

Обучение русскому языку в индийском университете: реализация принципов коммуниктивно-деятельностного подхода

Studying Russian at an Indian University: Implementing the Principles of the Communicative-Activity Approach

1- О.А. Солопова, Южно-Уральский государственный университет, Челябинск,
Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-4170-7267](https://orcid.org/0000-0003-4170-7267), solopovaoa@susu.ru

2- Н.Н. Кошкарлова, Южно-Уральский государственный университет, Челябинск,
Российская Федерация, studiumjuvenis@mail.ru

3- С. Саини, Университет им. Джавахарлала Неру, Нью-Дели, Индия, sonusaini@jnu.ac.in

Аннотация

В статье представлены результаты социолингвистического опроса, проведенного в Университете им. Дж. Неру (Нью-Дели, Индия) среди изучающих русский язык как иностранный (РКИ). Актуальность исследования обусловлена ролью русского языка (РЯ) в российско-индийском образовательном сотрудничестве и необходимостью учета потребностей обучающихся при организации языковой подготовки. Цель исследования – с позиций коммуниктивно-деятельностного подхода установить, как структура образовательной программы соотносится с трудностями и мотивационными установками, отмечаемыми участниками опроса. Источниками данных послужили результаты социолингвистического опроса 189 респондентов, проведенного в Индии в 2025 г., и нормативный учебно-методический документ, регламентирующий содержание и распределение учебной нагрузки по курсам РЯ в Университете им. Дж. Неру. В работе применены методы описательной статистики, контент-анализа и тематического анализа, а также лингводидактическая интерпретация. Установлено, что наименьшие трудности для индийских респондентов представляют чтение и письмо, а самыми проблемными являются аудирование и говорение. Полученные результаты могут быть объяснены доминированием грамматико-переводного метода, который остается востребованным среди индийских преподавателей-русистов, и ограниченным использованием коммуниктивного подхода. Подчеркивается, что редукция коммуниктивного компонента ведет к нарушению одного из основных постулатов методики преподавания иностранных языков – интегрирование при работе над всеми видами речевой деятельности (РД). Исследование позволяет уточнить направления организации обучения студентов в иноязычной образовательной среде.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, аудирование, говорение, чтение, письмо, коммуниктивно-деятельностный подход, социолингвистический опрос, Индия.

Abstract

The paper presents the results of a sociolinguistic survey conducted among learners of Russian as a foreign language at Jawaharlal Nehru University (New Delhi, India). The relevance of the study is determined by the role of Russian in Russian-Indian educational cooperation and by the need to consider learners' needs when organizing language training. From the perspective of the communicative-activity approach, the study aims to establish how the curriculum structure relates to the difficulties and motivational orientations reported by survey participants. The data sources comprise a sociolinguistic survey of 189 respondents conducted in India in 2025 and a regulatory curriculum document defining the content and distribution of the course load across Russian language courses at Jawaharlal Nehru University. The study employs descriptive statistics, content analysis, thematic analysis, and linguodidactic interpretation. Grammar was perceived as the most difficult aspect of Russian, while the main difficulties in speech activity concerned listening, speaking, and language barriers. Reading and writing were much less frequently identified as major difficulties. Career prospects prevailed among the motives for learning Russian: respondents associated proficiency in the language with

employment opportunities and professional development. Comparison of the survey findings with the curriculum structure revealed differences between the formal representation of particular components of language training and the difficulties reported by learners; no causal relationship between them was established in this study. The findings indicate the need for systematic listening and speaking practice while maintaining consistent grammar instruction. The study specifies areas of methodological support for students in a foreign-language educational environment.

Keywords: Russian as a foreign language, listening, speaking, reading, writing, communicative-activity approach, sociolinguistic survey, motivation, India.



Copyright: © 2026 by the authors. Licensee *Russian Language Studies Journal*. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. Введение

В 2027 г. Россия и Индия будут отмечать 80-летие установления двусторонних дипломатических связей. Особая роль в процессе российско-индийского диалога принадлежит гуманитарному сотрудничеству, развитие которого способствует сохранению интереса к изучению и продвижению РЯ в Индии (Дзюба, Мушенко, 2025; Румянцева и др., 2024).

Преподавание РЯ в Индии находится в прямой зависимости от языковой ситуации в стране, в которой наряду с хинди и английским официальными признаны двадцать два языка (Пател, 2017). Английский язык широко используется в образовательной деятельности и нередко выступает языком-посредником при обучении РКИ. Особенности языковой политики и многоязычия Индии представлены в ряде исследований (Буденис, 2023; Хохлова, 2015; Чуприна, 2012; Jagessar, 2024).

Теоретическую основу исследования составляет коммуникативно-деятельностный подход, когда «в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучающегося» (Азимов, Щукин, 2009: 100–101).

Коммуникативно-деятельностный подход берет свои истоки в теории деятельности С.Л. Рубинштейна, согласно которой овладение «подлинно живой речью совершается в процессе жизненно мотивированной деятельности общения» (Рубинштейн, 2002: 472). В дальнейшем идеи С.Л. Рубинштейна получили свое развитие в трудах А.Н. Леонтьева, который, в частности, обращал внимание на то, что язык выступает не только средством общения, но и носителем значений, которые выработаны в обществе и важны для определенного социального коллектива (Леонтьев, 1975). Взаимосвязь языка и общественно-исторических условий его возникновения и функционирования подчеркивается в работах И.А. Зимней, которая указывает на функцию языка отражать культуру, традиции и историю народа, отмечая, что иностранный язык «не может в такой мере, как родной, служить средством «присвоения» общественного опыта, орудием познания действительности» (Зимняя, 1989: 13). В дальнейшем положения коммуникативно-деятельностного подхода нашли широкое применение в методике обучения иностранцев русскому языку. Так, например, А.А. Леонтьев в своих трудах постулирует тезис о том, что обучение русскому языку как иностранному – это

«совместная активная познавательная деятельность, организуемая, мотивируемая и контролируемая преподавателем» (Леонтьев, 1988: 8). На психологические аспекты освоения русского языка как иностранного при их отражении в учебнике РКИ (наряду с общими характеристиками учебного процесса и с целевой областью знания) указывает А.Р. Арутюнов (Арутюнов, 1990). Представленные положения коммуниктивно-деятельностного подхода в настоящее время не потеряли своей актуальности, а их трансформация и развитие идет по пути совмещения с другими теориями и научными парадигмами. Наибольшую популярность в последнее время приобретает сочетание коммуниктивно-деятельностного и социалингвистического взглядов на методику преподавания иностранных языков.

А.А. Дейкина подчеркивает, что лингвометодика должна учитывать социокультурную коммуниктивную ситуацию, а преподавание русского языка как иностранного будет успешно реализовываться только при учете лингвокультурологического контекста (Дейкина, 2019). Особую значимость данный подход приобретает, когда преподавание русского языка как иностранного происходит вне языковой среды. В условиях отсутствия аутентичной языковой среды актуальными являются вопросы изучения мотивации студентов, изучающих русский язык, наличие материально-технической базы, отвечающей последним лингводидактическим тенденциям, соответствие содержания учебных материалов современным реалиям страны изучаемого языка, смена направленности обучения от текста к действительности, которую студенты могут изучить только по приезду в Россию, частое преобладание грамматико-переводного метода в ущерб коммуниктивному методу обучения, общие отличия в образовательной политике стран (об этом см., например, Быкова, 2014; Исследовательская лингводидактика по русскому языку, 2016; Шаклеин, 2011).

Коммуникативная направленность обучения РКИ предполагает сочетание системного освоения языка с практикой аудирования, говорения, чтения и письма (Азимов, Щукин, 2009; Гальскова, 2003; Пассов, Кузовлева, 2010). Коммуниктивно-деятельностный подход постулирует необходимость развития навыков и умений в четырех видах РД: аудировании, чтении, говорении и письме. Аудирование и чтение являются рецептивными, когда изучающий иностранный язык воспринимает информацию, а говорение и письмо – продуктивными, когда создается и (или) производится какой-то речевой продукт. Исследования, касающиеся преподавания РКИ в Индии, затрагивают вопросы предвузовской подготовки, обучения в многоязычной аудитории, применения современных образовательных технологий и развития русистики в стране (Абрамова, 2017; Жилина, 2022; Румянцева и др., 2024; Саини, 2017; Тхакур, 2017). В этих работах описаны языковая ситуация, условия организации обучения и отдельные методические аспекты преподавания русского языка. Значительно меньше внимания уделено мотивации студентов, возникающим в процессе обучения затруднениям и их соотношению с содержанием образовательной программы.

Цель исследования – с учетом положений коммуниктивно-деятельностного подхода установить, как структура и содержание образовательной программы соотносятся с мотивационными установками студентов и затруднениями, выявленными по результатам опроса.

Научная новизна исследования состоит в сопоставлении структуры образовательной программы с трудностями, отмечаемыми самими обучающимися, а также мотивационных установок с институционально заданной структурой подготовки по РКИ в отдельном индийском университете. Теоретическая значимость работы определяется использованием социалингвистических данных для лингводидактической интерпретации организации

языковой подготовки. Практическая значимость связана с возможностью учитывать выявленные трудности и мотивационные установки при совершенствовании обучения РКИ в иноязычной образовательной среде.

2. Методология

Исследование основано на двух взаимодополняющих источниках данных: образовательной программе бакалавриата по РЯ Университета им. Дж. Неру и результатах социолингвистического опроса, проведенного в Индии в 2025 г. Анализ программы позволил установить институционально закрепленные цели, содержание и структуру обучения; данные опроса использовались для выявления трудностей и мотивационных установок участников.

Академическая база преподавания РКИ в исследовании представлена нормативным учебно-методическим документом – «Curriculum and Credit Framework for Graduate Programme in Russian» (Curriculum..., 2021), разработанным Центром русских исследований Университета им. Дж. Неру. Четырехлетняя программа включает 42 дисциплины, распределенные по восьми семестрам: общеобразовательные курсы (GE), базовые профильные курсы (DSC), дисциплины по выбору (DSE) и прикладные дисциплины (SEC).

Исследование ограничено программой Университета им. Дж. Неру, что обусловлено вариативностью образовательных моделей, реализуемых в индийских университетах. Государственные университеты обладают значительной автономией и реализуют собственные образовательные модели, различающиеся составом дисциплин и распределением учебной нагрузки. При анализе образовательной программы учитывались состав и последовательность дисциплин, их целевая направленность, ожидаемые результаты, тематическое содержание, формы контроля, используемые языки, а также представленность языкового, коммуникативного, культурологического, литературоведческого и профессионально ориентированного компонентов.

Целевая выборка включала 189 обучающихся и выпускников Университета им. Джавахарлала Неру (Нью-Дели), имевших опыт изучения русского языка в данном университете. Опрос проводился в январе 2025 г. во время мастер-классов и лекционных занятий авторов исследования. Перед началом опроса участникам предоставлялась информация о целях и характере исследования; участие было добровольным и анонимным, все респонденты дали информированное согласие. Основную часть выборки составили обучающиеся в возрасте 18–25 лет (65,1 %); на группу 26–35 лет пришлось 17,5 % респондентов. В анкете респонденты указывали свой образовательный статус: 60,3 % обучаются или ранее обучались в колледже либо на бакалавриате, 23,8 % составили магистранты и выпускники магистратуры, 9,5 % – докторанты. Участники с уровнем школьного образования (6,3 %) были представлены значительно меньше, поэтому полученные данные в основном отражают мнение академической аудитории. Критерием включения являлся опыт изучения русского языка в Университете им. Дж. Неру; выборка охватывала обучающихся разных образовательных уровней и выпускников, поэтому не все участники на момент опроса осваивали анализируемую программу бакалавриата.

Участникам было предложено ответить на 30 вопросов анкеты: 22 закрытых, 4 полужакрытых и 4 открытых, что позволило получить как количественные данные, так и развернутые ответы респондентов. Преобладание вопросов закрытого типа объясняется тем, что опрос проводился

в иноязычной среде: этот тип вопросов позволяет нивелировать разницу в уровне владения респондентами русским языком, снизить когнитивную нагрузку на участников опроса и облегчить последующую интерпретацию полученных данных. Респонденты не были ограничены в выборе языка для ответа на полузакрытые и открытые вопросы; ответы могли быть представлены на русском, английском, хинди или другом национальном языке. До проведения основного опроса анкета была апробирована на фокус-группе, в состав которой входили студенты языковых специальностей Университета им. Дж. Неру, что позволило скорректировать вопросы с учетом характеристик потенциальных респондентов. При качественном анализе единицей выступало отдельное смысловое высказывание – полный ответ или его фрагмент, соотносимый с одной тематической категорией. Предварительно все ответы респондентов были переведены на русский язык.

Для обработки полученных данных использовалось сочетание количественных и качественных методов. Ответы на вопросы закрытого и полузакрытого типов были обработаны с применением методов описательной статистики: рассчитывались абсолютные частоты и доли от общей выборки ($n = 189$). Для вопросов с единичным выбором сумма долей составляет 100 % с учетом округления; для вопроса с множественным выбором сумма могла превышать 100 %. Пропущенные ответы учитывались отдельно. Анализ ответов на открытые вопросы осуществлялся с использованием элементов контент-анализа и тематического анализа, после чего устанавливались основные оценки, потребности и затруднения респондентов. Открытые ответы независимо кодировались тремя авторами исследования. Тематические категории формировались индуктивно на основе повторяющихся смысловых компонентов. Для проверки надежности кодирования результаты трех исследователей сопоставлялись; случаи расхождения обсуждались совместно до выработки единой интерпретации. На заключительном этапе выявленные по результатам опроса потребности, оценки и затруднения респондентов сопоставлялись с целями, содержанием и структурой образовательной программы. При сопоставлении результатов анализа образовательной программы и данных опроса учитывались представленность видов РД, содержание культуроведческого компонента, коммуникативная и практическая направленность подготовки, что позволило интерпретировать результаты социолингвистического опроса и с точки зрения коммуникативно-деятельностного подхода установить, как структура образовательной программы соотносится с трудностями и мотивационными установками, отмечаемыми участниками опроса.

3. Анализ данных

В основу интерпретации данных социолингвистического опроса положены лингводидактические принципы о связи языка и РД (Гальскова, 2003; Пассов, Кузовлева, 2010). Представим результаты анализа академической базы преподавания РКИ и проведенного социолингвистического опроса согласно концепции коммуникативно-деятельностного подхода.

Структура и содержание образовательной программы:

Анализ структуры учебного плана показывает, что на начальном этапе обучения доминируют дисциплины, направленные на формирование языковой базы (фонетика, грамматика, развитие базовых коммуникативных навыков и страноведческий компонент), тогда как на последующих этапах возрастает количество курсов аналитического и прикладного характера (перевод, стилистика, анализ и интерпретация текста и др.). При этом значительное место в

структуре программы занимает коммуникативный компонент, реализуемый через систему последовательно организованных курсов, направленных на формирование навыков говорения. Структура программы отражает оптимальное соотношение культурологического и литературоведческого компонентов (курсы по истории и культуре России, русской литературе), что свидетельствует о комплексном характере подготовки. Включение дисциплин по переводу и интерпретации текста указывает на практико-ориентированную направленность программы.

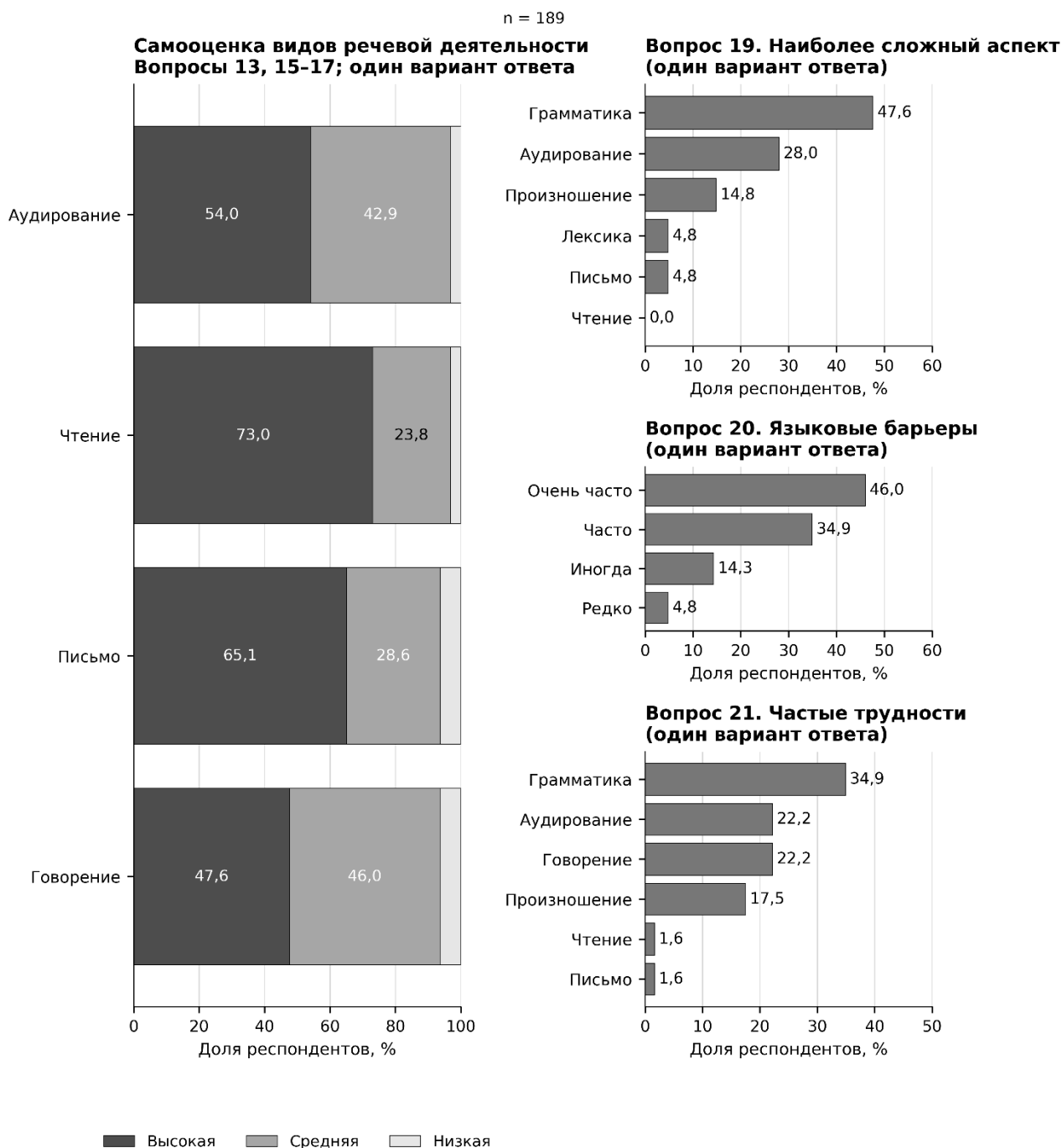
Описание каждого курса содержит цели, ожидаемые результаты обучения, тематическое содержание, разделенное на модули, формы контроля и список рекомендуемой литературы. Тематическое содержание курсов представлено как на английском, так и на русском языке, что отражает специфику языковой среды обучения и указывает на использование английского языка в качестве языка-посредника.

В индийской системе высшего образования отсутствуют унифицированные нормативы, регламентирующие распределение академических часов по видам РД: данное распределение определяется конкретным преподавателем или группой преподавателей и может варьировать в зависимости от университета и даже предпочтений преподавателей. В образовательной программе не представлено почасовое распределение материала внутри многоаспектных дисциплин. Фонетика выделена как самостоятельный компонент только на начальном этапе обучения, грамматика изучается с I по VII семестр, письменная практика предусмотрена в III, V и VI семестрах. Коммуникативные навыки формируются в течение пяти семестров, а на последующих этапах получают профессиональную направленность в переводческих дисциплинах. Культуроведческий и литературоведческий компоненты представлены курсами по культуре и цивилизации России, культурному наследию и истории русской литературы XIX–XX вв. Аудирование и чтение не выделены как самостоятельные дисциплины и интегрированы в содержание практических курсов.

Результаты анализа по видам РД:

В подразделе представлены основные данные опроса по видам РД и связанным с ними языковым и мотивационным компонентам (рис. 1, 2). В анализ включены только вопросы анкеты, непосредственно соотносящиеся с рассматриваемыми в статье видами речевой деятельности и трудностями обучения. Блок «Виды речевой деятельности» сформирован на основе вопросов о самооценке аудирования (вопрос 13), чтения (вопрос 15), письма (вопрос 16) и использования русского языка в повседневном общении (вопрос 17), последнее рассматривается как показатель говорения. Блок «Трудности» включает вопросы 19–21: о наиболее сложных аспектах изучения русского языка, частоте возникновения языковых барьеров и наиболее часто встречающихся трудностях (рис. 1).

Рис. 1. Самооценка видов речевой деятельности и трудностей при изучении РЯ



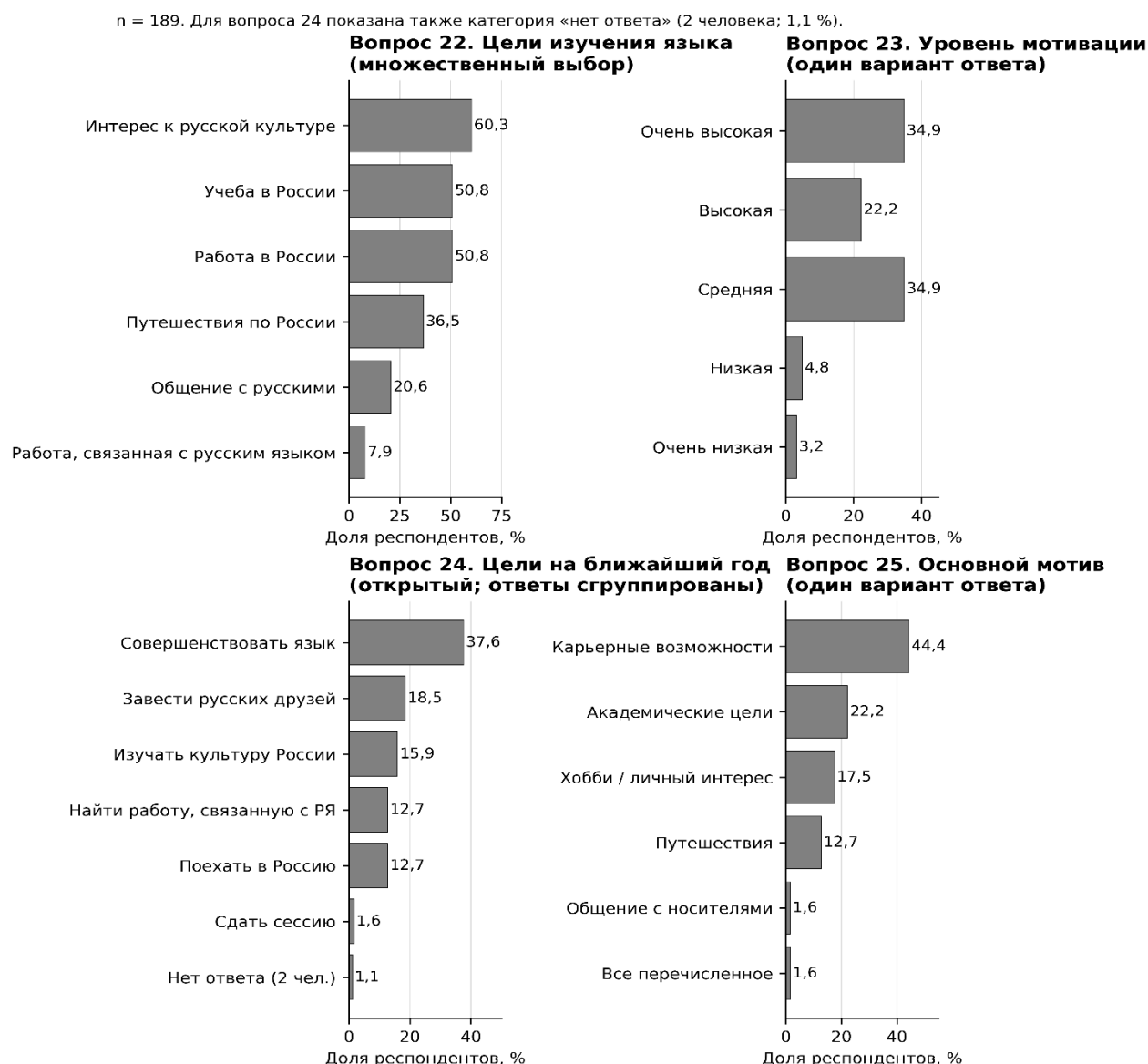
Высокая и средняя самооценка речевых умений не исключает затруднений в отдельных аспектах изучения РЯ. Наиболее сложной респонденты называют грамматику (47,6 %); 34,9 % также относят ее к числу часто возникающих трудностей. Затруднения в устной коммуникации связаны прежде всего с аудированием: его указали как наиболее сложный аспект 28,0 % респондентов, а как частую трудность – 22,2 %. Столько же участников отметили трудности в говорении. С языковыми барьерами часто или очень часто сталкиваются

81,0 % опрошенных. Чтение и письмо значительно реже оцениваются как проблемные: каждый из этих видов РД назвали частой трудностью по 1,6 % участников.

Мотивационный аспект изучения РКИ:

Мотивационный блок включал вопросы о целях изучения РЯ (несколько вариантов ответа), уровне мотивации (один вариант), планах на ближайший год (открытый вопрос) и основном мотиве выбора РЯ (один вариант) (рис. 2).

Рис. 2. Мотивационный аспект изучения РЯ



Результаты опроса показывают, что мотивы изучения РЯ у индийских респондентов различаются. Для 44,4 % участников основными являются перспективы трудоустройства и профессионального роста, которые открывает знание языка. Еще 22,2 % рассматривают изучение РЯ как возможность продолжить образование или работать в России. В ответах

респондентов отмечается также интерес к русской литературе, истории и культуре. Некоторые участники сопоставляют российские реалии с индийскими и рассматривают знание РЯ как возможность знакомить представителей двух стран с культурой друг друга. Для 17,5 % опрошенных РЯ является увлечением: они изучают его ради самого процесса обучения и знакомства с новой культурой. Путешествия назвали основной целью 12,7 % респондентов. На общение с носителями русского языка и вариант «все перечисленное» пришлось по 1,6 % ответов. В открытых ответах о планируемых сферах использования РЯ респонденты называли карьеру и работу, учебу и академическую среду, поездку или жизнь в России, перевод, преподавание и туризм, повседневное общение, а также бизнес и коммерческую сферу.

Обсуждение:

Сопоставление образовательной программы и данных опроса позволило выявить различия между формальной представленностью компонентов языковой подготовки и воспринимаемыми трудностями студентов.

Формирование навыков и умений аудирования при изучении любого иностранного языка начинается со знакомства с фонетической системой – именно этому посвящен специальный раздел в рабочей программе РКИ, по которой ведется обучение в Университете им. Дж. Неру. В рамках раздела Phonetics / Фонетика студенты в первом семестре знакомятся с такими темами, как «Введение в язык и языковую семью (индоевропейскую)», «Введение в русскую письменность (кириллицу)», «Русские гласные и согласные», «Слоги и слова», «Система ударения и редукция гласных», «Интонационные конструкции», «Озвончение и оглушение согласных». Следует отметить, что раздел «Фонетика» включен в более глобальный курс «Введение в грамматику РЯ» и ведется только как вводно-фонетический курс. В дальнейшем фонетика не выделяется как самостоятельный предмет.

Трудности в аудировании (28,0 % респондентов назвали его наиболее сложным аспектом, 22,2 % – частой трудностью) и произношении (14,8 и 17,5 % соответственно) соотносятся с особенностями учебной программы: фонетика вводится только на начальном этапе обучения, тогда как восприятие речи на слух требует регулярной практики на протяжении всего курса. При аудировании на втором языке затруднения возникают как при распознавании языковых единиц, так и при извлечении основной информации, использовании контекста и интерпретации содержания звучащей речи.

Работу над произношением и интонацией целесообразно продолжать и на последующих этапах обучения, а не ограничивать ее начальным курсом. Для развития аудирования необходима систематическая работа с аутентичными материалами возрастающей сложности, включающая интенсивное и экстенсивное слушание, прогнозирование содержания, определение основной информации и проверку понимания услышанного.

Чтение как самостоятельный вид речевой деятельности в рассматриваемой образовательной программе не выделяется. Вместе с тем чтение текста на иностранном языке предполагает понимание не только лексики, но и усвоение грамматических правил. Именно грамматический компонент представлен в образовательной программе наиболее полно и системно. Как отмечалось выше, один из разделов курса называется «Введение в грамматику РЯ», во время которого студенты знакомятся с разнообразными грамматическими явлениями: падежной системой русского языка, предлогами, спряжением глаголов, наклонениями и т. д. «Введение в грамматику РЯ» изучается на протяжении двух семестров, в третьем семестре данная

дисциплина получает название «Практическая грамматика РЯ», в рамках которой основное внимание уделяется изучению переносных значений приставочных глаголов, построению и пониманию действительных и страдательных конструкций, прямой и косвенной речи, придаточных предложений различных типов. «Практическая грамматика РЯ» изучается в третьем, четвертом, пятом и шестом семестрах, а в седьмом семестре студенты приступают к изучению курса «Стилистическая грамматика», направленного на освоение стилистического потенциала грамматических форм, а также особенностей употребления предлогов, междометий и частиц в различных функциональных стилях.

Относительно благоприятная самооценка чтения (73,0 % высоких оценок) сочетается с крайне редким отнесением его к числу частых трудностей (1,6 %). Одним из возможных объяснений такого соотношения может быть использование английского языка и интернациональной лексики в качестве смысловой опоры. При изучении грамматики английский язык-посредник может использоваться для сопоставления отдельных языковых явлений, однако существенные различия грамматических систем затрудняют освоение ряда грамматических явлений.

Одним из возможных способов преодоления трудностей при изучении грамматики РЯ является усиление функционально-коммуникативной работы с грамматическим материалом. Грамматические явления целесообразно вводить в контексте, демонстрируя их функциональность и коммуникативную значимость.

Письмо как продуктивный вид РД в образовательной программе курса РКИ в Университете им. Дж. Неру представлено дисциплиной «Создание и интерпретация текста», изучаемой в III семестре и направленной на формирование навыков и умений письменной речи на РЯ, а также предметом «Академическое письмо», вводимым в V семестре и ориентированным на освоение правил написания деловых писем и других жанров письменной коммуникации. В VI семестре содержание курса конкретизируется: дисциплина «Написание эссе» направлена на развитие умений создавать письменные тексты разных типов, в том числе эссе и тексты официально-деловой корреспонденции.

Результаты опроса по продуктивным видам РД различаются. Письмо редко воспринимается респондентами как источник затруднений: частой трудностью его назвали только 1,6 % участников. Это согласуется с тем, что письменная практика представлена в программе на разных этапах обучения и включает работу с текстом, деловую корреспонденцию и написание эссе. Выполнение письменных заданий дает обучающимся больше времени на отбор языковых средств и построение высказывания, чем устная речь. При этом говорение вызывает заметно больше затруднений: 22,2 % респондентов указали его среди частых трудностей, а 81,0 % сообщили, что часто или очень часто сталкиваются с языковыми барьерами.

Говорение в курсе РКИ представлено дисциплиной «Коммуникативные навыки», которая изучается в течение пяти семестров. На последующих этапах обучение продолжается в рамках курсов «Последовательный перевод с русского на английский и наоборот» и «Перевод для специальных целей». Результаты опроса показывают, что устная коммуникация остается для части обучающихся затруднительной. В этой связи в программе целесообразно увеличить объем заданий на монологическую и диалогическую речь, а также долю интерактивных форм работы. Отдельные респонденты указывают на волнение и страх допустить ошибку; влияние языковой тревожности на результаты обучения подтверждается данными метаанализа. Регулярное обсуждение возникающих трудностей и результатов выполнения заданий может помочь обучающимся точнее оценивать собственный прогресс и зоны трудностей.

Выявленные трудности целесообразно соотносить с мотивацией обучающихся. Для 44,4 % респондентов основным мотивом изучения русского языка являются перспективы трудоустройства и профессионального роста. Такой результат показывает значимость профессиональной мотивации и предполагает более тесную связь языковой подготовки с будущей сферой использования РЯ. Коммуникативные задания в этом случае должны моделировать ситуации учебного и профессионального общения, в которых обучающимся необходимо использовать язык для решения конкретных задач.

Наряду с мотивами, связанными с будущей профессиональной деятельностью, в ответах респондентов заметное место занимает интерес к русской культуре, литературе и истории. Этот интерес поддерживается содержанием образовательной программы, в которую входят дисциплины «Культура и цивилизация России», «Культурное наследие России», «История русской литературы: обзор», «Русская литература XIX века: поэзия и драматургия», «Русская литература XIX (XX) века: проза», «Русская литература XX века: поэзия и драматургия». Стремление части респондентов переводить произведения русской литературы и рассказывать о культуре Индии на РЯ позволяет рассматривать изучение языка как средство межкультурного общения.

Ответы «как хобби» отражают самостоятельный интерес к языку и русской культуре. В то же время упоминания волнения и страха допустить ошибку показывают, что при развитии устной речи важно создавать условия, снижающие речевую тревожность и позволяющие обучающимся постепенно приобретать уверенность в общении.

4. Заключение

По данным социолингвистического опроса обучающихся и выпускников Университета им. Джавахарлала Неру, чтение и письмо сравнительно редко вызывают затруднения при изучении РЯ. Значительно чаще респонденты называют грамматику, аудирование и устное общение.

Сопоставление ответов респондентов с содержанием образовательной программы позволяет выявить несколько несоответствий. Так, последовательное изучение грамматики не устраняет трудностей в ее освоении, а наличие дисциплин, ориентированных на развитие коммуникативных навыков, не исключает проблем в устном общении.

Результаты исследования указывают на необходимость усиления коммуникативной направленности обучения, расширения практики аудирования и говорения, систематической работы над произношением при сохранении последовательной работы над грамматикой. Ограничения исследования связаны с анализом одной университетской программы и использованием данных самооценки, которые не являются непосредственным измерением уровня владения языком.

Перспективы дальнейшей работы состоят в сопоставлении самооценки с результатами языкового тестирования и наблюдениями за учебным процессом, а также в расширении исследования за счет других индийских университетов.

Список литературы

- Абрамова, М. В. (2017). «Специфика обучения индийских студентов русскому языку на предвузовском этапе». *Дидактическая филология*, 3(7), 8–15.
- Азимов, Э. Г., & Шукин, А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР.
- Абрамова, М. В. (2017). Специфика обучения индийских студентов русскому языку на предвузовском этапе. *Дидактическая филология*, 3(7), 8–15. EDN: YPXOZY
- Азимов, Э. Г., и Шукин, А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. ИКАР.
- Арутюнов, А. Р. (1990). *Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев*.
- Буденис, О. Г. (2023). Социокультурный опыт государственного билингвизма в Индии: история становления и современное состояние. *Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки*, (1), 87–90. EDN: TUDSOV. <https://doi.org/10.52928/2070-1640-2023-39-1-87-90>
- Быкова, О. П. (2014). *Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде*.
- Гальскова, Н. Д. (2003). *Современные концепции обучения иностранным языкам*. АРКТИ.
- Дейкина, А. А. (2019). *Аксиологическая методика преподавания русского языка*. МПГУ.
- Дзюба, Е. В., и Мушенко, Е. В. (2025). Стратегия продвижения русского языка через институты многосторонней дипломатии. *Русистика*, 23(4), 543–565. EDN: NIQGV. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2025-23-4-543-565>
- Жилина, О. А. (2022). Русский язык в странах Юго-Восточной Азии. *Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания в иностранной аудитории*, 13–21. Картуш. EDN: BIDGLB
- Зимняя, И. А. (1989). *Психология обучения неродному языку*.
- Леонтьев, А. А. (1988). Предмет методики. Методика и ее базисные науки. Психологические основы обучения русскому языку как иностранному. *Методика*, 5–17.
- Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность, сознание, личность*. Просвещение.
- Пассов, Е. И., и Кузовлева, Н. Е. (2010). *Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного*.
- Пател, М. (2017). Современная языковая ситуация в Индии. *Язык. Общество. Медицина*, 86–87. Гродненский государственный медицинский университет. EDN: HWIPCM
- Рубинштейн, С. Л. (2002). *Основы общей психологии*. Питер.
- Румянцева, Н. М., Рубцова, Д. Н., и Ананд, А. (2024). Преподавание русского языка учащимся Индии в условиях многоязычия. *Полилингвистичность и транскультурные практики*, 21(4), 787–795. EDN: EKWQCS. <https://doi.org/10.22363/2618-897X-2024-21-4-787-795>
- Саини, С. (2017). Современные технологии обучения русскому языку и продвижение позиции русистики в Индии. *Современные технологии обучения русскому языку как иностранному*, 36–44. Радуга-ПРЕСС. EDN: YQHKMQ
- Тхакур, С. К. (2017). Русистика в Индии: прошлое, настоящее и будущее. *Русский язык в поликультурном мире*, 229–235. Ариал. EDN: ZDZVFP
- Хохлова, Л. В. (2015). Социально-политические причины сокращения роли родного языка в Индии. *Вестник Московского университета. Серия 21: Управление (государство и общество)*, (2), 105–120. EDN: TSXBCV
- Чуприна, М. В. (2012). Языковая политика в Республике Индия. *Знание. Понимание. Умение*, (2), 293–297. EDN: PWJSUZ
- Шаклеин, В. М., Пассов, Е. И., и Кузовлева, Н. Е. (2011). Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания*, (2), 108–109. EDN: NTXKVV
- Curriculum and credit framework for graduate programme in Russian. (2021). Jawaharlal Nehru University.
- Jagessar, P. (2024). Correspondence, scale and the linguistic survey of India's colonial geographies of language, 1896–1928. *Journal of Historical Geography*, 84, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.jhg.2024.02.004>
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.

Вклад авторов: Солопова О.А. – формирование концепции статьи, проведение социолингвистического опроса, обработка результатов, редактирование текста. Кошкарова Н.Н. – формирование концепции статьи, подготовка текста. Саини С. – апробирование анкеты на фокус-группе, описание нормативной части курса РКИ в Индии.

Финансирование: Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-18-00049, <https://rscf.ru/project/24-18-00049/>.

Благодарности: Исследование выполнено при поддержке гранта РНФ № 24-18-00049 «Моделирование образа России в медиадискурсе стран БРИКС: фреймы, метафоры, стереотипы».

Конфликт интересов: Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.