникации («заявлением» студенты зачастую называют сообщение, в котором просят разрешения уйти с занятия на 20 минут раньше из-за репетиции или, наоборот, предупреждают об опоздании из-за участия в каком-либо мероприятии, а при составлении заявления на

досрочную сдачу экзамена по семейным причинам пишут длинное личное письмо с художественным описанием всех жизненных трудностей);

2) нарушение этикетных норм:

– ошибки в выборе форм обращений: *Здравствуйте, уважаемая Анна Федосеева!; Здравствуйте, Труханова Сергеевна; Привет, Анна Вячеславовна!; Дорогая Дарья Сергеевна* (в заявлении);

– неуместные формы выражения приветствий, прощаний и благодарностей или их использование в жанрах, где они исключаются, например в заявлении: *Заранее спасибо!*;

3) нарушение стилистических норм (смешение стилей: *позвольте покорно отпустить на занятие*);

4) отсутствие необходимой и принятой в русской лингвокультуре эвфемизации, например: *Разрешите мне отпроситься с пары «Современный русский язык», пожалуйста, на третьей паре, потому что у меня сильные менструальные боли и понос*;

5) грамматические ошибки в этикетных клише (*Спасибо большой; Уважаемый Анна Вячеславовна; Прошу прощение; Очень извините*). Интересно отметить, что такой тип ошибок характерен для обучающихся из КНР даже на достаточно высоком уровне владения русским языком;

6) ошибки, связанные с неверной номинацией реалий, недостаточным страноведческим фоном (например, лексема *отпуск* используется при необходимости отпроситься с занятий, неверно используются понятие *больничный* и тематически связанная лексика).

В целом приведенные выше примеры ошибок чаще допускаются в шаблонных частях того или иного жанра письменной коммуникации, правильное написание которых, на первый взгляд, требует скорее запоминания устойчивых формулировок, а не свободного владения русским языком.

Описанные проблемы не решаются в короткие сроки и требуют системного подхода к обучению письменной речи в рамках всего курса (в описываемом случае – десятимесячной стажировки) и создания национально ориентированных учебных материалов с актуальным наполнением как с формальной, так и с содержательной точки зрения (актуальные жанры и примеры из жизни студентов, релевантный лексический и грамматический материал). Рассмотрим подробнее каждое из указанных решений.

**Методические рекомендации и специфика учебных материалов.** Как отмечалось выше, учащиеся зачастую стремятся к изоляции и уходят от коммуникации на русском языке с другими студентами



и с преподавателем. *Создание постоянных стимулов для коммуникации с одногруппниками и преподавателем на русском языке* в разных форматах, в том числе в письменной форме в цифровом пространстве, представляется одним из решений описанной проблемы. Этому способствует ведение группового чата, в котором устанавливаются определенные правила. Групповой чат в контексте языкового образования может рассматриваться не только как способ решения организационных вопросов, но и как методический инструмент для сплочения группы. В группе студентов также устанавливаются правила, в каких ситуациях и по какому каналу связи учащиеся пишут преподавателю, принятые правила действуют постоянно. Например, при необходимости пропустить занятие студент пишет сообщение или письмо преподавателю, при пропуске занятия без предупреждения пишется объяснительная, которую нужно отправить по электронной почте, при отправке домашних заданий нужно составлять сопроводительные письма и т. д.

По нашим наблюдениям, учащиеся, ориентированные на учебную коммуникацию и завершение образования в вузах своей страны, теряют мотивацию овладеть письменным дискурсом в тех ситуациях, которые актуальны для обучения в российском вузе. Учащиеся из КНР, в целом мотивированные на развитие коммуникативной компетенции и продолжение образования, парадоксально также не видят связи между учебной коммуникацией (т. е. коммуникацией на занятии), реальной коммуникацией в вузе, связанной с решением разных организационных проблем, и реальной коммуникацией за пределами вуза в разных сферах. Возможно, это связано с особенностями национальной системы языкового образования и подготовки русистов в КНР. В большей степени описанную проблему испытывают учащиеся, заинтересованные в первую очередь именно в получении документа об образовании. Описанная проблема решается лишь постоянной демонстрацией того, как учебная и реальная коммуникация связаны через наглядные примеры. Например, когда учащиеся сообщают о проблемах и собираются идти в деканат, преподаватели обращают внимание на то, какие речевые образцы понадобятся в той или иной ситуации и как с ними работать. Те документы, которые встретят учащиеся в вузе, будут максимально похожи на примеры, рассматривавшиеся на занятиях. Вместе с тем стоит отдавать себе отчет в том, что возможность реальной коммуникации для некоторых студентов не является образовательной целью [4].

*Обращение к переводчикам и нейросетям* неизбежно среди студентов, это и экономия времени, и экономия усилий для студента. Универсального и абсолютно эффективного приема, который позволил бы снизить количество обращений к автоматическим переводчикам и нейросетям, не может быть обнаружено, технический прогресс стремительно меняет реальность, влияя и на язык, и на образование, в том числе обсуждается обучение использованию новаций в учебном процессе [33]. Вместе с тем для повышения эффективности учебного процесса и развития навыков письма, с нашей точки зрения, следует ограничить использование нейросетей. Реализация такой стратегии представляется возможной только при постоянном и едином для всех преподавателей, работающих с группой, акцентировании внимания стажеров на том, что использование переводчика не является приемлемым ни в учебной коммуникации, ни за пределами аудитории, а также в большинстве случаев очевидно для преподавателя.

Как отмечалось выше, использование автоматических помощников сами студенты склонны связывать с неуверенностью в своих силах. Для купирования хотя бы в некоторой степени этой проблемы представляется целесообразным *использование механизма устного опережения*, при котором та или иная ситуация прорабатывается устно (в диалогах), а затем используется для создания необходимых текстов в письменных жанрах. Учащиеся осознают, что могут самостоятельно вербализовать ту или иную интенцию, следовательно, не нуждаются в электронном переводчике или словаре. Этот прием также позволяет развивать навыки анализа коммуникативной ситуации, способствует развитию навыка выбора жанра и отбора языковых средств в соответствии с заданными коммуникативными условиями. Также такая работа позволяет продемонстрировать тесную связь устной и письменной коммуникации, которая зачастую не улавливается обучающимися. Кроме того, заметим, что китайские учащиеся часто избегают в учебной коммуникации спонтанной речи, стремясь детально прописывать то, что должно проговариваться спонтанно (монологи, диалоги, даже полилоги, свободные обсуждения и ответы на вопросы, обращенные к группе), что не является эффективным путем ни развития навыков говорения, ни развития навыков письма.

Следующим важным путем оптимизации процесса обучения письму является *создание специализированных учебных материалов*. В данном случае под таковыми понимаются материалы, позволяющие многократно про-



рабатывать те лексико-грамматические конструкции, в которых учащиеся из КНР совершают ошибки (см. примеры выше), обсуждается тот социокультурный контекст, незнание которого приводит к ошибкам в письменной коммуникации.

Учебные материалы строятся таким образом, что непосредственную работу по анализу текстов разных жанров и написанию собственных текстов предваряют задания, позволяющие учащимся познакомиться с особенностями российской системы образования и конкретного учебного заведения: устройством российского вуза, системой должностей и званий профессорско-преподавательского состава и сотрудников учебного заведения, названиями дисциплин и именами преподавателей, правилами посещения занятий и поведения на занятиях, особенностями размещения расписания и возможными способами связи с преподавателем, а также причинами, по которым допускается связываться с преподавателем тем или иным способом, и др.

У студентов, как правило, имеются некоторые фоновые знания о том, как функционирует российский вуз. Вместе с тем этих знаний недостаточно для успешной коммуникации с преподавателями и представителями администрации. Информация может быть представлена студентам в виде текста об особенностях взаимодействия с преподавателями в российских вузах и вопросов к тексту или в форме коммуникативного задания, где студентам предлагается набор вопросов, которые они могут обсудить сначала в парах и мини-группах, а затем с преподавателем: *Что вы знаете о системе высшего образования в России? Сколько лет нужно учиться в университете и как, чтобы получить диплом? Какие предметы изучает студент филологического факультета? Какие предметы будете изучать вы? Как нужно обращаться к преподавателям? В каких ситуациях студенты обращаются к сотрудникам деканата?* и т. д. Преподаватель корректирует ответы студентов, заполняя выявленные лакуны.

Далее следует работа, нацеленная на развитие навыков письменной коммуникации в актуальных для студента-стажера жанрах. В первую очередь это анкета, заявление, письмо преподавателю, сообщение преподавателю. Работа строится по классической модели:

– предъявление коммуникативной ситуации и коммуникативной задачи через описание ситуации: *Вам надо сообщить преподавателю, что ...; Вам надо написать письмо преподавателю / в деканат о том, что ...; Вам надо написать в общем*

*с одноклассниками и преподавателем(ями), что ...; Вам надо сообщить в деканат, что ...;*

– предъявление образца: *Прочитайте анкету / заявление / сообщение / письмо, расскажите, почему автор использует этот жанр, что случилось с автором ...;*

– анализ образца с точки зрения структуры, языковых особенностей: *Прочитайте анкету / заявление / сообщение / письмо, выделите смысловые части / определите стиль текста / объясните употребление выделенных слов и конструкций ...;*

– проработка отдельных структурных элементов того или иного жанра: написание обращений и подписей, оформление заявлений, способы выражения причины в официальных ситуациях и др.

Следующий этап работы – составление текста из нескольких предложенных преподавателем вариантов структурных частей. Например, преподаватель описывает коммуникативную ситуацию, а студент «собирает» письмо, выбирая нужное обращение, основную часть и подпись, преподаватель предлагает студенту дополнить текст в каком-либо жанре необходимыми структурными элементами: *Прочитайте описание ситуации и заявление / письмо / сообщение студента, дополните его.*

Затем учащимся предлагается создать собственные тексты. Этот этап работы предваряет обсуждение: *Прочитайте описание ситуации, объясните, какой текст должен написать студент в этой ситуации; Студент должен написать заявление / письмо / сообщение о ..., объясните, из каких частей будет состоять текст, что студенту нужно написать в каждой части.*

Затем учащиеся самостоятельно пишут текст. Однако для обучающихся из КНР даже после длительной работы над тем или иным жанром эта задача довольно сложна. Чаще всего учащиеся копируют удачные образцы с минимальными изменениями, не обращая внимания на то, как именно коммуникативная ситуация задана преподавателем, нарушают стилистические и этикетные нормы, которые только что обсуждались. Студентам трудно создать собственный текст по образцу для аналогичной коммуникативной ситуации.

В связи с этим стоит отдельно сказать о проблеме переноса навыков коммуникации из учебных коммуникативных ситуаций в реальные коммуникативные ситуации. Своеобразной методической аксиомой считается, что в учебных материалах должны быть речевая задача и ситуативность, формирующие условия переноса навыка [28, с. 237]. Однако проблема заключается в том, что определенным типам учащимся, как пока-

зывают наблюдения, требуется дополнительная работа, которая позволяет перенести навыки и умения из учебной коммуникации в реальную, даже если уровень коммуникативной компетенции учащихся довольно высок (например, уровень B2). Китайские учащиеся относятся к этой группе.

Например, сразу после завершения занятия по развитию навыков письменной речи студент, который справился со всеми заданиями в учебной коммуникации, пишет преподавателю сообщение с просьбой отпроситься с занятия и начинает свое сообщение с обращения *Здравствуй, Труханова*, хотя некоторое время назад обучающийся написал учебное сообщение: *Здравствуйте, Дарья Сергеевна! Хотел бы отпроситься с занятия по ...* Или первое домашнее задание, которое нужно отправить преподавателю на почту, может быть отправлено без сопроводительного письма или с написанным с помощью автоматического переводчика письмом, а рассмотренный на занятии вариант сопроводительного письма «*Уважаемая Дарья Сергеевна! Отправляю свое домашнее задание. С уважением, студентка группы КНР-2 Лю Меньси*» использован не будет.

Приведем еще один пример. В 2023–2024 уч. г. группа стажеров-магистрантов работала в рамках адаптационного курса с текстом письма преподавателю о пропуске занятия по болезни, анализировались жанр, языковые клише, работа завершилась созданием собственного письма. При возникновении реальной необходимости в написании аналогичного письма другому преподавателю, работавшему с группой, к изученному образцу обратились только 2 человека из 5. Возможно, это связано и с необходимостью экономить время, однако при опросе студентов никто из них не смог объяснить, почему они не воспользовались образцом. Двое студентов, которые воспользовались образцом, допускали ошибки в выборе обращения.

В таких ситуациях преподавателю приходится корректировать студента и возвращать к ситуации учебной коммуникации. При этом стоит избегать оценки действий студента при обсуждении ошибки. Преподавателю приходится реальную коммуникацию делать учебной. Это целесообразно делать постоянно и системно, когда все преподаватели на всех предметах поступают аналогично. Выстраивание такой работы энергозатратно, потому что в реальной коммуникации студента и преподавателя на первом месте стоит решение прагматической задачи (у студента – отпроситься с занятия, у преподавателя – принять решение и дать задание для отработки пропущенно-

го занятия). Тем более невозможно организовать такую работу, когда обучающийся вступает в письменную коммуникацию с представителями администрации учебного заведения, с другими носителями языка.

Также целесообразно делать акцент на развитии навыков анализа коммуникативной ситуации, что отмечалось выше. При предъявлении текста-образца студентам обычно дается следующая установка: *Прочитайте текст, обратите внимание на его структуру, определите, какая лексика и грамматические конструкции используются в тексте*. Установка «обратите внимание» для обучающихся является сложной. Во-первых, обучающиеся часто не имеют достаточно развитой коммуникативной компетенции для выполнения этого задания. Во-вторых, данная установка требует сознательного подхода, и у обучающихся, привыкших к механическому выполнению заданий, не работает. Работа должна выполняться под контролем преподавателя, каждый элемент текста-образца обсуждается и следом за обсуждением студентам предлагаются контрольные вопросы. Например, учащиеся часто делают ошибки в выборе формы обращения, поэтому именно на обращении стоит акцентировать внимание учащихся: *Почему автор выбрал такую форму? Можно ли написать «Дорогой» в этой ситуации? Какое обращение нужно выбрать, если преподавателя зовут (меняется имя)?*

Вопросы, на которые можно ответить, зачитывая нужные части текста, в меньшей степени развивают навыки лингвопрагматического анализа: *Какие обращения использует автор письма / сообщения? Как автор заканчивает письмо? Какие конструкции используются автором заявления в части, где автор объясняет причину?*

С целью развития навыков лингвопрагматического анализа считаем допустимым предлагать учащимся выполнять задания, в которых требуется исправлять ошибки в текстах, хотя методическое сообщество с осторожностью относится к таким заданиям. Приведем пример: *Объясните, что нужно исправить в сообщении преподавателю студентки Чжан Фейфей*. За заданием следует текст сообщения преподавателю с уже выделенными ошибками разных типов:

*Здравствуйте, уважаемая Семёнова!*

*Меня пригласили в посольство на концерт, поэтому я хотела бы отпроситься у вас с последней пары в среду на следующей неделе. Мне нужно быть в посольстве в 17.00 и нужен час, чтобы доехать, наше занятие заканчивается в 17.10. Таким образом, информирую вас об этом.*

Очень вас благодарю.

Следующий шаг – самостоятельный поиск ошибок. Предъявление речевых образцов с установкой на поиск и объяснение коммуникативно незначимых и коммуникативно значимых ошибок вызывает сначала у обучающихся недоумение, однако заставляет вчитываться в текст, а также отложить гаджеты с автоматическими переводчиками. Интересно, что учащиеся стремятся искать ошибки в тех же структурных частях письма, в которых объясняли ошибки при выполнении предыдущего задания, т. е. сначала выполнить задание автоматически.

Важную роль в работе с проблемой переноса навыка, как показывают наблюдения, играет и *развитие навыков самообучения и самоконтроля*. Исправление ошибок преподавателем и обсуждение с учащимися в группе зачастую приводит к тому, что исправления преподавателя не анализируются учащимися, а обсуждение выстраивается между преподавателем и наиболее активными студентами группы. Целесообразно обращение к приемам, благодаря которым учащемуся приходится вовлекаться в работу: поиск и исправление ошибок в местах, отмеченных преподавателем, взаимопроверка с последующим обсуждением (предложением вариантов исправлений, поиском одинаковых или однотипных ошибок) и др. Также эффективной представляется работа со списками для самопроверки. Учащимся, завершившим написание работы, предлагается список вопросов, которые заставляют их повторно обращаться к тексту. Например, учащиеся пишут письмо преподавателю, а затем получают список с вопросами: *В моем письме есть обращение, основная часть и подпись? Я выбрал(а) обращение правильно? Основная часть не получилась слишком длинной или слишком короткой?*

*Я объяснил(а) ситуацию? Я проверил окончания? У меня в тексте нет слов для других ситуаций (разговорных? официальных?).*

Отметим также, что проблему переноса навыков при работе с китайскими студентами в российских вузах отмечают и преподаватели-предметники. При этом существует мнение, что именно развитие иноязычной коммуникативной компетенции способствует тому, что проблема переноса навыка постепенно нивелируется. Этот вопрос представляется дискуссионным, однако вполне вероятно, что именно погружение в новую образовательную среду с отличными от сложившихся в КНР традициями обучения позволяет студентам сформировать новые паттерны в обучении.

**Закключение.** Таким образом, анализ современных исследований и учебных материалов показывает, что при обучении иностранных студентов-стажеров остаются лакунарными материалы по развитию навыков и умений письма в ситуациях, актуальных для приезжающих на стажировки в российские вузы студентов. Обнаруживаемая лакуна может быть заполнена путем создания специализированных учебных материалов, а также системной работой с ними. Основная трудность при этом связана с тем, что студентам-стажерам из КНР трудно переносить сформированные навыки и умения в реальную коммуникацию из учебной. Важную роль в переносе навыков играет сознательность. Методически корректно подобранные учебные материалы играют важную роль, однако значительно влияет на развитие навыков письма (и, важно, на развитие способности переноса навыков) то, как выстраивается работа с ними и как именно реализуются заданные в материалах методические установки.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Издательство «Икар», 2009. – 448 с. – EDN XQRFIT.
2. Акишина, А. А. Учимся учить : учебное пособие для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. – 13-е изд., стер. – Москва : Русский язык. Курсы, 2022. – 256 с.
3. Алтухова, Т. В. Виртуальное общение: новый этап развития письменной коммуникации / Т. В. Алтухова, Н. Б. Лебедева // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2012. – № 1 (49). – С. 105–111. – EDN OWYUDV.
4. Антонова, Ю. А. Национально-психологический портрет китайского студента, изучающего русский язык / Ю. А. Антонова // Филологический класс. – 2022. – Т. 27, № 2. – С. 161–171. – DOI: 10.51762/1FK-2022-27-02-16. – EDN ZJWOMV.
5. Базванова, Т. Н. Бизнес-корреспонденция : пособие по обучению деловому письму / Т. Н. Базванова, Т. К. Орлова. – Москва : Русский язык. Курсы, 2023. – 152 с.
6. Балыхина, Т. М. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку / Т. М. Балыхина, Чжао Юйцзян // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 5. – С. 16–22. – EDN LSPKXH.
7. Бобрышева, И. Е. Учет национальных лингвометодических традиций в обучении русскому языку иностранцев (на примере Китая) / И. Е. Бобрышева. – Москва : Спутник, 2001. – 113 с.
8. Бузальская, Е. В. Мои первые строки по-русски : пособие по развитию навыков и умений письменной речи : в 2 частях. Ч. I. Введение в письменную речь / Е. В. Бузальская, Н. А. Любимова. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2024. – 96 с.

9. Бузальская, Е. В. Речевой жанр «аннотация к научной статье по лингвистике»: типичные модели реализации / Е. В. Бузальская // Русский язык как иностранный и методика его преподавания. – 2020. – № 31. – С. 3–11. – EDN TJPAVJ.
10. Бузальская, Е. В. Учебное эссе: система упражнений / Е. В. Бузальская // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2010. – № 1. – С. 138–142. – EDN KZFWZH.
11. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / В. П. Григорьева, И. А. Зимняя [и др.]. – Москва : Русский язык, 1985. – 116 с.
12. Ворона, О. Н. Трудности преподавания письменной речи русского языка как иностранного китайским обучающимся / О. Н. Ворона // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза : материалы III Межвузовской научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 16 декабря 2021 года. – Санкт-Петербург : Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С. М. Буденного, 2021. – С. 358–364. – EDN LFCFDM.
13. Гельфрейх, П. Г. Пишу и говорю : пособие по развитию навыков письма и говорения для студентов / П. Г. Гельфрейх. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2023. – 228 с.
14. Голев, Н. Д. Русская письменная разговорная речь и ее отражение в обыденном метаязыковом сознании участников виртуальной коммуникации / Н. Д. Голев // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2013. – № 5 (25). – С. 12–30. – EDN REJVCV.
15. Колесова, Д. В. Здравствуйте, коллеги! : учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов и аспирантов гуманитарных специальностей / Д. В. Колесова, К. А. Щукина. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2021. – 112 с.
16. Колесова, Д. В. Золотое перо : пособие по развитию навыков письменной речи. Книга для учащегося / Д. В. Колесова, А. А. Харитонов. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2021. – 96 с.
17. Колесова, Д. В. Когнитивные стратегии обучения письменной речи в курсе РКИ / Д. В. Колесова // Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом : сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Екатеринбург, 23–26 мая 2019 года / главные редакторы Е. В. Дзюба, С. А. Еремина. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2019. – С. 46–49. – EDN ZTKYSV.
18. Котане, Л. В. Русский язык для делового общения : учебное пособие : базовый курс изучения делового русского языка как иностранного / Л. В. Котане. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2014. – 180 с.
19. Крючкова, Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие / Л. С. Крючкова, Н. В. Мошинская. – 7-е изд., стер. – Москва : Флинта, 2017. – 477 с.
20. Лебедева, М. Ю. Использование корпусных технологий в курсе письменной речи РКИ / М. Ю. Лебедева, Т. М. Обухова // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 205–215. – EDN APYBND.
21. Макарова, Ю. А. Особенности процесса порождения иноязычного письменного высказывания как творческого процесса / Ю. А. Макарова // Инновационная наука. – 2016. – № 2-4. – С. 81–86. – EDN XRWXOF.
22. Методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории / Л. Г. Золотых, М. Л. Лаптева, М. С. Кунусова, Т. К. Бардина. – Астрахань : Астраханский государственный университет, 2012. – 91 с. – EDN CXUULJ.
23. Михайлов, А. В. Особенности процесса переноса знаний при обучении китайских студентов математике / А. В. Михайлов // Математика. Компьютер. Образование. МКО-2024. Дубна, Россия, 22–27 января 2024. – Дубна, 2024.
24. Мусницкая, Е. В. Обучение письму (отрывок) / Е. В. Мусницкая // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев. – Москва, 1991. – С. 261–270.
25. Новикова, А. К. Преподавание русского языка в Китае: этнометодические и этнокультурные особенности / А. К. Новикова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2011. – № 1. – С. 68–75. – EDN NDBCUP.
26. Овчинникова, Л. Интернет-общение: письма и короткие сообщения : учебное пособие по развитию речи / Л. Овчинникова, И. Мампе. – Москва : Русский язык. Курсы, 2021. – 216 с.
27. Пак, Л. Е. Формирование навыков письменной речи при помощи мобильных приложений / Л. Е. Пак, Е. К. Данилина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 3 (32). – С. 91–94. – DOI: 10.26140/azimut-2020-0903-0018. – EDN YWQOIM.
28. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Москва : Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
29. Пишем по-русски, пишем как русские : учебное пособие / В. А. Ботин, Н. Д. Игнатьева, О. В. Лаврова [и др.] ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2019. – 94 с. – EDN KHSFIW.
30. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под редакцией А. Н. Щукина. – Москва : Русский язык, 2003. – 304 с.
31. 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. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2023. – С. 387–393. – EDN UORZLY.

32. Самохвалова, А. Г. Коммуникативные трудности межкультурного общения китайских и российских студентов / А. Г. Самохвалова, Л. А. Дмитрук // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 4 (109). – С. 86–94. – DOI: 10.24411/1813-145X-2019-10456. – EDN GEYKCB.
33. Сысоев, П. В. Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному / П. В. Сысоев, Е. М. Филиатов // Русистика. – 2024. – Т. 22, № 2. – С. 300–317. – DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317. – EDN SOHSKZ.
34. Чжан, Вэй. Обучение русскому языку в Китае: опыт факультета русского языка Цзилиньского института иностранных языков Хуацяо / Чжан Вэй, Е. В. Лазарева // Русский язык за рубежом. – 2012. – № 6 (235). – С. 108–114. – EDN PNGDBB.
35. Шевелева, С. И. Учет национальных особенностей студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона при обучении русскому языку как иностранному / С. И. Шевелева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 12 (102). – С. 115–118. – EDN NBPXKR.
36. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 032900 – русского языка и литературы (ДПП.ДС.032906 – русский язык как иностранный) / А. Н. Щукин. – Москва : Высшая школа, 2003. – 333 с. – EDN QQPTFN.
37. Harmer, J. How to teach writing / J. Harmer. – Harlow, UK : Pearson Longman, 2004. – 160 p.
38. Hedge, T. Writing / T. Hedge. – Oxford : Oxford University Press, 1988. – 167 p.

## REFERENCES

1. Azimov, E. G., Shchukin, A. N. (2009). *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam) = A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)*. Moscow: Ikar Publishing House, 448 p. EDN XQRFIT.
2. Akishina, A. A., Kagan, O. E. (2022). *Uchimsya učit' = Learning to teach*. 13<sup>th</sup> edition. Moscow: Russian Language. Courses, 256 p.
3. Altukhova, T. V., Lebedeva, N. B. (2012). Virtual'noe obshchenie: novyy etap razvitiya pis'mennoy kommunikatsii = Virtual communication: A new stage in the development of written communication. *Bulletin of Kemerovo State University*, 1(49), 105–111. EDN OWYUDV.
4. Antonova, Yu. A. (2022). Natsional'no-psikhologicheskii portret kitayskogo studenta, izuchayushchego russkiy yazyk = National psychological portrait of a Chinese student studying Russian. *Philological Class*, 27(2), 161–171. DOI: 10.51762/1FK-2022-27-02-16. EDN ZJWOMV.
5. Bazvanova, T. N., Orlova, T. K. (2023). *Biznes-korrespondentsiya = Business correspondence*. Moscow: Russian Language. Courses, 152 p.
6. Balykhina, T. M., Zhao Yujiang. (2009). Kakie oni, kitaytsy? Etnometodicheskie aspekty obucheniya kitaytsev russkomu yazyku = What are the Chinese like? Ethnomethodic aspects of teaching Chinese Russian. *Higher Education Today*, 5, 16–22. EDN LSPKXH.
7. Bobrysheva, I. E. (2001). *Uchet natsional'nykh lingvometodicheskikh traditsiy v obuchenii russkomu yazyku inostrantsev (na primere Kitaya) = Consideration of national linguistic and methodological traditions in teaching Russian to foreigners (using the example of China)*. Moscow: Sputnik Publishing House, 113 p.
8. Buzalskaya, E. V., Lyubimova, N. A. (2024). *Moi pervye stroki po-russki: v 2 chastyakh. Ch. I. Vvedenie v pis'mennuyu rech' = My first lines in Russian, in 2 parts. Part I. An introduction to writing*. 3<sup>rd</sup> edition. Saint Petersburg: Zlatoust Publishing House, 96 p.
9. Buzalskaya, E. V. (2020). Rechevoy zhanr «annotatsiya k nauchnoy stat'e po lingvistike»: tipichnye modeli realizatsii = The speech genre “abstract to a scientific article on linguistics”: Typical models of implementation. *Russian as a Foreign Language and Methods of Teaching It*, 31, 3–11. EDN TJPAVJ.
10. Buzalskaya, E. V. (2010). Uchebnoe esse: sistema uprazhneniy = Educational essay: The exercise system. *Scientific Problems of Humanitarian Research*, 1, 138–142. EDN KZFWZH.
11. Grigorieva, V. P., Zimnyaya, I. A. et al. (1985). *Vzaimosvyazannoe obuchenie vidam rechevoy deyatel'nosti = Interconnected learning by types of speech activity*. Moscow: Russian Language, 116 p.
12. Vorona, O. N. (2021). Trudnosti prepodavaniya pis'mennoy rechi russkogo yazyka kak inostrannogo kitayskim uchayushchimsya = Difficulties in teaching written Russian as a foreign language to Chinese students. *Russian language in the multiethnic educational space of a military university*, 358–364. Saint Petersburg: Military Academy of Communications named after Marshal of the Soviet Union S. M. Budenny. EDN LFCFDM.
13. Gelfreich, P. G. (2023). *Pishu i govoryu = I write and speak*. Saint Petersburg: Zlatoust Publishing House, 228 p.
14. Golev, N. D. (2013). Russkaya pis'mennaya razgovornaya rech' i ee otrazhenie v obydennom metazykovom soznanii uchastnikov virtual'noy kommunikatsii = Russian written colloquial speech and its reflection in the everyday metalanguage consciousness of participants in virtual communication. *Bulletin of Tomsk State University. Philology*, 5(25), 12–30. EDN REJVCV.
15. Kolesova, D. V., Shchukina, K. A. (2021). *Zdravstvuyte, kollegi! = Hello, colleagues!* Saint Petersburg: Zlatoust Publishing House, 112 p.
16. Kolesova, D. V., Kharitonov, A. A. (2021). *Zolotoe pero = The golden feather*. Saint Petersburg: Zlatoust Publishing House, 96 p.
17. Kolesova, D. V. (2019). Kognitivnye strategii obucheniya pis'mennoy rechi v kurse RKI = Cognitive strategies for teaching written language in the course of Russian as a foreign language. *Cognitive strategies of philological education in Russia and abroad*, 46–49. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University. EDN ZTKYSV.
18. Kotane, L. V. (2014). *Russkiy yazyk dlya delovogo obshcheniya = Russian for business communication*. Saint Petersburg: Zlatoust Publishing House, 180 p.

19. Kryuchkova, L. S., Moshchinskaya, N. V. (2017). *Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* = Practical methods of teaching Russian as a foreign language. 7<sup>th</sup> edition. Moscow: Flinta Publishing House, 477 p.
20. Lebedeva, M. Yu., Obukhova, T. M. (2024). Ispol'zovanie korpusnykh tekhnologiy v kurse pis'mennoy rechi RKI = The use of corpus technologies in the course of written speech of Russian as a foreign language. *Pedagogical Education in Russia*, 4, 205–215. EDN APYBND.
21. Makarova, Yu. A. (2016). Osobennosti protsessa porozhdeniya inoyazychnogo pis'mennogo vyskazyvaniya kak tvorcheskogo protsessa = Features of the process of generating a foreign-language written statement as a creative process. *Innovative Science*, 2-4, 81–86. EDN XRWXOF.
22. Zolotykh, L. G., Lapteva, M. L., Kunusova, M. S., Bardina, T. K. (2012). Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v kitayskoy auditorii = Methods of teaching Russian as a foreign language in a Chinese classroom. Astrakhan: Astrakhan State University, 91 p. EDN CXUULJ.
23. Mikhailov, A. V. (2024). Osobennosti protsessa perenosa znaniy pri obuchenii kitayskikh studentov matematike = Features of the knowledge transfer process in teaching Chinese students mathematics. *Mathematics. Computer. Education*. Dubna.
24. Musnitskaya, E. V. (1991). Obuchenie pis'mu (otryvok) = Teaching writing (excerpt). *General methods of teaching foreign languages*, 261–270. Moscow.
25. Novikova, A. K. (2011). Prepodavanie russkogo yazyka v Kitae: etnometodicheskie i etnokul'turnye osobennosti = Teaching Russian in China: Ethnomethodic and ethnocultural features. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Educational Issues: Languages and Specialty*, 1, 68–75. EDN NDBCUP.
26. Ovchinnikova, L., Mampe, I. (2021). Internet-obshchenie: pis'ma i korotkie soobshcheniya = Internet communication: Letters and short messages. Moscow: Russian Language. Courses, 216 p.
27. Pak, L. E., Danilina, E. K. (2020). Formirovanie navykov pis'mennoy rechi pri pomoshchi mobil'nykh prilozheniy = Formation of writing skills using mobile applications. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 9, 3(32), 91–94. DOI: 10.26140/anip-2020-0903-0018. EDN YWQOIM.
28. Passov, E. I., Kuzovleva, N. E. (2010). Osnovy kommunikativnoy teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya = Fundamentals of communicative theory and technology of foreign language education. Moscow: Russian Language. Courses, 568 p.
29. Botin, V. A., Ignatieva, N. D., Lavrova, O. V. et al. (2019). Pishem po-russki, pishem kak russkie = Russian writing, we write like Russians. Saint Petersburg: Herzen University, 94 p. EDN KHSFIW.
30. Shchukin, A. N. (Ed.). (2003). *Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* = Practical methods of teaching Russian as a foreign language. Moscow: Russian Language, 304 p.
31. Prokopova, I. I., Fedoseeva, A. V. (2023). Priemy obucheniya pis'mennoy rechi v onlayn-formate na primere diktanta i izlozheniya = Methods of teaching written speech in online format using dictation and presentation as an example. *Russian as a foreign language in a mixed learning format*, 387–393. Moscow: Moscow Pedagogical State University. EDN UORZLY.
32. Samokhvalova, A. G., Dmitruk, L. A. (2019). Kommunikativnye trudnosti mezhkul'turnogo obshcheniya kitayskikh i rossiyskikh studentov = Communicative difficulties of intercultural communication between Chinese and Russian students. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 4(109), 86–94. DOI: 10.24411/1813-145X-2019-10456. EDN GEYKCB.
33. Sysoyev, P. V., Filatov, E. M. (2024). Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu = Artificial intelligence in teaching Russian as a foreign language. *Russian Language Studies*, 22(2), 300–317. DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317. EDN SOHSKZ.
34. Zhang, Wei, Lazareva, E. V. (2012). Obuchenie russkomu yazyku v Kitae: opyt fakul'teta russkogo yazyka Tszilin'skogo instituta inostrannykh yazykov Khuatsyao = Russian language teaching in China: The experience of the Russian Language Faculty of the Jilin Huqiao Institute of Foreign Languages. *Russian Language Abroad*, 6(235), 108–114. EDN PNGDBB.
35. Sheveleva, S. I. (2010). Uchet natsional'nykh osobennostey studentov iz stran Aziatsko-Tikhookeanskogo regiona pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu = Consideration of national characteristics of students from the countries of the Asia-Pacific region when teaching Russian as a foreign language. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 12(102), 115–118. EDN NBPXKR.
36. Shchukin, A. N. (2003). Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo = Methods of teaching Russian as a foreign language. Moscow: Vysshaya shkola Publishing House, 333 p. EDN QQPTFN.
37. Harmer, J. (2004). How to teach writing. Harlow, UK: Pearson Longman, 160 p.
38. Hedge, T. (1988). Writing. Oxford: Oxford University Press, 167 p.