

RU

Лингводидактический потенциал общенаучного подстиля в формировании основ академической дискурсивной компетентности иностранных предмагистрантов технических вузов

Лукьянова М. Н., Одинцова М. В.

Аннотация. Цель исследования – обосновать лингводидактический потенциал общенаучного подстиля научного стиля речи как системообразующей базы формирования основ академической дискурсивной компетентности иностранных предмагистрантов технических вузов. В статье раскрывается лингводидактический потенциал общенаучного подстиля через его универсальность, доступность и фундаментальность. Научная новизна заключается в обосновании смены логики построения учебного процесса: показано, что реализация этого потенциала требует не замены упражнений, а перехода от организации материала по языковым уровням к организации по коммуникативным ситуациям, а также пересмотра роли текста, типов заданий и позиций студента и преподавателя. В результате сопоставления двух подходов к отбору и организации учебного материала (на базе научного стиля речи и на базе академического дискурса) выявлено, что переход к дискурсивной парадигме позволяет преодолеть разрыв между знанием языка и его применением в учебной среде: студент осваивает речевые модели не как самоцель, а как инструмент решения коммуникативных задач. При этом речь идет не о формировании полноценной академической дискурсивной компетентности на довузовском этапе, а о закладке ее основы, ядро которой составляет совокупность общенаучных речевых моделей и умений, достаточных для включения в учебно-научную деятельность первого курса магистратуры. Показано, что работа с общенаучным подстилем на этапе предмагистратуры обеспечивает формирование этого ядра, которое в дальнейшем естественно дополняется специальной терминологией без структурных изменений.

EN

The linguodidactic potential of the general scientific substyle in developing the foundations of academic discourse competence among international pre-master's students at technical universities

M. N. Lukyanova, M. V. Odintsova

Abstract. The purpose of the study is to substantiate the linguodidactic potential of the general scientific substyle of academic language as a system-forming basis for developing the foundations of academic discourse competence among international pre-master's students at technical universities. The article demonstrates this potential through the substyle's universality, accessibility, and foundational nature. The scientific novelty lies in substantiating a change in the logic of curriculum design. The study shows that realizing this potential requires not replacing exercises, but shifting from organizing materials by language levels to organizing them around communicative situations, as well as reconsidering the roles of texts and task types and the respective positions of students and teachers. A comparison of two approaches to selecting and organizing learning materials – one based on academic language and the other on academic discourse – reveals that a shift to a discourse-based paradigm can bridge the gap between language knowledge and its use in an educational setting: students acquire speech patterns not as an end in themselves, but as tools for accomplishing communicative tasks. The aim at the pre-master's stage is not to develop full academic discourse competence, but to lay its foundations. These consist primarily of general scientific speech patterns and skills sufficient to enable students to participate in the academic and research activities of the first year of a master's program. The study shows that working with the general scientific substyle at the pre-master's stage helps establish this core, which can later be supplemented naturally with specialized terminology without structural changes.

Введение

Актуальность темы исследования. Обучение иностранных магистрантов в российских технических вузах сопряжено с устойчивым противоречием между уровнем языковой подготовки, который обеспечивается на довузовском этапе, и реальными коммуникативными потребностями учебно-научной деятельности, с которыми студенты сталкиваются в магистратуре. Как отмечают М. А. Сокол и Н. Е. Пахомова, «достичь такого уровня владения языком специальности, который позволил бы иностранным студентам... без труда включиться в учебный процесс наравне с русскими студентами, – очень трудная и практически невыполнимая задача» (2015, с. 58). Сложность состоит в том, что иностранный учащийся, даже успешно освоивший программу подготовительного отделения и достигший формального уровня В1 в области общего владения русским языком, часто оказывается не готов к специфике учебного процесса в магистратуре технического вуза. Эмпирические данные подтверждают тот факт, что трудности иностранных студентов носят комплексный характер. Так, по данным И. Ю. Гавриковой (2026, с. 10), наиболее частотными являются лексико-терминологические (78%) и грамматико-синтаксические (65%) затруднения, однако значительная доля приходится на дискурсивно-жанровые (52%) и коммуникативно-прагматические (48%) аспекты. Это означает, что даже при достаточном владении языковыми нормами студенты испытывают сложности в реальной академической коммуникации. Как показывают результаты опроса, проведенного О. В. Калашниковой и Л. И. Печинской (2020, с. 147), низкий уровень владения языком специальности и несформированность умений воспринимать, понимать и фиксировать текст научного стиля речи (НСР) ведут к возникновению проблем в обучении и зачастую становятся причиной снижения мотивации к получению образования в российском вузе.

Дискурсивные трудности проявляются в нескольких аспектах: во-первых, в неспособности адекватно воспринимать научно-ориентированную речь преподавателей-предметников на лекциях, где научный язык тесно переплетается со спонтанной разговорной речью, осложненной индивидуальными и диалектными особенностями произношения, тембра и темпа; во-вторых, в затруднениях при работе с аутентичными научными текстами (учебниками, статьями, методическими пособиями) и создании собственных вторичных и первичных письменных продуктов (отчетов, тезисов, аннотаций) в соответствии с нормами академического жанра; в-третьих, в недостаточном владении стратегиями аргументации, формулировки вопросов и компрессии информации, необходимыми в учебных дискуссиях, на семинарах и защитах лабораторных и контрольных работ.

Усугубляет ситуацию организационный фактор: на этапе предмагистратуры в одну языковую группу включаются студенты разных инженерных направлений, что делает традиционную модель обучения языку специальности в рамках аудиторных занятий малопродуктивной. Существующие учебники по научному стилю речи, основанные на материале школьной программы по физике, химии и математике (Дубинская, Орлова, Раскина и др., 2010; Аросева, Рогова, Сафьянова, 2012; Щербакова, Бондарева, Михеева и др., 2023), адресованы иностранным абитуриентам, готовящимся к обучению по программам бакалавриата, в которых эти дисциплины составляют основу первых курсов. Однако на этапе предмагистратуры содержательная база данных учебников не отвечает когнитивным и профессиональным запросам магистрантов. Предмагистранты уже имеют высшее инженерное образование, а содержание будущей специальности выходит за рамки школьного курса; их когнитивный уровень предполагает работу с вузовским материалом. В результате материал пособий воспринимается как не связанный с будущей профессиональной деятельностью, что снижает мотивацию и делает работу с ним формальной. Поскольку учебники по научному стилю для подготовительных факультетов фокусируются преимущественно на работе с письменным текстом и репродуктивных заданиях, эти учебники не формируют гибких коммуникативных умений, необходимых для участия в семинарах и дискуссиях. Это создает разрыв между языковой подготовкой и реальными потребностями академической среды.

При этом уже существуют отдельные методические решения, направленные на работу с общенаучным текстом на начальном этапе обучения. Так, И. О. Амелина и Т. В. Ковалева (2023) предлагают технологию комплексной работы с общенаучным текстом, основанную на использовании таблиц и схем и стимулирующую познавательную деятельность учащихся. Однако эти решения не рассматриваются как системообразующая основа для построения целостной модели обучения в разнородных по специальностям группах предмагистратуры.

Таким образом, обнаруживается устойчивое противоречие между объективной потребностью иностранных студентов в быстрой и эффективной академической адаптации и дефицитом методических решений, которые позволяли бы формировать основы академической дискурсивной компетентности уже на ранних этапах, в условиях разнородных по специальностям учебных групп.

Объектом данного исследования является обучение русскому языку как иностранному на этапе предмагистратуры в техническом вузе.

Предмет исследования – лингводидактический потенциал общенаучного подстиля научного стиля речи в формировании основ академической дискурсивной компетентности иностранных магистрантов технического профиля.

Для достижения цели исследования необходимо решить следующие задачи:

- разграничить понятия «научный стиль речи» и «академический дискурс» применительно к обучению иностранных студентов технических вузов;
- обосновать выбор общенаучного подстиля как основы формирования ядра академической дискурсивной компетентности на этапе довузовской подготовки иностранных обучающихся;
- сопоставить подходы к отбору и организации учебного материала по языку специальности на базе НСР и на базе академического дискурса и выявить различия в принципах организации материала, роли текста,

типах заданий, позициях студента и преподавателя, описать принципы построения системы заданий по общенаучному подстилю, реализующей дискурсивный подход на этапе предмагистратуры;

– обобщить результаты педагогического наблюдения за работой с общенаучными текстами в разнородных по будущим специальностям группах иностранных магистрантов инженерных направлений.

Для решения поставленных задач применялся ряд методов. Теоретический анализ методической, педагогической и лингвистической литературы позволил определить состояние изученности проблемы и разграничить понятия научного стиля речи и академического дискурса. Сопоставительный анализ понятийного аппарата и принципов разработки учебных пособий дал возможность выявить различия между двумя подходами к организации учебного материала. Анализ типичных учебных задач магистранта (понимание лекции, конспектирование, участие в семинаре, чтение учебных материалов, выполнение письменных заданий, сдача экзамена или зачета) использовался для определения наиболее востребованных умений академической коммуникации. Педагогическое наблюдение проводилось в течение второго семестра в двух группах предмагистратуры Национального исследовательского университета «Московский энергетический институт» (24 студента инженерных направлений). Дополнительно обобщался опыт обучения русскому языку будущих иностранных магистрантов на подготовительном отделении.

Теоретической базой исследования являются идеи отечественных и зарубежных ученых в области лингводидактики, теории дискурса и методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ), представленные в рамках следующих теорий и концепций:

– теория научного стиля речи и академического дискурса (Кожина, Дускаева, Салимовский, 2011; Карасик, 2002; Богданова, 2018; Гаврикова, 2026; Hyland, 2018), раскрывающая переход от узкого понимания научного стиля как системы языковых средств к более широкой категории академического дискурса, включающей правила поведения, ценностные установки, коммуникативные стратегии и жанровые формы;

– теория формирования дискурсивной компетентности (Зимняя, 2003; Саморуков, 2010; Рубцова, Губина, 2026), в рамках которой дискурсивная компетентность рассматривается как интегративное личностное образование;

– концепция общенаучного подстиля как инвариантного ядра научной коммуникации (Кожина, Дускаева, Салимовский, 2011; Hyland, 2006; 2018; Gerages, 2025), обосновывающая выделение универсального метаязыка науки, не привязанного к конкретной дисциплине, и согласующаяся с современной международной тенденцией EAP (English for Academic Purposes – английский язык для академических целей), ориентированной на реальные коммуникативные практики академического сообщества;

– теория обучения работе с общенаучным текстом на начальном этапе (Амелина, Ковалева, 2023), предполагающая использование таблиц, схем и пошагового анализа для формирования когнитивных операций и преодоления трудностей понимания логической структуры высказывания.

Практическая значимость работы заключается в том, что предложенные принципы построения системы заданий и организации учебного материала на базе общенаучного подстиля могут быть использованы при подготовке учебных пособий по научному стилю речи для групп студентов предмагистратуры, разнородных по специальностям.

Обсуждение и результаты

Научный стиль речи и академический дискурс в обучении русскому языку как иностранному

В методике преподавания РКИ центральное место традиционно занимает научный стиль речи – функциональная разновидность литературного языка, обеспечивающая коммуникацию в профессиональной и академической среде. Однако практика показывает, что даже хорошее владение языковыми средствами научной речи не гарантирует успешной академической адаптации студента, поскольку реальная учебная деятельность в вузе – это не только работа с письменными текстами, но и сложное, многоканальное коммуникативное взаимодействие: участие в семинарах и дискуссиях, восприятие лекционного материала, защита лабораторных работ. Как подчеркивают исследователи, «успешный опыт иностранца в разговорной коммуникации не дает студенту необходимую базу для использования русского языка в учебно-научной сфере» (Чернявская, Шалабодова, Черных, 2023, с. 128). Опросы преподавателей РКИ показывают, что даже для студентов с хорошим уровнем общего владения языком особую проблему представляет порождение высказывания по заданным моделям: «Часто эти студенты не понимают, почему нельзя ответить на стимульное предложение “Дайте определение понятия” только по предложенным моделям. Они часто используют свои...» (Лян, Чжан, Щеглова, 2022, с. 185).

И. Ю. Гаврикова (2026, с. 13-14) отмечает, что термин «научный стиль речи» исторически ориентирован преимущественно на письменные тексты, тогда как потребности иностранных студентов выходят за рамки работы с текстами: им необходимо понимать устную речь преподавателя, формулировать вопросы и излагать аргументы в реальном времени, интерпретировать обратную связь и соблюдать неписаные правила академического взаимодействия. Это подтверждает необходимость перехода от узкого понимания НСР к более широкой категории академического дискурса.

Под академическим дискурсом в настоящей работе понимается социально и институционально обусловленная коммуникативная практика, регулирующая все формы устного и письменного взаимодействия в рамках академического сообщества (Карасик, 2002; Богданова, 2018). В отличие от НСР, который представляет собой

систему языковых средств, академический дискурс включает не только язык, но и правила поведения, ценностные установки, коммуникативные стратегии и жанровые формы.

Такая трактовка академического дискурса для иностранного магистранта означает необходимость не только понимать содержание лекции, но и ориентироваться в неформальных правилах поведения на семинаре: в какой момент уместно задать вопрос, как построить ответ, чтобы он был воспринят как аргументированный, какой уровень инициативности ожидает преподаватель. Студент, хорошо владеющий грамматикой научного стиля, но не знакомый с этими правилами, может оказаться в ситуации коммуникативной неудачи: формально правильное высказывание не достигает цели.

Ключевое различие между двумя понятиями состоит в критериях оценки. Если для НСР важнее правильность и нормативность текста, то для академического дискурса – эффективность коммуникации в конкретной академической ситуации (Hyland, 2018). Основные различия между двумя рассматриваемыми понятиями представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Основные различия между научным стилем речи и академическим дискурсом

Критерий	Научный стиль речи	Академический дискурс
Сущность	Система языковых средств (лексика, грамматика, синтаксис)	Социальная практика и коммуникативное событие
Фокус	Правильность и нормативность текста	Эффективность коммуникации в конкретной ситуации
Контекст	В основном письменные научные тексты (учебники, статьи, монографии, техническая документация)	Все ситуации академического общения: лекция, семинар, консультация, защита работы, научная дискуссия, написание отчета
Содержание	Термины, клише, устойчивые конструкции	Не только язык, но и правила (академический этикет), ценностные установки (критичность, аргументированность), коммуникативные стратегии (понимания, запоминания, самопрезентации) и жанровые формы
Участник	Абстрактный автор текста	Конкретные субъекты: студент, преподаватель, научный руководитель

Сопоставление показывает, что академический дискурс не отменяет НСР, а включает его как одну из составляющих. Однако для успешной академической адаптации иностранному студенту недостаточно знать грамматику НСР. Ему необходимо понимать правила академического взаимодействия: как вести себя на лекции, как построить ответ на семинаре, как корректно задать вопрос во время дискуссии.

Переход от НСР к академическому дискурсу согласуется с международной тенденцией ЕАР, которая также смещает акцент с языковых норм на коммуникативные практики академического сообщества (Hyland, 2018; Gerges, 2025). По определению К. Хайланда, ЕАР означает обучение языку с опорой на реальные коммуникативные практики конкретного академического сообщества (его языковые особенности, дискурсивные нормы и жанровые привычки) с учетом того, что студенты уже обладают предметной компетентностью и собственными образовательными потребностями (Hyland, 2006; 2018). Данный подход подтверждает необходимость переориентации обучения с пассивного усвоения норм на активное овладение стратегиями академической коммуникации.

Тем не менее существующие разработки часто не предлагают конкретных механизмов работы в разнородных по специальностям группах. В этом контексте лингводидактический потенциал общенаучного подстиля – универсального метаязыка науки – используется лишь фрагментарно и не рассматривается как системообразующая основа для построения целостной модели обучения. А ведь именно в условиях разнородных по специальностям групп особую значимость приобретает общенаучный подстиль, который позволяет строить обучение на материале, доступном и понятном студентам разных направлений.

Формирование ядра академической дискурсивной компетентности на этапе довузовской подготовки иностранных обучающихся

В научной литературе сосуществуют термины «компетенция» и «компетентность», которые часто используются как синонимы, что создает терминологическую неопределенность. В настоящей работе эти понятия разграничиваются. Вслед за И. А. Зимней (2003) под компетенцией понимается нормативно заданная совокупность знаний, умений и навыков, подлежащих формированию; она фиксируется в стандартах, программах и профессиональных профилях. Под компетентностью – интегративное личностное образование, обеспечивающее успешное функционирование в профессиональной или академической среде (Саморуков, 2010). Таким образом, компетенция отвечает на вопрос «что должно быть сформировано?», а компетентность – «что реально сформировано и способно работать?».

Целевой ориентир обучения на этапе предмагистратуры задается содержанием понятия «академическая дискурсивная компетентность». В настоящей работе под академической дискурсивной компетентностью понимается интегративное личностное образование, обеспечивающее способность к пониманию, интерпретации и порождению связных, логичных и ситуативно-адекватных высказываний в устной и письменной форме в академической среде. Данное определение опирается на трактовку дискурсивной компетенции, предложенную А. В. Рубцовой и А. И. Губиной (2026), и на понимание компетентности как интегративного личностного образования (Саморуков, 2010).

Применительно к довузовскому этапу академическая дискурсивная компетентность рассматривается как формирующееся образование, целевой уровень которого ограничен основами, достаточными для включения иностранного студента в учебно-научную деятельность первого курса магистратуры. Эти основы составляют ядро академической дискурсивной компетентности – ее инвариантную часть, которая в дальнейшем дополняется специальной терминологией без структурных изменений.

Содержание этого ядра конкретизируется через анализ типичных учебных задач магистранта: понимание лекции, конспектирование, участие в семинаре, чтение учебных материалов, выполнение письменных заданий, сдача экзамена или зачета. Наиболее востребованными оказываются умения выделять главную информацию, понимать структуру научного текста, использовать базовые общенаучные модели и работать в условиях дефицита языковых средств.

Следует подчеркнуть, что речь идет не о формировании полноценной академической дискурсивной компетентности на довузовском этапе: это методически и организационно нереалистично в отведенные сроки.

Под общенаучным подстилем в данном исследовании понимается инвариантная основа научной коммуникации, объединяющая языковые средства, общие для разных дисциплин: общенаучную лексику, пассивные и безличные конструкции, типичные синтаксические модели, не привязанные к конкретной дисциплине. Близкое понимание инвариантного ядра научного стиля развивается в работах М. Н. Кожиной (Кожина, Дускаева, Салимовский, 2011). Выделение такого инварианта согласуется с логикой ЕАР, ориентированной на выявление общего ядра академического языка, значимого для всех областей знания (Hyland, 2006; 2018), и подтверждается практикой работы с общенаучным текстом на начальном этапе обучения, в которой общенаучные речевые модели выступают основой для формирования когнитивных операций и используются независимо от будущей специальности студента (Амелина, Ковалева, 2023).

Выбор общенаучного подстиля в качестве основы формирования ядра академической дискурсивной компетентности обусловлен его лингводидактическим потенциалом, который раскрывается через три взаимосвязанных аспекта: универсальность, доступность и фундаментальность.

Первый аспект, **универсальность** общенаучного подстиля, заключается в том, что он предоставляет набор речевых моделей, необходимых для описания любого научного явления, независимо от конкретной области знания. К таким моделям относятся определение объекта или понятия («Что – это что», «Если ..., то что называется каким»), классификация предметов или явлений («Что делится на что и что по какому признаку», «Выделяют следующие типы чего: ...»), описание процессов, явлений и функций объектов («Что происходит при каком условии», «Что служит для чего»), причинно-следственных связей («В результате чего происходит что»), пассивные и безличные конструкции («Было установлено, что...», «Следует отметить, что») и др. Когда в одной группе оказываются студенты разных специальностей и нет возможности изучать узкопрофильную лексику, эти модели дают универсальный инструмент. Практика показывает, что именно эти модели оказываются наиболее устойчивыми: студенты разных инженерных направлений легко переносят их на материал будущей специальности, даже если не владеют профильной терминологией.

Еще одно проявление универсальности общенаучного подстиля связано с жанрами. Студент независимо от своей специальности должен уметь задавать уточняющие вопросы, аргументировать свою позицию, делать выводы, писать рефераты и отчеты, составлять аннотации и презентации и т. д. Эти жанры имеют в своей основе общенаучные речевые модели, которые не функционируют в языке в рамках одной конкретной специальности, а являются общенаучным инвариантом.

Если универсальность обеспечивает перенос речевых моделей на любую дисциплину, то **доступность**, второй аспект лингводидактического потенциала общенаучного подстиля, определяет возможность их освоения на начальном этапе. Именно поэтому для ранних этапов обучения очень важно использование общенаучного подстиля, а именно его научно-популярной реализации. Научно-популярные тексты становятся своеобразным «мостиком» от языка общего владения к языку специальности благодаря целому ряду своих особенностей. В подобных текстах активно используются интернационализмы (анализ, процесс, реакция, функция, фактор), которые студенты понимают без перевода. В научно-популярных текстах и видео сложные понятия объясняются через яркие примеры и аналогии, что благодаря не только содержательной, но и лингвистической поддержке уменьшает страх перед научной речью, а также когнитивную нагрузку, особенно на начальном этапе.

Общенаучный текст, в сравнении с узкоспециальным, который содержит множество терминов и идиоматических оборотов, включает более общие понятия. Это позволяет отрабатывать речевые модели и не перегружать студентов незнакомой лексикой. Примером может послужить занятие, построенное на материале фрагментов научно-популярных статей и коротких видео. Студенты сначала слушают и смотрят видео, затем при повторном просмотре выделяют главную информацию и составляют план, после чего определяют, какая информация была в тексте, а какой не было, и, наконец, пересказывают с опорой на составленный план и речевые модели. Такая работа развивает аудитивные навыки и готовит студентов к восприятию лекций. Материалы о базовых научных явлениях (в частности, эпизоды мультипликационного сериала «Смешарики. Пин-код», посвященные объяснению физических и технических процессов в популярной форме) воспринимаются обучающимися значительно легче, чем фрагменты профильных учебников, что подтверждается результатами работы по развитию аудитивных навыков магистрантов-инофонов (Лукьянова, Сергеева, 2025).

Третий аспект – это **фундаментальность**. Данный аспект связан с метаязыковой функцией общенаучного подстиля: это язык, на котором можно говорить о науке вообще, о ее целях, методах и результатах. Овладение им дает студенту инструмент для нескольких типов операций. Во-первых, это универсальный инструмент для структурирования научной информации (проблема – гипотеза – метод – результат – вывод). Во-вторых, общенаучный подстиль позволяет осваивать алгоритмы научной деятельности (дать определение, провести классификацию, описать эксперимент, сделать выводы). И, в-третьих, дает возможность трансформировать информацию, уменьшая или разворачивая объем текста (лекция – тезисы – конспект – план). Поскольку эти операции универсальны и не зависят от того, что изучает студент (машиностроение или электротехнику),

уже на этапе предмагистратуры удастся отрабатывать с обучающимися базовые алгоритмы, от составления краткого плана фрагмента научно-популярного видео до развернутого устного ответа по этому плану. Обозначенные три аспекта работают только вместе. Каждый по отдельности недостаточен: универсальные модели без доступного материала остаются абстракцией, доступный текст без метаязыковых операций не формирует академическую грамотность. Только в совокупности они создают то, что можно назвать ядром. Дальше это ядро наполняется терминологией: студент, освоивший модель «*Что – это что*», легко включает в нее понятия своей специальности, от «сопротивления» у энергетиков до «импеданса» у радиотехников. При этом структура высказывания не меняется. Именно эта логика лежит в основе ЕАР: опора на аутентичные материалы, ориентация на реальные коммуникативные потребности, развитие стратегий академической коммуникации (Hyland, 2006; 2018). На начальном этапе, когда специальная лексика еще трудна для студентов, реализовать эти принципы позволяет именно общенаучный подстиль.

Таким образом, обоснование выбора общенаучного подстиля как основы формирования ядра академической дискурсивной компетентности опирается на единство трех его аспектов: универсальности, доступности и фундаментальности. В совокупности они обеспечивают возможность перехода от языка общего владения к языку специальности и создают базу для дальнейшего освоения терминологии в магистратуре.

Принципы отбора и организации учебного материала и построения системы заданий на базе общенаучного подстиля

Для реализации лингводидактического потенциала общенаучного подстиля необходимо по-новому подойти к отбору материала, определить роль текста, отобрать типы заданий и обозначить позиции студента и преподавателя. В Таблице 2 сравниваются два подхода к отбору и организации учебного материала: на базе НСР и на базе академического дискурса.

Таблица 2. Сравнение двух подходов к отбору и организации учебного материала

Параметр	Подход на базе научного стиля речи	Подход на базе академического дискурса
Принцип организации материала	По языковым уровням: фонетика → лексика → морфология → синтаксис → текст	По коммуникативным ситуациям: лекция → семинар → консультация → защита → дискуссия
Единица обучения	Языковая тема (например, «Пассивные конструкции в научном тексте»)	Коммуникативное событие (например, «Как представить результаты эксперимента»); пассивные конструкции осваиваются как средство решения этой задачи
Роль текста	Источник языковых примеров; главное – найти изучаемую конструкцию	Образец коммуникативного действия; главное – понять, зачем автор использует конструкцию
Типы заданий	Подстановка, трансформация, составление предложений по модели	Анализ ситуации, моделирование, ролевая игра, рефлексия
Позиция студента	Ученик, осваивающий языковые формы; цель – не делать ошибок	Участник академического сообщества; цель – достигать коммуникативных целей
Позиция преподавателя	Корректор и образец правильной речи; исправляет ошибки	Организатор коммуникации и аналитик ситуаций; создает условия для осознания правил через опыт

Проиллюстрируем различия, представленные в Таблице 2, примером. Предположим, студент должен научиться писать аннотацию к научной статье. В логике НСР задание будет выглядеть так: «Прочитайте текст аннотации. Найдите в нем безличные конструкции. Выпишите клише: “В статье рассматривается...”, “Автор приходит к выводу...”. Составьте аннотацию по образцу, используя данные клише». В логике академического дискурса то же задание будет строиться иначе: «Прочитайте две аннотации к одной статье. Какая из них точнее передает содержание? Какая – интереснее? Кто будет читать вашу аннотацию? Что этот читатель хочет узнать? Напишите аннотацию так, чтобы достичь своей цели. Обменяйтесь с одноклассником и оцените, достиг ли текст цели». В первом случае студент осваивает языковую форму, во втором – учится действовать в академической среде. При этом языковая форма не игнорируется: безличные конструкции и клише по-прежнему используются, но они становятся инструментом решения коммуникативной задачи, а не самоцелью.

Предлагаемая система заданий по общенаучному подстилю строится на общенаучных речевых моделях и ориентирована на реальные академические ситуации, с которыми студент столкнется в магистратуре. Такой подход согласуется с опытом построения заданий, в которых универсальные грамматические конструкции общенаучного стиля на следующем этапе обучения наполняются конкретным профессиональным содержанием в зависимости от специальности студента (Бессонова, Одинцова, 2026). Ядро этой системы представлено в Таблице 3.

Таблица 3. Ядро системы заданий по общенаучному подстилю

Направление речевой деятельности	Общенаучная модель	Тип задания	Академическая ситуация
Рецептивное	Структура текста «проблема – цель – метод – результат – вывод»	Выделение частей в тексте, заполнение схемы	Подготовка к восприятию лекции, чтение статьи
Продуктивное	Определение: « <i>Что – это что</i> »	Порождение определений по образцу, сравнение с «своими словами»	Ответ на вопрос преподавателя «Дайте определение...»
Рецептивно-продуктивное	Классификация: « <i>Что делится на ...</i> »	Заполнение таблиц, составление кратких устных сообщений	Объяснение однокласснику структуры явления

Приведем примеры типовых заданий.

Задание 1 (рецептивное). Прослушайте фрагмент лекции. Заполните схему: проблема – метод – результат – вывод. Сформулируйте главную мысль фрагмента.

Задание 2 (продуктивное). Дайте определение понятия, используя модель «Что – это что». Сравните свое определение с определением из учебника. Чем они различаются?

Задание 3 (рецептивно-продуктивное). Прочитайте текст. Заполните таблицу «Классификация явлений». Составьте устное сообщение на основе таблицы, используя модель «Что делится на...».

Таким образом, сопоставление двух подходов к отбору и организации учебного материала показало, что переход к дискурсивной парадигме меняет саму логику построения обучения: от языковых уровней к коммуникативным ситуациям, от языковой формы к коммуникативной задаче. На этой основе были сформулированы принципы построения системы заданий по общенаучному подстилю, примеры которых представлены выше.

Результаты работы с общенаучными текстами в разнородных по будущим специальностям группах иностранных магистрантов инженерных направлений

Наблюдение за учебным процессом проводилось в двух группах иностранных магистрантов инженерных направлений (всего 24 человека) в Национальном исследовательском университете «Московский энергетический институт» в течение второго семестра довузовской подготовки (февраль – июнь 2026 года). Наблюдение фиксировалось в протоколах и дополнялось анализом письменных работ и устных ответов студентов. В протоколах отмечено, что наиболее частыми затруднениями при работе с общенаучными текстами остаются выделение главной информации и понимание логической структуры высказывания. Для преодоления этих затруднений использовались задания с опорой на таблицы и схемы, пошаговый устный разбор текста, а также система предтекстовых и послетекстовых заданий. Уже к пятому занятию большинство обучающихся (по оценкам преподавателя – около 70%) спонтанно включали в ответы общенаучные модели типа «Что – это что», «Что делится/подразделяется на...». В письменных работах это проявлялось в структурировании кратких ответов по схеме «проблема – решение – вывод». Это свидетельствует о формировании ядра академической дискурсивной компетентности.

Эти данные дополняют результаты анализа учебных задач магистранта. Наблюдение показывает, что происходит в аудитории, анализ задач – что потребуется студенту в магистратуре. Их сопоставление позволило конкретизировать умения, значимые для академической коммуникации. Студенту необходимо выделять главную информацию и понимать структуру научного текста, владеть базовыми общенаучными моделями и уметь работать при дефиците языковых средств. Последнее умение особенно важно: именно оно позволяет не потерять учебную траекторию, когда языковых ресурсов не хватает. Эти умения и легли в основу системы заданий (см. Таблицу 3).

Наблюдение также показало, что использование научно-популярных материалов на начальном этапе снижает когнитивную нагрузку и повышает мотивацию студентов, поскольку они видят практическую значимость изучаемого материала для будущей специальности.

Полученные результаты согласуются с данными других исследователей. Например, в своей статье И. О. Амелина и Т. В. Ковалева (2023) показали пример комплексной работы с общенаучным текстом, который основан на использовании схем и таблиц. Между тем целостная модель обучения в разнородных по специальностям группах предмагистратуры пока не получила системообразующей основы. Описанные в методической и научной литературе практики, в том числе и технологии работы с общенаучным текстом, эту роль не выполняют. Настоящее исследование показывает, что именно общенаучный подстиль может выступить такой основой и тем самым заполняет научный пробел. Выше уже было отмечено, что предлагаемый подход совпадает с международной тенденцией EAP, которая также ориентирована на коммуникативные практики академического сообщества (Hyland, 2018), но с небольшим отличием. Принципы опоры на аутентичные материалы, ориентации на коммуникативные потребности и развития стратегий академической коммуникации, лежащие в основе EAP, общенаучный подстиль позволяет реализовать на начальном этапе (A2-B1), когда узкоспециальная терминология еще очень трудна для студентов, тогда как EAP предполагает работу на продвинутых уровнях.

Чтобы лингводидактический потенциал общенаучного подстиля заработал, преподавателю придется многое перестроить. Например, один и тот же текст о свойствах материалов для одной группы нужно сократить, для другой – упростить синтаксис, для третьей – добавить схему. Привычные задания тоже меняются. Раньше студент подставлял пассивную конструкцию в готовое предложение. Теперь он описывает с ее помощью реальный эксперимент, пусть коротко, пусть с ошибками, но сам. Меняется и роль преподавателя: он уже не столько исправляет ошибки, сколько помогает студенту выбрать нужную форму для конкретной задачи: ответа на семинаре, вопроса преподавателю, короткой аннотации. Для такой работы нужна отдельная подготовка, особенно если преподаватель впервые сталкивается с академическим дискурсом на начальном этапе.

Заключение

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

1. В контексте довузовского этапа обучения иностранных магистрантов разграничены понятия «научный стиль речи» и «академический дискурс»: показано, что академический дискурс включает НСР как одну из составляющих, а кроме него правила поведения, коммуникативные стратегии и жанровые формы.

Это позволило конкретизировать содержание академической дискурсивной компетентности применительно к задачам довузовского этапа.

2. Конкретизация содержания академической дискурсивной компетентности позволила задать реалистичный целевой ориентир: формирование ее ядра, достаточного для включения магистранта-инофона в учебно-научную деятельность. Обоснован выбор общенаучного подстиля в качестве основы формирования ядра академической дискурсивной компетентности на этапе предмагистратуры: показано, что универсальность, доступность и фундаментальность обеспечивают лингводидактический потенциал общенаучного подстиля и позволяют рассматривать его как системообразующий элемент в формировании этого ядра.

3. Сопоставлены два подхода к отбору и организации учебного материала – на базе НСР и на базе академического дискурса – и выявлены различия в принципе организации материала (от языковых уровней к академическим ситуациям), роли текста, типах заданий и позициях студента и преподавателя. На этой основе описаны принципы построения системы заданий по общенаучному подстилю, реализующей дискурсивный подход: переход к дискурсивной парадигме позволяет рассматривать речевые модели как инструмент решения коммуникативных задач, а не самоцель.

4. Обобщены результаты педагогического наблюдения в разнородных по специальностям группах иностранных магистрантов инженерных направлений (24 человека). Наблюдение подтвердило возможность успешного освоения речевых моделей общенаучного подстиля на начальном этапе: уже к пятому занятию студенты активнее использовали эти модели в устных ответах и письменных работах. Наблюдение также показало, что научно-популярные материалы облегчают понимание содержания и поддерживают учебную мотивацию учащихся.

Дальнейшая работа предполагает разработку конкретных моделей занятий по общенаучному подстилю. Необходимо также педагогически проверить эффективность предложенной системы заданий и создать диагностический инструмент для оценки сформированности ядра академической дискурсивной компетентности. Разработка программ по повышению квалификации и переподготовке преподавателей РКИ по работе с академическим дискурсом, особенно для тех, кто впервые сталкивается с ним на начальном этапе, – еще одно перспективное направление для дальнейших исследований.

Материалы исследования | Research materials

1. Аросева Т. Е., Рогова Л. Г., Сафьянова Н. Ф. Научный стиль речи: технический профиль: пособие по русскому языку для иностранных студентов. М.: Русский язык. Курсы, 2012.
2. Дубинская Е. В., Орлова Т. К., Раскина Л. С., Саенко Л. П., Подкопаева Ю. Н. Русский язык будущему инженеру: учебник по научному стилю речи для иностранных граждан (дovuзовский этап): книга для студента. Изд-е 6-е. М.: Флинта; Наука, 2010.
3. Щербакова О. М., Бондарева В. В., Михеева Е. С., Брагина М. А. Русский язык как язык специальности (инженерно-технический и естественнонаучный профили): учебное пособие. Изд-е 3-е, стер. М.: ФЛИНТА, 2023.

Источники | References

1. Амелина И. О., Ковалева Т. В. Обучение инофонов алгоритмам работы с общенаучным текстом: начальный этап подготовки // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2023. Т. 13. № 4. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2023-13-4-126-139>
2. Бессонова А. Ф., Одинцова М. В. Научный стиль с нуля. Из опыта преподавания русского языка в группе иностранных учащихся с разной специализацией // Русский язык и русская культура в современных условиях: материалы международной научно-практической конференции (г. Москва, 03-04 декабря 2025 г.). М.: Национальный исследовательский университет «МЭИ», 2026.
3. Богданова Л. И. Академический дискурс: проблемы теории и практики // Cuadernos de Rusística Española. 2018. Т. 14.
4. Гаврикова И. Ю. Академический русский язык в системе преподавания РКИ: концептуализация термина и пятикомпонентная модель формирования академической коммуникативной компетенции // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2026. № 2. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2026.192.2.001>
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
6. Калашникова О. В., Печинская Л. И. Актуальные проблемы формирования профессиональных компетенций у иностранных студентов, обучающихся по русскоязычным программам (на примере СПбПУ Петра Великого) // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 9. <https://doi.org/10.17513/snt.38231>
7. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты. Волгоград: Перемена, 2002.
8. Кожина М. Н., Дускаева Л. Р., Салимовский В. А. Стилистика русского языка. М.: Флинта; Наука, 2011.
9. Лукьянова М. Н., Сергеева О. А. Развитие аудитивных навыков магистрантов-инофонов технических вузов в процессе обучения русскому языку как иностранному с использованием аутентичного видеоматериала на примере мультипликационного сериала «Смешарики. Пинкод» // Глобальный научный потенциал. 2025. № 5-2 (170).

10. Лян Ц., Чжан С., Щеглова И. В. Трудности обучения научному стилю речи студентов-иностранцев: характеристики, типы, тенденции (на материале опроса преподавателей русского языка как иностранного) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7. Вып. 2. <https://doi.org/10.30853/ped20220025>
11. Рубцова А. В., Губина А. И. Диагностика сформированности дискурсивной компетенции при изучении русского языка как иностранного: критериальные аспекты и методические особенности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2026. № 3. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2026-11065>
12. Саморуков А. А. Формирование дискурсивной компетентности студента в образовательном процессе вуза: автореф. дисс. ... к. пед. н. Оренбург, 2010.
13. Сокол М. А., Пахомова Н. Е. Слово и текст: читаем тексты по специальности на уроках РКИ // Вестник НГТУ им. П. Е. Алексеева. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. 2015. № 4.
14. Чернявская Я. Л., Шалабодова А. Г., Черных О. И. Академический язык: научный стиль речи в курсе русского языка как иностранного // Непрерывное образование: XXI век. 2023. Вып. 1 (41). <https://doi.org/10.15393/j5.art.2023.8253>
15. Gerges S. N. N. Academic language competency: English for academic Purposes (EAP) // Архонт. 2025. № 11 (62).
16. Hyland K. English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book. L.: Routledge, 2006.
17. Hyland K. Sympathy for the devil? A defence of EAP // Language Teaching. 2018. Vol. 51. No. 3. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000101>

Информация об авторах | Author information



Лукьянова Мария Николаевна¹

Одинцова Мария Владимировна², к. филол. н.

^{1, 2} Национальный исследовательский университет «Московский энергетический институт»



Maria Nikolaevna Lukyanova¹

Maria Vladimirovna Odintsova², PhD

^{1, 2} National Research University "Moscow Power Engineering Institute"

¹ LukyanovaMN@mpei.ru, ² NosovaMV@mpei.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 30.09.2026; опубликовано online (published online): 29.10.2026.

Ключевые слова (keywords): академический дискурс; академическая дискурсивная компетентность; общенаучный подстиль; научный стиль речи; академическая адаптация; иностранные предмагистранты; academic discourse; academic discourse competence; general scientific substyle; academic language; academic adaptation; international pre-master's students.