ИЗДАТЕЛЬСТВО грамота

Филологические науки. Вопросы теории и практики
Philology. Theory & Practice

ISSN 2782-4543 (online)
ISSN 1997-2911 (print)

2026. Том 19. Выпуск 10 | 2026. Volume 19. Issue 10
Материалы журнала доступны на сайте (articles and issues available at): philology-journal.ru

RU

Теоретико-методологические основы моделирования современного гуманистически ориентированного учебного процесса по русскому языку в аудитории иностранных учащихся (начальный этап обучения)

Мухаммад Л. П.

Аннотация. Цель исследования – определить методологию моделирования современного гуманистически ориентированного учебного процесса по русскому языку в аудитории иностранных учащихся уровней А0+-А2+, обучающихся в условиях российских подготовительных факультетов. Научная новизна работы состоит в синтезе данных философской антропологии, антропологической дидактики, педагогической антропологии в свете положений и задач гуманистически ориентированных личностно-деятельностных методик преподавания русского языка как иностранного; в определении базовых принципов и педагогических стратегий, дифференцированных по периодам обучения с учётом особенностей языковой личности иностранных учащихся уровней А0+-А2+. В результате исследования установлено, что наиболее значимыми, системообразующими, компонентами методологического уровня моделирования учебного процесса по русскому языку применительно к начальному этапу обучения иностранцев (в условиях российских подготовительных факультетов) являются: 1) подход к обучению: личностно-деятельностный; 2) базовые принципы: антропологический, коммуникативный, когнитивный; 3) педагогические стратегии, дифференцированные по периодам обучения с учётом уровня коммуникативной компетенции учащихся и особенностей их языковой личности в коммуникативном и когнитивном аспектах.

EN

Theoretical and methodological foundations of modeling a modern humanistically oriented educational process in Russian for foreign students (the initial stage of learning)

L. P. Muhammad

Abstract. The aim of the study is to determine the methodology for modeling a modern, humanistically oriented educational process in the Russian language for foreign students at levels A0+-A2+, studying in the conditions of Russian preparatory faculties. The scientific novelty of the work lies in: 1) the synthesis of data from philosophical anthropology, anthropological didactics, and pedagogical anthropology in light of the provisions and tasks of humanistically oriented person- and activity-based methods of teaching Russian as a foreign language); 2) the determination of basic principles and pedagogical strategies differentiated by learning periods, taking into account the characteristics of the linguistic personality of foreign students at levels A0+-A2+. As a result of the study, it has been established that the most significant, system-forming components of the methodological level of modeling the educational process in the Russian language as applied to the initial stage of teaching foreigners (in the conditions of Russian preparatory faculties) are: 1) the approach to teaching: person- and activity-based; 2) basic principles: anthropological, communicative, cognitive; 3) pedagogical strategies differentiated by periods of instruction taking into account the level of students' communicative competence and the characteristics of their linguistic personality in the communicative and cognitive aspects.

Введение

Актуальность данного исследования вызвана его проблематикой, заключающейся в технократической направленности современного общества (Асмолов, Рабинович, Заведенский, 2023), в частности образовательных

Научная статья (original research article) | https://doi.org/10.30853/phil20260500

© 2026 Авторы. © 2026 ООО Издательство «Грамота» (© 2026 The Authors. © 2026 Gramota Publishing, LLC). Открытый доступ предоставляется на условиях лицензии CC BY 4.0 (open access article under the CC BY 4.0 license): https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

институтов, что в контексте российской культурно-образовательной традиции ставит общество перед острой необходимостью развития **гуманистически ориентированных** образовательных концепций, в том числе и в области преподавания русского языка иностранным учащимся. Исследования показывают (Антология педагогической мысли…, 1990; Леонтьев, 2001a; 2001b; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова и др., 2022; Асмолов, Рабинович, Заведенский, 2023; Мухаммад, 2026), что требуемые, гуманистически значимые, образовательные концепции и системы, безусловно, заложены в российской культурно-образовательной традиции (включая и период её развития в СССР), что, несомненно, отразилось в психолого-педагогических трудах российских учёных, во-первых, досоветского периода (Антология педагогической мысли…, 1990); во-вторых, в уникальных исследованиях советских/российских психологов и педагогов, в том числе и представителей школы Л. С. Выготского, создававших психолого-педагогическую и психолингвистическую основу для современной методики преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ) (Антология педагогической мысли…, 1990; Выготский, 2025; Гальперин, 1966; Леонтьев, 1975; Леонтьев, 2001a; 2001b).

Особенно актуальными в современной методике преподавания РКИ являются решения, связанные с построением эффективных гуманистически ориентированных вариативных моделей преподавания русского языка применительно к первым (начальным) периодам *обучения* иностранцев в условиях российских подготовительных факультетов, поскольку именно эти периоды квалифицируются и учёными-теоретиками, и преподавателями-практиками как периоды «выживания» (Мухаммад, 2003; Мухаммад, Ван, 2016; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова и др., 2022). С другой стороны, необходимо также подчеркнуть, что учебная деятельность иностранных учащихся именно *в условиях российских подготовительных факультетов* в обозначенные периоды осложняется ещё и необходимостью ранней профессионализации учебного процесса.

В заданном контексте эффективное решение проблем построения современной *гуманистически ориентированной вариативной модели для иностранных учащихся начального этапа обучения* (в условиях российских подготовительных факультетов) предполагает, с одной стороны, опору на уже заявившие себя гуманистически значимые вариативные модели в *области преподавания* РКИ, с другой – учёт как российских, так и мировых *гуманистически значимых* культурно-образовательных традиций. В особенности это касается определения **методологического уровня** моделирования, задающего парадигму развёртывания всего учебного процесса.

Таким образом, исследование направлено на определение *методологии* гуманистически ориентированного учебного процесса по русскому языку в аудитории иностранных учащихся уровней A0+-A2+, обучающихся на российских подготовительных факультетах (начальный этап обучения). При этом необходимо отметить, что обозначенный в данной работе уровень A0+ (в отличие от номинаций A0, употребляемых традиционными методиками) (Чубарова, Столетова, Капитанова и др., 2023) значит, что в первые месяцы начального этапа обучения в процессе формирования у учащихся необходимых навыков и умений используется в том числе и *этнокультурно заданный компонент* языковой личности (ЯЛ) учащегося (номинации A1+ и A2+ в современной методике преподавания РКИ в некоторых работах уже имеют место) (Чубарова, Столетова, Капитанова и др., 2023).

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1) определить наиболее эффективные в отечественной лингводидактике гуманистически значимые методики преподавания РКИ;

2) рассмотреть гуманистические традиции в отечественной и зарубежной образовательной сфере на предмет включения их ресурса в создаваемую вариативную модель обучения русскому языку иностранных учащихся начального этапа обучения (в условиях российских подготовительных факультетов);

3) охарактеризовать (на примерах) национальную ЯЛ иностранного учащегося уровня A0+-A2+ в коммуникативном и когнитивном аспектах, во-первых, с позиции этнокультурно заданного компонента, во-вторых – с позиции экзистенциальных/коммуникативных потребностей инофона;

4) представить методологический уровень конструирования вариативной обучающей модели по русскому языку для целевой аудитории: иностранных учащихся начального этапа обучения (в условиях российских подготовительных факультетов);

5) показать способы (педагогические стратегии) реализации базовых методологически значимых компонентов моделирования в практике преподавания русского языка иностранным учащимся уровней A0+-A2+.

Материалом для исследования послужили теоретические и практически ориентированные работы в области гуманитаристики и лингводидактических наук, в том числе учебники и учебные пособия российских учёных (Антология педагогической мысли…, 1990; Методика: заочный курс…, 1988; Методика преподавания…, 1990; Чубарова, Столетова, Капитанова и др., 2023; Мухаммад, Сыюань Ван, Цаньцань Сун, 2025).

Теоретическую базу исследования составляют работы в области философской антропологии (Фейербах, 1955; Кант, 1966; Герцен, 1960a; 1960b; Бердяев, 1909), антропологической дидактики и педагогической антропологии (Кант, 1966, Ушинский, 2017), антропологической психологии (Выготский, 2025, Слободчиков, Исаев, 1995), педагогики (Антология педагогической мысли…, 1990; Гальперин, 1966; Асмолов, Рабинович, Заведенский, 2023), педагогической психологии (Зимняя, 2025), лингвистики (The International Encyclopedia…, 2020), психолингвистики (Леонтьев, 1970; 2001a; Зимняя, 1989) и лингводидактики (Леонтьев, 1970; 2001b; Зимняя, 1989, Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова и др., 2022; Мухаммад, 2026).

В качестве основных теоретико-практических методов в работе использованы: а) *анализ* и *синтез* теоретических и практикоориентированных психолого-педагогических работ в контексте гуманистически ориентированной культурно-образовательной традиции; б) *моделирование* учебного процесса заданного контингента на высшем, методологическом, уровне с проекцией на нижележащие уровни; в) *наблюдение* за учебным

и внеучебным общением иностранных учащихся на русском языке в условиях российских подготовительных факультетов (в Государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина (Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина)); г) *обобщение* собственного педагогического опыта работы в иностранной аудитории в Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина и в Московском государственном лингвистическом университете, а также передового педагогического опыта своих коллег в вышеуказанных вузах (как на основе непосредственного учебного процесса, так и на материале аудио- и видеозаписей).

Методологическую основу при решении поставленных задач составили коммуникативно-деятельностные методики преподавания иностранных языков / русского языка как иностранного (ИЯ/РКИ) в вариативных моделях личностно-деятельностного обучения (Леонтьев, 1970; 2001b; Зимняя, 1989; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова и др., 2022).

В заданном контексте, представляя методологию моделирования учебного процесса по русскому языку в иностранной аудитории, необходимо остановиться на *метаязыке* данного исследования: на некоторых используемых в работе терминах, не имеющих однозначного толкования в современных методиках преподавания ИЯ/РКИ:

– термин *лингводидактика* (и, соответственно, его производные), а также термин *антропологическая лингводидактика*: в данной работе, как и в предшествующих исследованиях, в том числе и сторонников антропологической лингводидактики (Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова и др., 2022; Мухаммад, Ипполитова, Чжан, 2023; Мухаммад, 2026), вышеобозначенные термины употребляются в следующих значениях: *лингводидактика* – наука о преподавании/усвоении ИЯ/РКИ (Азимов, Щукин, 2021; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова и др., 2022; Мухаммад, Ипполитова, Чжан, 2023); *антропологическая лингводидактика*: гуманистически ориентированная лингводидактика, опирающаяся на личность / языковую личность (ЯЛ) учащегося и ориентированная на удовлетворение его *экзистенциальных* (жизненно важных) потребностей как в социально-личностном, так и в профессиональном становлении (Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова и др., 2022; Мухаммад, Ипполитова, Чжан, 2023; Мухаммад, 2026);

– термин *языковая личность* (ЯЛ) учащегося в данной работе употреблён в одном ряду с термином *личность* учащегося. Функционирующий в гуманитарных (психолого-педагогических) науках термин *личность* (учащегося) прежде всего акцентирует внимание на личности как субъекте своих действий и взаимодействий (Леонтьев, 2001a; 2001b; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова и др., 2022). Термин ЯЛ (Богин, 1984; Караулов, 2010; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова и др., 2022) особенно значим в лингводидактических системах, поскольку целью их построения является обучение языку, а это значит, что учитываются и конструируются модели именно ЯЛ: модели «на входе» (стартовые модели); модели «на выходе» (т. е. по окончании определённого периода обучения). Употребляя термин *ЯЛ* в концептуальной системе антропологической лингводидактики (Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова и др., 2022; Мухаммад, Ипполитова, Чжан, 2023; Чжан, Мухаммад, Потёмкина, 2024), современные гуманистически ориентированные лингводидакты считают недопустимыми такие лингвометодические конструкты, как «*вторичная ЯЛ*» и «*адаптация личности*» (бытующие в некоторых современных методиках преподавания ИЯ/РКИ) (Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова и др., 2022).

Иные (неоднозначные в современной лингводидактике) методические термины будут интерпретированы ниже, т. е. по ходу решения поставленных в работе задач.

Практическая значимость работы состоит в применении создаваемой методологии гуманистически ориентированного образовательного процесса в реальном учебном общении на русском языке в аудитории иностранных учащихся начального этапа обучения в Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина и Московском государственном лингвистическом университете (с учётом личностных свойств учащихся и их экзистенциальных, в том числе и коммуникативных, потребностей). Полученные в данном исследовании результаты могут быть использованы при создании гуманистически ориентированных учебных курсов по преподаванию учащимся ИЯ/РКИ, а также при написании учебных программ, пособий, учебников.

Обсуждение и результаты

Предварительно определяя теоретико-методологическую основу моделирования *гуманистически ориентированного* учебного процесса по русскому языку, развёртывающегося в аудитории иностранных учащихся начального этапа обучения (в условиях российских подготовительных факультетов), необходимо осветить главные, *методологически значимые*, вопросы выбора из множества современных вариативных моделей преподавания русского языка иностранцам – вариативной модели, в наибольшей степени обеспечивающей решение поставленных задач. Думается, в качестве такой модели целесообразно рассмотреть к настоящему времени сложившуюся и верифицированную на практике модель А. А. Леонтьева и его коллег (Леонтьев, 1970; 2001b; Методика: заочный курс..., 1988; Зимняя, 1989). Данная, **личностно-деятельностная**, модель в настоящее время рассматривается как одна из вариативных моделей коммуникативно-деятельностного обучения, ибо её центральную часть составляет одно, общее, инвариантное содержание большей части коммуникативно-деятельностных методик (см. об этом ниже). Предварительное исследование показывает, что выбор данной вариативной модели как *основы* моделирования гуманистически ориентированного обучения заданного контингента оптимален в силу следующих соображений.

1. Модель реализует коммуникативно-деятельностную стратегию обучения (Леонтьев, 2001b) и включает *инвариантную основу* вполне *верифицированных* в отечественном образовательном пространстве коммуникативно-

деятельностных методик, определяемых как *методики коммуникативные по целям обучения и деятельностные по способам учебных действий и взаимодействий* (Арутюнов, 1989). В силу сказанного личность учащегося в соответствии с данным вариантом выступает в статусе **субъекта** своих учебных действий и взаимодействий, что коррелирует с задачами создания *гуманистически ориентированной* обучающей модели (Леонтьев, 2001b; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова и др., 2022; Мухаммад, 2026).

2. В отличие от коммуникативно-поведенческих (бихевиористских) методик коммуникативно-деятельностные методики (их вариативные модели) предусматривают *сознательный выбор* учащимися своих учебных действий и взаимодействий при решении коммуникативных задач, поскольку учебный процесс строится в соответствии с психолингвистическими моделями речевой деятельности, что невозможно реализовывать без включения когнитивного компонента при планировании и осуществлении своих учебных действий и взаимодействий. Отсюда одна из главных педагогических стратегий при формировании коммуникативной компетенции – *стратегия формирования коммуникативно значимых знаний, умений и навыков* (в отличие от бихевиористской стратегии, придающей первостепенную значимость навыкам; зачастую исключая умения) (Арутюнов, 1989; Леонтьев, 1970; 2001a; 2001b; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова и др., 2022).

3. Главной задачей коммуникативно-деятельностных методик (а следом и личностно-деятельностных) является формирование коммуникативной компетенции *в основных видах речевой деятельности*: 1) в устной форме речи: в аудировании и говорении; 2) в письменной форме речи: в чтении и письме. При этом язык рассматривается как инструмент, обеспечивающий реализацию видов речевой/дискурсивной деятельности (Арутюнов, 1989; Митрофанова, Костомаров, Вятютнев и др., 1990; Леонтьев, 2001b; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова и др., 2022; Мухаммад, 2026).

4. Реализация коммуникативного принципа (или принципа коммуникативности) (Антология педагогической мысли…, 1988; Методика преподавания…, 1990; Митрофанова, Костомаров, Вятютнев и др., 1990; Леонтьев, 2001b; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова и др., 2022) рассматриваемых (деятельностных) методик предполагает организацию учебного процесса как процесса общения на изучаемом – русском – языке. Однако это общение носит деятельностный характер, иными словами, квалифицируется как деятельность общения (Леонтьев, 1970; 2001b; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова и др., 2022; Мухаммад, 2026). Отсюда и концепция «диалогичности» речи в аудиторном и внеаудиторном дискурсе (в том числе и при монологической речи) (Леонтьев, 2001b; Мухаммад, 2003; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова и др., 2022).

5. Личностно-деятельностные методики, унаследовавшие центральную, инвариантную, часть различных (весьма эффективных) коммуникативно-деятельностных методик, развивают данные методики прежде всего за счёт разработки феномена личности/ЯЛ учащегося (Зимняя, 1989; 2025; Леонтьев, 2001b; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова и др., 2022; Мухаммад, 2026).

Таким образом, вариативные личностно-деятельностные модели обучения, представленные (см. выше) в своей инвариантной части, думается, вполне возможно определить в качестве базовых при построении гуманистически ориентированных методик обучения для заданного контингента в силу: 1) внимания к личности/ЯЛ учащегося как субъекту учебной и внеучебной коммуникации; 2) психолингвистического и лингводидактического обоснования учебных действий и взаимодействий с выходом в речевую/дискурсивную деятельность; 3) верификации многолетней практикой и ориентировки на дальнейшую всестороннюю, глубокую и тщательную разработку феномена личности/ЯЛ (Леонтьев, 1970; 2001b; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова и др., 2022; Мухаммад, 2026).

Современная методическая ситуация показывает, что вопрос моделирования конкретного *личностно-деятельностного* варианта обучения иностранцев русскому языку (в нашем случае варианта, целесообразного для учащихся начального этапа, причём в условиях российских подготовительных факультетов) в методике преподавания РКИ стоит весьма остро: даже на уровне определения базовых принципов. Об этом свидетельствуют как традиционные, так и современные научные и научно-практические публикации (Методика: заочный курс…, 1988; Методика преподавания…, 1990; Азимов, Щукин, 2021; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова и др., 2022; Мухаммад, 2026). В связи со всем сказанным следует посмотреть на вопросы создания лингводидактических конструктов с другой стороны, а именно со стороны их корреляции с культурно-образовательными традициями и потребностями обществ/общества и личности в целом. Для этого воспользуемся социологическим и лингвистическим понятием дистрибуции как соотношения двух базовых для решения поставленных задач содержательных частей (Дистрибуция, lingvistics_dictionary.academic.ru›914/):

1) первая часть предполагает интерпретацию понятия *гуманистически ориентированный образовательный процесс* в широком понимании (т. е. с выходом за рамки собственно лингводидактики/методики преподавания РКИ);

2) во второй части рассматривается понятие *гуманистически ориентированный образовательный (учебный) процесс* в узком понимании (т. е. в рамках современной лингводидактики как науки о преподавании ИЯ/РКИ).

Современный образовательный процесс *в широком* его *понимании* требует от исследователя внимания к личности как *субъекту, участнику общественных отношений* на основе социально значимого коммуникативного взаимодействия (Кант, 1966; Антология педагогической мысли…, 1990; Выготский, 2025; Асмолов, Рабинович, Заведенский, 2023). В рассматриваемом контексте весьма уместно привести высказывание А. А. Леонтьева (2001a) из его научной монографии «Деятельностный ум (Деятельность, Знак, Личность)» с оценкой весьма значимой роли советского психолога М. Я. Басова в развитии советской/российской психологии, психолингвистики и педагогики. По словам А. А. Леонтьева, М. Я. Басов ещё в 1923 г. указал на недостатки

существующих исследований психического развития личности человека: «…у Басова (впервые в психологии) появляется следующее положение: “основной недостаток существующих исследований психического развития в том, что… развитие это стремятся понять и вывести изнутри самого человека… В действительности оно является результатом *взаимодействия* человека с окружающей его закономерно организованной действительностью…” (курсив наш. – *Л. М.*)» (2001a, с. 132-133).

Примеры сказанному предоставляет «Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XIX века» (1990), на материалах которой можно проследить отношение к образованию выдающегося мыслителя, писателя и педагога Л. Н. Толстого. Представляя собой культурно-образовательное пространство России со стороны обучающего (учителя), Л. Н. Толстой считал время, занятое образовательным (школьным) делом, «счастливым временем своей жизни», ибо: «Дело это не то, что первой важности, а самое важное в мире, потому что всё то, чего мы желаем, может осуществиться только в следующих поколениях» (1954, с. 45). Не отделяя педагогики от жизни, свой подход к образованию и его институтам основатель яснополянской школы Л. Н. Толстой выразил следующим образом: «…преподавание, учение есть, должно быть часть жизни…» (Цит. по: Антология педагогической мысли…, 1990, с. 88-89). В своей статье «О народном образовании», анализируя и критикуя школы западных государств, Л. Н. Толстой замечает: «…но какая должна сложиться школа в России – нам неизвестно и всегда будет неизвестно, ежели мы не оставим её вырабатываться свободно и своевременно» (1953; Антология педагогической мысли…, 1990, с. 93).

Далее как со стороны обучающего, так и со стороны обучающегося представим педагогическую позицию современника Л. Н. Толстого – профессионального педагога В. П. Вахтёрова: «Теперь нельзя уже утверждать, как это делал Локк, будто все люди родятся с одинаковыми способностями, и всё зависит только от одного воспитания» (Антология педагогической мысли…, 1990, с. 520). В. П. Вахтёров, как и многие его современники, подчёркивает, что *каждый ребёнок – уникум*. И эта уникальность – его неповторимая природная сторона, по сути, главный фактор её развития: «И как бы смутно ни было в ребёнке стремление к развитию, оно вполне индивидуально. Каждый стремится к развитию по-своему» (Антология педагогической мысли…, 1990, с. 520).

Как видим, и в первом, и во втором вышеизложенных текстах-примерах (а в целом и в российском образовательном дискурсе) просматривается великая **гуманистическая составляющая** цивилизации, основанной на становлении и развитии российской культурно-образовательной традиции. В этой (случайной) выборке можно выделить следующие элементы: внимание в образовательном процессе к личности обучающегося, его значимости в развитии общества и ненавязчивая (не заданная извне) возможность его образования и развития, причём развития, неотделимого от жизни (Л. Н. Толстой); уникальность личности учащегося, его пути (Л. Н. Толстой, В. П. Вахтёров).

Анализируя и традиционные, и современные *гуманистически ориентированные* педагогические (в том числе и лингводидактические) системы с позиции и зарубежных, и отечественных учёных, сформировавшиеся в *гуманистически ориентированном* культурно-образовательном пространстве, можно сделать вывод, что они соотносятся с педагогической/дидактической методологией, в основу которой, начиная с трудов Л. Фейербаха (1955), И. Канта (1966), И. А. Герцена (1960a; 1960b), заложен *антропологический принцип* новой философии, именуемой «философией человека».

В качестве *весьма значимых* трудов, в н*аибольшей степени положивших начало* разработке педагогических идей, в основание которых заложен *антропологический принцип философии*, назовём ***антропологическую дидактику*** И. Канта (1966) и *педагогическую* ***антропологию*** К. Д. Ушинского (2017). Здесь не случайно выделены шрифтом корневые элементы. Восприятие и той, и другой номинации на первое место выдвигает, казалось бы, исключительно природную сторону личности. В контексте принципиально новых взглядов, заданных новой философией, обозначенные номинации задают и новое, более ёмкое, содержание: «Новая философия превращает человека, включая и природу как базис человека, в единственный, универсальный и высший предмет философии, превращая, следовательно, антропологию, в том числе и физиологию, в универсальную науку» (Фейербах, 1955, с. 202). Вышесказанное позволило исследователям заключить, что именно учёные-философы ввели в гуманитарные науки (в том числе и в российскую педагогику, в психологию, в лингводидактику), *антропологический принцип* (Слободчиков, Исаев, 1995; Мухаммад, 2003). В результате в российском культурно-образовательном пространстве именно на базе гуманистически ориентированных наук психолого-педагогического цикла, в том числе и работ с обоснованием и разработкой антропологического принципа философии (Герцен, 1960a; 1960b; Антология педагогической мысли…, 1990; Ушинский, 2017; Выготский, 2025; Слободчиков, Исаев, 1995), вырастает целая плеяда замечательных советских/российских психологов, педагогов, лингводидактов, в частности теоретиков в области преподавания РКИ (Леонтьев, 1970; 2001a; 2001b; Зимняя, 1989; 2025).

Вторую, собственно лингводидактическую, часть дистрибуции занимают, как показывает исследование, личностно-деятельностные вариативные методики преподавания РКИ (см. выше) (Леонтьев, 1970; 2001b; Методика: заочный курс…, 1988; Зимняя, 1989) в их развитии.

Касаясь вопроса развития личностно-деятельностных вариативных методик, прежде всего их методологии, следует уделить внимание изменениям в определении и наименованиях принципов. Так, например, переосмысление А. А. Леонтьевым вопроса базовых принципов наблюдается, с одной стороны, в методике 1988 г. (Методика: заочный курс…, 1988), с другой – в двух из последних его работ 2001 года (Леонтьев, 2001a; 2001b). В своих работах 2001 года в качестве одного из базовых учёный выделяет *когнитивный* принцип (наряду с коммуникативным принципом). При анализе содержания этих принципов можно прийти к выводу, во-первых, о том, что содержание *когнитивного* принципа – не что иное, как обогащённый контент сознательного

принципа в контексте его рассмотрения с позиции деятельностной модели (Методика: заочный курс…, 1988; Леонтьев, 2001a; 2001b; Мухаммад, 2026); во-вторых, о том, что вариативную личностно-деятельностную модель А. А. Леонтьева следует оценивать как открытую (вбирающую в себя достижения современных наук), гибкую (о чём свидетельствует переосмысление содержания основных принципов) и развивающуюся. Особенно это касается всего, что связано с феноменом личности в целом и личности учащегося в частности.

В результате российская лингводидактика получает новую научно обоснованную **гуманистически ориентированную** вариативную модель, методологический уровень которой можно представить следующим образом: 1) коммуникативно-деятельностная стратегия обучения (Леонтьев, 2001b); 2) личностно-деятельностный подход к обучению и соответствующая парадигма его осуществления (Леонтьев, 2001b); 3) коммуникативный и когнитивный принципы реализации обозначенного подхода (Леонтьев, 2001b).

Следует отметить, что номинацией *антропологический принцип* А. А. Леонтьев в своих *педагогических* (*методических*) трудах не пользовался, однако его отстаивание в психолингвистике и в лингводидактике ведущей значимости личности в деятельностных моделях (Леонтьев, 2001a; 2001b), его номинация и реализация личностно-деятельностного варианта обучения ИЯ/РКИ и вся парадигма данной вариативной модели свидетельствуют о том, что, по сути, антропологический принцип как вариативная реализация в работе А. А. Леонтьева (2001a; 2001b) усматривается.

Дальнейшая разработка оптимальных гуманистически ориентированных личностно-деятельностных методик преподавания РКИ в отечественной науке проводилась, с одной стороны, за счёт всестороннего раскрытия лингвометодически значимого феномена *личность/ЯЛ, национальная ЯЛ, культурно-языковая личность* (Балыхина, Чжао, 2010; Мухаммад, Ван, 2016; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова и др., 2022; Черкашина, Лёвушкина, Новосад, 2024; Кожевникова, Стрельчук, 2026; Caplan, Adams, Boyd, 2020); с другой стороны – благодаря разработкам национально ориентированных методик *на интегративной основе* (Мухаммад, Ипполитова, Чжан, 2023; Черкашина, Лёвушкина, Новосад, 2024; Кожевникова, Стрельчук, 2026), в том числе и методик с разработкой термина *учебное и внеучебное межкультурное общение* / *межкультурная коммуникация* (Чжан, Мухаммад, Потёмкина, 2024; Кожевникова, Стрельчук, 2026).

В настоящее время разрабатываются различные гуманистически ориентированные вариативные модели личностно-деятельностных методик обучения иностранцев русскому языку, предназначенные в том числе и для начального этапа в условиях подготовительного факультета. Одна из них частично уже представлена как в теоретических исследованиях (Мухаммад, Ван, 2016; Альбрехт, Гусейнова, Ипполитова и др., 2022; Мухаммад, Ипполитова, Чжан, 2023; Чжан, Мухаммад, Потёмкина, 2024), так и в практических разработках (Мухаммад, Сыюань Ван, Цаньцань Сун, 2025). Методологическую основу данной модели обучения составляют:

1. Личностно-деятельностный подход к обучению, реализуемый тремя базовыми принципами (в их взаимосвязи и взаимодействии): 1) антропологическим; 2) коммуникативным; 3) когнитивным.

2. Педагогические стратегии, дифференцированные по признаку готовности национальной ЯЛ иностранного учащегося начального этапа обучения осуществлять учебную деятельность (учебное общение) на изучаемом, русском, языке, причём в двух аспектах: 1) в коммуникативном; 2) в когнитивном.

Поскольку вышеобозначенные принципы в различных методических системах, в том числе и в личностно-деятельностных, в настоящее время не имеют единого толкования, ниже остановимся на их интерпретации применительно к конструируемой вариативной модели:

1. *Антропологический принцип* находится на вершине иерархически расположенных иных базовых принципов: коммуникативного и когнитивного. В заданном ключе необходимо подчеркнуть следующее: 1) национальная ЯЛ иностранного учащегося уровня А1+ (т. е. учащегося «на входе» в учебный процесс) требует особого внимания к его национальным, этнокультурно заданным, особенностям; 2) национальная ЯЛ иностранного учащегося уровня А2+ (т. е. учащегося «на выходе» из учебного процесса начального этапа обучения в условиях первого семестра подготовительного факультета) требует особого внимания к её подготовке в аспекте профессионализации учебного процесса, что обусловлено экзистенциальными (насущными) потребностями инофона. Таким образом, наиболее существенными из экзистенциальных потребностей личности/ЯЛ заданного контингента являются: 1) потребность в «выживании» (уровни А0+-А1); 2) потребность в ранней профессионализации учебного процесса (уровни А1+-А2+) (Мухаммад, 2003; Мухаммад, Ипполитова, Чжан, 2023; Чжан, Мухаммад, Потёмкина, 2024).

2. Реализация *коммуникативного принципа* (как и во всех коммуникативных методиках) обеспечивает развитие и самосовершенствование обучающейся личности/ЯЛ в коммуникативном аспекте, т. е. способствует формированию итоговой коммуникативной компетенции, а также ориентированных на неё промежуточных коммуникативных компетенций. На начальном этапе обучения весьма важно сформировать промежуточные коммуникативные компетенции уровней А1/А1+ и А2+. При этом следует отметить, что уровни А1 и А2 закреплены в программных материалах (Об утверждении требований…, 2023), а формирование уровней А1/А1+ и А2+ – это цель гуманистически ориентированной лингводидактики в силу всего вышесказанного.

3. Реализация *когнитивного принципа* предусматривает развитие учебного и внеучебного общения учащихся в двух аспектах: 1) в деятельностно-операциональном аспекте: здесь учитываются такие базовые когнитивные стратегии национальной ЯЛ учащегося, как аналитический или синтетический способы работы с учебным материалом; 2) в аспекте, связанном с «картиной мира» национальной ЯЛ учащегося: в заданном аспекте обучение организовывается с предварительным формированием *пресуппозиции,* иными словами, с постепенной и последовательной актуализацией в учебном процессе востребованного фрагмента «картины

мира» национальной ЯЛ учащегося, с параллельным или последующим структурированием его *когниции* (Серебренников, Кубрякова, Постовалова и др., 1988; Мухаммад, Ипполитова, Чжан, 2023), обеспечивающей успешную межкультурную коммуникацию.

Рассматривая базовые антропологический, коммуникативный и когнитивный принципы обучения, реализующие соответствующие аспекты учебного процесса в их комплексе, необходимо коснуться и вопросов соотношения этих принципов с конкретной личностью/ЯЛ учащегося в тот или иной период начального этапа обучения.

Конструируемый (гуманистически ориентированный) вариант обучения в *коммуникативном аспекте* предполагает опору на разработанные психологами (Слободчиков, Исаев, 1995), а также лингводидактами (Мухаммад, Ипполитова, Чжан, 2023; Чжан, Мухаммад, Потёмкина, 2024) модели учебного общения с учётом таких коммуникативных свойств национальной личности, как *экстраверсия/интроверсия*. Например, застенчивый студент-интроверт более успешен в учебном процессе, опирающемся на его личностную рефлексию с постепенным выходом в коммуникацию. А весьма активный студент-экстраверт в целях избежания ошибок нуждается в методиках «сдерживания» его собственных коммуникативных актов с опережающим усвоением образцовой речи, прозвучавшей в аудитории, а также когнитивным компонентом, включённым в обучение.

Оптимальная реализация *когнитивного аспекта* на начальном этапе обучения (например, в его самый ранний период) предполагает опору на интегративные (универсальные) единицы контактирующих при общении языков: русского языка и языка учащегося с последовательным расширением дифференцирующих компонентов. Так, например, при включении в учебное общение падежной грамматики русского языка (при условии, что учащиеся не являются представителями эргативных языков) в качестве опор предлагается использовать такие наиболее распространённые интегративные компоненты семантического уровня контактирующих языков, как: а) семантический субъект (агенс) в его оппозиции к семантическому объекту (пациенсу) в противопоставлении именительного падежа (И.п.) винительному падежу (В.п.), причём в случае с В.п. следует рассматривать неодушевлённые существительные русского языка (номинации семантики падежей даются по Ю. С. Степанову (1988)). Более подробное и обоснованное изложение способов реализации базовых принципов применительно к национальной личности/ЯЛ учащегося необходимо рассмотреть ниже при освещении вопроса педагогических стратегий, осуществляемых в каждом из периодов начального этапа обучения.

Вопрос применения *педагогических стратегий обучения* в тот или иной его период в гуманистически ориентированных методиках весьма значим. И хотя некоторые примеры решения данного вопроса выше уже представлены (например, вопросы, связанные с экстраверсией/интроверсией), тем не менее здесь следует отдельно остановиться на каждом из периодов начального этапа.

Так, в *первый* период, т. е. при формировании у национальной ЯЛ иностранного учащегося промежуточной коммуникативной компетенции уровня А1/А1+ *ведущую педагогическую стратегию* необходимо соотносить как с «картиной мира» данного учащегося, так и с этнокультурно заданными коммуникативными и когнитивными стратегиями личности. Ранее уже было отмечено, что при построении гуманистически ориентированной модели методисту необходимо опираться на общее (инвариантное) семантическое содержание контактирующих при обучении языков (что выше частично было показано на примере выделения универсальных значений русских падежей, имеющих место в том числе и в родном языке учащегося). В этом случае стартовый уровень учащегося оценивается как уровень 0+, а не 0, как это обозначают авторы традиционных методик (Чубарова, Столетова, Капитанова и др., 2023). В практическом плане соответствующая педагогическая стратегия реализована в национально ориентированном учебном пособии для китайских учащихся «*Изучаем русский язык в игре: Ван Нин, Ваня, друзья и знакомые…*» (Мухаммад, Сыюань Ван, Цаньцань Сун, 2025). В данном пособии в единых учебных комплексных единицах реализуется как коммуникативный принцип, обеспечивающий коммуникативную прогрессию изучаемого языка, так и когнитивный принцип с его реализацией когнитивной прогрессии. Например: русский родительный падеж (Р. п.) закодирован в названии третьего микроурока (третьей сцены) «*Если у Вас* ***нет*** *секрет****а***», а русский творительный падеж (Т. п.) – в названии одиннадцатого микроурока (одиннадцатой сцены) «***За*** *довольстви****ем*** *–* ***с*** *удовольстви****ем***» (Мухаммад, Сыюань Ван, Цаньцань Сун, 2025, с. 12, 26).

С другой, деятельностно-операциональной, стороны предпринимаемая педагогическая стратегия опирается: а) *в коммуникативном аспекте*: на базовую коммуникативную стратегию учащегося по линии *интроверсии/экстраверсии* (что также было показано ранее); б) *в когнитивном аспекте* – на базовую когнитивную стратегию ЯЛ учащегося, связанную с его правополушарностью и левополушарностью. Например, у китайских учащихся (правополушарных) в качестве ведущей когнитивной стратегии выступает стратегия от синтеза – к анализу (Чжан, Мухаммад, Потёмкина, 2024). Тем не менее в целях успешной дискурсивной деятельности в учебном процессе у учащихся в определённый период (или параллельно) необходимо формировать и компенсаторные коммуникативно-когнитивные стратегии. Многолетний собственный опыт работы в иностранной аудитории (а также опыт коллег) позволил выделить наиболее яркие проявления национальной ЯЛ учащегося как в коммуникативном, так и в когнитивном аспектах. Так, в коммуникативном аспекте наиболее *гибкой* и *открытой к корректной коммуникации* является, как показал практический опыт, современная ЯЛ китайского учащегося (Мухаммад, Ван, 2016; Чжан, Мухаммад, Потёмкина, 2024), поскольку данная личность по природным качествам экстравертивна, а по культурно-образовательным традициям – интровертивна. Однако успешность китайского учащегося тем не менее зависит от правильного выбора педагогической стратегии в самый первый период обучения (при формировании уровня А1/А1+). В качестве такой стратегии рассматривается стратегия опережающего включения в учебный процесс устной диалогической речи,

что актуализирует в первый период именно *природные, экстравертивные*, свойства личности. При этом данную стратегию необходимо осуществлять с последующей незамедлительной идентификацией употребляемых в диалогических единствах кириллических знаков. Однако в процессе учебной деятельности во втором периоде, т. е. при формировании у учащихся уровня А2+, вышеописанная стратегия может оказаться не столь значимой в ситуации, если преподаватель уделял этому вопросу внимание и хотя бы частично сформировал у учащихся компенсаторные стратегии.

Во второй части первого периода и во втором периоде весьма актуальна педагогическая стратегия, направленная на удовлетворение экзистенциальных потребностей ЯЛ учащегося в профессионализации учебного процесса, т. е. оптимальном формировании уровня А2+ (в отличие от традиционных методик, формирующих уровень А2). А это значит, что при формировании дискурсивной деятельности учащегося на материале интегративных единиц, например, описательного типа текста (его инвариантного семантического содержания), дискурсивная деятельность (описание) осуществляется, с одной стороны, на микротекстах обиходно-бытовой (или социально-культурной) сферы общения, а с другой – учебно-профессиональной. Так, если учащиеся – будущие филологи-русисты, это значит, что на интегративной основе они усвоили, например, следующие фрагменты описательного текста: 1) «Квартира состоит из трёх комнат» (обиходно-бытовая сфера общения); 2) «Слово *падеж* состоит из двух слогов»; или «Слово *наречие* состоит из морфем: корня *реч,* приставки *на,* суффикса *и*/ [ий] и окончания *е*/[э]». Такая ведущая (вышеописанная) педагогическая стратегия во втором периоде обучения значительно усиливает мотивацию учащихся, ибо лежит в плоскости их экзистенциальных потребностей, способствуя усвоению дополнительного (профессионально значимого) материала, что весьма важно, т. к. на среднем этапе обучения (во втором семестре подфака) это значительно облегчит их учебное общение.

Таким образом, методологический уровень конструируемой гуманистически ориентированной вариативной модели, его подход, принципы и необходимые применительно к национальной личности/ЯЛ учащегося педагогические стратегии задают вектор развёртывания всего учебного процесса в тот или иной период начального этапа обучения русскому языку иностранцев на российском подготовительном факультете.

Заключение

В результате проведённого исследования сформулированы следующие выводы:

1. В современных условиях весьма востребованными являются гуманистически ориентированные образовательные системы, обеспечивающие баланс, с одной стороны, технического/технологического знания, с другой – гуманитарного, а также соответствующих умений и навыков. Это касается и лингводидактики, в частности методики преподавания РКИ.

2. Весьма важную, системообразующую, функцию при конструировании гуманистически ориентированных методик преподавания РКИ выполняет избранная, теоретически обоснованная, методология, учитывающая: 1) культурно-образовательные традиции России как страны изучаемого языка; 2) антропологический принцип философии человека и наук психолого-педагогического цикла в интерпретации как зарубежных, так и российских учёных; 3) психолингвистически и лингводилактически значимые положения российских учёных школы Л. С. Выготского, представленные в традиционной инвариантной части коммуникативно-деятельностных методик преподавания РКИ, а также в инновационных современных личностно-деятельностных вариантах.

3. Методологию гуманистически ориентированного личностно-деятельностного варианта обучения русскому языку иностранцев, разработанную А. А. Леонтьевым, составляют следующие компоненты: 1) в инвариантной, универсальной, части: коммуникативно-деятельностная обучающая стратегия; 2) в вариативной части: личностно-деятельностный подход к обучению, а также базовые принципы: а) *коммуникативный;* б) *когнитивный*, обозначенный и разработанный А. А. Леонтьевым в последних прижизненных изданиях.

4. Предлагаемая в данной работе методология авторского гуманистически ориентированного *варианта* учебного процесса по русскому языку применительно к иностранным учащимся уровней А0+-А2+ (начальный этап обучения) определяется культурно-образовательными традициями, представленными в работах как российских, так и зарубежных учёных. Данную методологию составляют следующие компоненты: 1) подход к обучению: личностно-деятельностный; 2) базовые принципы, реализующие подход: антропологический, коммуникативный, когнитивный; 3) педагогические стратегии, дифференцированные по периодам начального этапа обучения с учётом личностных свойств национальной ЯЛ учащегося в каждый из периодов обучения.

5. Компоненты, представляющие методологию, развёртывающую авторский вариант гуманистически ориентированной методики преподавания русского языка учащимся начального этапа обучения, в данной работе интерпретируются как с позиции выполняемых ими функций в учебном общении, так и с позиции национальной ЯЛ учащегося. Так, в качестве стержневого компонента предлагаемого варианта обучения выделяется антропологический принцип философии, задающий лингвометодическую модель, в центре которой находится личность учащегося в её коммуникативном взаимодействии с иными участниками учебного и внеучебного общения. Реализация коммуникативного и когнитивного принципов обеспечивает развёртывание коммуникативной и когнитивной прогрессии во взаимосвязи и взаимодействии соответствующих компонентов.

Перспективой дальнейшего исследования является создание целостной гуманистически ориентированной вариативной модели учебного процесса по русскому языку в аудитории иностранных учащихся начального этапа обучения в опоре на выявленные компоненты методологического уровня, а также создание соответствующих учебно-методических разработок/учебных курсов и пособий на рассматриваемом этапе обучения.

Материалы исследования | Research materials

1. Дистрибуция // Словарь лингвистических терминов Т. В. Жеребило. lingvistics_dictionary.academic.ru› 914/дистрибуция
2. Методика: заочный курс повышения квалификации филологов-русистов: учеб. пособие / под ред. А. А. Леонтьева. М.: Русский язык, 1988.
3. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов / под ред. А. Н. Щукина. М.: Русский язык, 1990.
4. Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г., Вятютнев М. Н., Сосенко Э. Ю., Степанова Е. М. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990.
5. Мухаммад Л. П. Сыюань Ван, Цаньцань Сун. Изучаем русский язык в игре: Ван Нин, Ваня, друзья и знакомые: учебное пособие по овладению русским языком китайскими обучающимися (уровень А0+-А2). Чебоксары: Среда, 2025. https://doi.org/10.31483/a-10804
6. Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке: Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 18 октября 2023 г. N 998. https://base.garant.ru/408052495/
7. Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений: в 90 т. М.: Художественная литература, 1954. Т. 73: Письма: 1901-1902 гг.
8. Чубарова О. Э., Столетова Е. К., Капитанова Ю. С., Буцкая О. Н. Здравствуй, Россия! Элементарный уровень (А0-А1+): учебник для иностранных учащихся. М.: Русский язык. Курсы, 2023.

Источники | References

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2021.
2. Альбрехт Ф. Б., Гусейнова И. А., Ипполитова Л. В., Мухаммад Л. П., Стародубова О. Ю., Столетова Е. К., Чубарова О. Э. Личностноформирующий потенциал инокультурного образовательного пространства: коллективная монография / сост. Л. П. Мухаммад, О. Ю. Стародубова; под ред. Л. В. Ипполитовой, М. М. Шёнлебен. М.: Директ-Медия, 2022.
3. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XIX века / сост. П. А. Лебедев. М.: Педагогика, 1990.
4. Арутюнов А. Р. Коммуникативный интенсивный учебный курс РКИ для заданного контингента учащихся. М., 1989.
5. Асмолов А. Г., Рабинович П. Д., Заведенский К. Е. Антропологический поворот: практики со-действия развитию сложности человека // Интеграция образования. 2023. Т. 27. № 4 (113).
6. Балыхина Т. М., Чжао Ю. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. М.: Российский университет дружбы народов, 2010.
7. Бердяев Н. А. Философская истина и интеллигентская правда // Вехи: сборник статей о русской интеллигенции. М.: Типография В. М. Саблина, 1909.
8. Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: дисс. ... д. филол. н. Л., 1984.
9. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: АСТ, 2025.
10. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии: сборник статей. М.: Наука, 1966.
11. Герцен А. И. Собрание сочинений: в 30 т. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1954. Т. 3: Дилетантизм в науке. Письма об изучении природы. 1842-1846.
12. Герцен А. И. Собрание сочинений: в 30 т. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1960a. Т. 20. Кн. 1: Произведения 1867-1869 гг. Дневниковые записи.
13. Герцен А. И. Собрание сочинений: в 30 т. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1960b. Т. 20. Кн. 2: Произведения 1867-1869 гг. Дневниковые записи.
14. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М.: Советские учебники, 2025.
15. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). М.: Русский язык, 1989.
16. Кант И. Сочинения: в 6 т. М.: Мысль, 1966. Т. 6: Критика чистого разума.
17. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Лучшие компьютерные игры, 2010.
18. Кожевникова М. Н., Стрельчук Е. Н. Национально ориентированный подход в обучении русскому языку как иностранному: современный этап развития методической проблемы: монография. М.: Флинта, 2026.
19. Леонтьев А. А. Деятельностный ум (Деятельность, Знак, Личность). М.: Смысл, 2001a.
20. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: монография. М.: Политиздат, 1975.
21. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: психолингвистические очерки. М.: Изд-во Московского университета, 1970.
22. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М. – Воронеж: 2001b.

23. Мухаммад Л. П. Интегративная модель обучения рецептивным видам речевой деятельности студентов-нефилологов (начальный и средний этапы обучения): дисс. … д. пед. н. М., 2003.
24. Мухаммад Л. П. Определение и стратификация базовых принципов при конструировании современной обучающей модели по русскому языку как иностранному (уровни А0+-А2+) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2026. Т. 11. Вып. 1. https://doi.org/10.30853/ped20260016
25. Мухаммад Л. П., Ван Л. Антропологический принцип при моделировании языковой личности китайского студента в целях обучения // Российский научный журнал. 2016. № 2 (51).
26. Мухаммад Л. П., Ипполитова Л. В., Чжан Ш. Конструирование современной эффективной модели обучения иностранцев русскому языку на принципах антропологической лингводидактики // Русистика. 2023. Т. 21. № 4.
27. Серебренников Б. А., Кубрякова Е. С., Постовалова В. И., Телия В. Н., Уфимцева А. А. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М.: Наука, 1988.
28. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. М.: Школа-пресс, 1995.
29. Степанов Ю. С. Текстовая теория русских падежей в описательном и сравнительно-историческом языкознании // Русистика сегодня: Язык: система и ее функционирование: сборник статей / отв. ред. Ю. Н. Караулов. М.: Наука, 1988.
30. Толстой Л. Н. О народном образовании // Педагогические сочинения. Изд-е 2-е, доп. М.: Учпедгиз, 1953.
31. Ушинский К. Д. Педагогическая антропология: в 2 т. М.: Юрайт, 2017. Т. 1.
32. Фейербах Л. Основные положения философии будущего // Фейербах Л. Избранные философские произведения: в 2 т. М.: Госполитиздат, 1955. Т. 1.
33. Черкашина Т. Т., Лёвушкина А. М., Новосад К. Ю. Этнокультурный компонент в обучении китайских студентов в российских вузах // Русский язык за рубежом. 2024. № 2 (303). https://doi.org/10.37632/PI.2024.303.2.016
34. Чжан Ш., Мухаммад Л. П., Потёмкина В. Р. Этнокультурная составляющая процесса обучения русскому языку китайских учащихся-филологов (уровень А0-А2) // Этническая культура. 2024 № 1 https://doi.org/10.31483/r-108715
35. Caplan J. E., Adams K., Boyd R. L. Personality and Language // The Wiley encyclopedia of personality and individual differences: Models and theories. Chichester: John Wiley & Sons Ltd., 2020. https://doi.org/10.1002/9781118970843.ch52
36. The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology: in 4 vols. / ed. by J. Stanlaw. Willey Online Library, 2020. https://www.wileyonlinelibrary.com/ref/stanlaw

Информация об авторах | Author information

RU

Мухаммад Людмила Петровна[1], д. пед. н., проф.
[1] Московский государственный лингвистический университет

EN

Ludmila Petrovna Muhammad[1], Dr
[1] Moscow State Linguistic University

[1] *Ludmilamuh@yandex.ru*

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 23.09.2026; опубликовано online (published online): 27.10.2026.

Ключевые слова (keywords): гуманистически ориентированная образовательная традиция; антропологический принцип философии; лингводидактика; русский язык; начальный этап обучения; иностранный учащийся уровней А0+-А2+; humanistically oriented educational tradition; anthropological principle of philosophy; linguodidactics; Russian language; initial stage of learning; foreign students at levels A0+-A2+.