

Научная статья

<https://doi.org/10.31862/1819-463X-2026-3-156-166>

УДК 378.016

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИСПАНОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: лингвистический и социокультурный аспекты

Е. Ю. Гусева, Е. А. Дворкина, Е. И. Цуканова

Российский государственный университет нефти и газа

(национальный исследовательский университет) имени И. М. Губкина

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам преподавания русского языка как иностранного с применением этноориентированного подхода. Актуальность исследования обусловлена растущим интересом к учету этнокультурных и этнолингвистических особенностей обучающихся в образовательном процессе. Основная цель статьи – выявление, анализ и систематизация трудностей, с которыми сталкиваются испаноговорящие студенты при изучении русского языка, а также разработка практических рекомендаций и упражнений, способствующих устранению типичных ошибок и повышению эффективности учебного процесса. Рассматриваемые проблемы охватывают широкий спектр вопросов, начиная от фонетических и морфологических особенностей и заканчивая социокультурными аспектами взаимодействия; уделяется внимание проблемам интерференции, вызванным различиями между русским и испанским языками, а также вопросам культурной адаптации и сохранения национальной идентичности студентов. Выводы подчеркивают важность учета этнолингвистических и этнокультурных особенностей испаноязычных студентов в процессе обучения, что способствует повышению эффективности образовательного процесса и улучшению качества межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: этноориентированный подход, культурная идентификация, испаноговорящие студенты, интерференция, фонетические трудности, морфологические трудности, структурные различия, социолингвистические особенности, речевой этикет

© Гусева Е. Ю., Дворкина Е. А., Цуканова Е. И., 2026



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Для цитирования: Гусева Е. Ю., Дворкина Е. А., Цуканова Е. И. Особенности обучения испаноговорящих студентов русскому языку как иностранному: лингвистический и социокультурный аспекты // Наука и школа. 2026. № 3. С. 156–166. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2026-3-156-166>.

FEATURES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO SPANISH-SPEAKING STUDENTS: LINGUISTIC AND SOCIOCULTURAL ASPECTS

E. Yu. Guseva, E. A. Dvorkina, E. I. Tsukanova

National University of Oil and Gas “Gubkin University”

Abstract. *The article is devoted to topical issues of teaching Russian as a foreign language using the ethnocentric approach. The relevance of the research stems from the growing interest in taking into account the ethnocultural and ethnolinguistic characteristics of students in the educational process. The main purpose of the article is to identify, analyze and systematize the difficulties faced by Spanish-speaking students when learning Russian, as well as to develop practical recommendations and exercises that help eliminate typical mistakes and improve the effectiveness of the educational process. The problems under consideration cover a wide range of aspects, ranging from phonetic and morphological features to socio-cultural aspects of interaction; attention is paid to the problems of interference caused by differences between Russian and Spanish, as well as issues of cultural adaptation and preservation of students' national identity. The conclusions emphasize the importance of taking into account the ethnolinguistic and ethnocultural characteristics of Spanish-speaking students in the learning process, which contributes to raising the effectiveness of the educational process and improving the quality of intercultural communication.*

Keywords: *ethnooriented approach, cultural identification, Spanish-speaking students, interference, phonetic difficulties, morphological difficulties, structural differences, sociolinguistic features, speech etiquette*

Cite as: Guseva E. Yu., Dvorkina E. A., Tsukanova E. I. Features of Teaching Russian as a Foreign Language to Spanish-Speaking Students: Linguistic and Sociocultural Aspects. *Nauka i shkola*. 2026, No. 3, pp. 156–166. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2026-3-156-166>.

В методике преподавания русского языка как иностранного в последние годы усиливаются позиции этноориентированного подхода. Выпущен ряд исследований, посвященных этнокультурной и этнолингвистической специфике обучающихся в процессе преподавания РКИ, в том числе изучению различных аспектов интерференции в русской речи иностранных обучающихся [1–4].

При этом в других работах активно обсуждаются проблемы сохранения культурной идентификации иностранных студентов [5], выявления их готовности к общению в мультикультурной среде [6], исследуются проблемы адаптации и культурной депривации обучающихся. Следует учитывать, что процесс адаптации и обучения в новой социокультурной среде «основывается на принципе комплементарности

с сохранением внутренней базы иностранного студента, его культурной идентификации и национального самосознания» [6, с. 33].

На наш взгляд, преподаватель более эффективен, если он представляет специфику контингента, умеет предупреждать интерферирующее влияние родного языка обучающихся на их речь на русском языке. Анализ литературы по теме показывает, что в основе интерференции лежат особенности мировоззрения и лингвокогнитивных процессов у представителей разных этносов – носителей разных языков. Учет специфики контингента обучающихся позволяет не только адекватно понимать тех, кого мы обучаем, но и выявлять трудности, с которыми сталкиваются студенты, выбирать наиболее эффективные формы и методы обучения.

Опираясь на опыт работы с испаноговорящими обучающимися, нами были очерчены некоторые языковые и социокультурные трудности, которые желательно учитывать при работе с испаноговорящим контингентом.

Обратимся к языковым трудностям, которые обусловлены фонетическими, морфологическими, структурными различиями между языками.

Фонетические трудности связаны, в первую очередь, с тем, что обучающимся приходится изучать кириллицу, которая значительно отличается от латиницы. Именно поэтому они часто путают буквы, особенно те, которые имеют визуальное сходство (например, «в» и «б», особенно в начале слова или после паузы: [б]ода (вода), [б]рач (врач), [б']енесуэла (Венесуэла), [б']есна (весна), [б]аза (ваза)). Неразличение звуков [б] и [в] связано не только с их визуальной схожестью, но и с тем, что они оба являются губными согласными, только [б] – это губно-губной звук, а [в] – губно-зубной. Следует также учитывать тот факт, что для испаноговорящих представляет сложность различение *b/v* в их родном языке. Часто при диктовке фамилий или названий они говорят *v de vasa/b de barca*, поэтому это отрабатывается в школе на уроках испанского языка. Считается, что умение взрослого правильно употреблять эти буквы и соответствующие им звуки – признак грамотности.

В испанском языке отсутствуют шипящие звуки [ж], [щ'], [ш] (например, возникают ошибки [с]кола (школа), [з]ена (жена), [с]апка (шапка)). Затруднения вызывает звук [ч'], который в испанском языке мягче.

Для испаноговорящих представляет сложность фонологическое противопоставление русских звуков по твердости и мягкости. Если в русском языке «лук» и «люк» имеют разные значения, что зависит от твердости или мягкости звука, то в испанском языке контрастного значения нет и смысловоразличительной функции тоже нет: звук [l] всегда ближе к твердому [л].

Основной трудностью усвоения русских гласных для испаноговорящих является отсутствие в их родном языке значительных изменений безударных гласных в потоке речи [7, с. 75]. Наиболее сложными гласными для носителей испанского языка являются «ы», «е» и «э» [8, с. 172]. Русский гласный звук [ы] не имеет аналога в испанском языке, поэтому его произношение затруднено и часто заменяется студентами звуками [и] или [э].

В процессе обучения испаноговорящих студентов рекомендуется использовать методические приемы на различение твердости/мягкости согласных (*использование упражнений с минимальными парами: лук-люк, мат-мать; повторение за преподавателем, артикуляционные упражнения*), на развитие слуховой чувствительности к редукции [а], [о], [е], [и] в безударных позициях (*слуховые диктанты, например, на различение ударного гласного в словах «молоко» и «малыш»; повторение слов с подвижным ударением, например, «водА» – «вОды», «рукА» – «рУки»; медленное чтение с акцентом на сильную и слабую позицию звука*); различение свистящих

и шипящих звуков [ш], [щ], [ж], [ч], [ц]; обучение правильному оглушению согласных на конце слов; освоение ритмико-интонационных моделей (вопрос, утверждение, удивление). Также рекомендуется использовать скороговорки, в которых содержится отработка проблемных звуков. Приведем примеры скороговорок, которые мы используем для отработки шипящих звуков: *Идёт пешком мышонок с мешком. У четырёх черепах по четыре черепашонка. Наша Маша под душем моет шею и уши.*

Морфологические сложности русской лексики для испаноговорящих студентов связаны с образованием структуры слов, что часто является определяющим в понимании значения слова.

Несмотря на то что в грамматических системах русского и испанского языков есть схожие категории (например, категории рода и числа у существительных и прилагательных, спрягаемые формы глаголов, причастия и деепричастия и др.), имеются и существенные отличия. Приведем некоторые грамматические трудности, с которыми сталкиваются испаноязычные студенты при изучении русского языка.

Во-первых, это категория рода имен существительных. Она является важной категорией в русском языке, влияющей на формы прилагательных, местоимений, глаголов в прошедшем времени. Как известно, в русском языке три рода (мужской, средний, женский), в то время как в испанском два (категория среднего рода отсутствует), причем в русском языке род не всегда очевиден из формы слова, именно это часто и вызывает сложности. Кроме того, в русском языке трудными являются слова, которые заканчиваются на мягкий знак и не поддаются конкретным правилам (площадь, дверь – женского рода; день, календарь – мужского рода), за исключением существительных с суффиксом -тель (ср. в испанском языке суффикс -or: el constructor – строитель, el ganador – победитель и т. д.) и наименований месяцев (все они мужского рода), а также имен существительных на -ь после шипящего звука (женский род – ночь, вещь, помощь и др.) [1, с. 50].

В испанском языке род влияет на артикли и прилагательные. Например, солнце (ср. р.) / el sol (м.р.); молоко (ср. р.) / la leche (ж. р.); карта (ж. р.) / el mapa (м. р.); планета (ж. р.) / el planeta (м. р.); система (ж. р.) / el sistema (м. р.); проблема (ж. р.) / el problema (м. р.). В связи с этим возникают интерференционные ошибки: **сложный** система (sistema complejo – м. р.), **вкусная** молоко (leche sabrosa – ж. р.); **маленький** планета (planeta pequeño – м. р.).

РУССКИЙ ЯЗЫК	ИСПАНСКИЙ ЯЗЫК
Новый дом (м. р.)	Una casa nueva (ж. р.)
Новая машина (ж. р.)	Un auto nuevo (м. р.)
Новое письмо (ср. р.)	Una carta nueva (ж. р.)

Поскольку при изучении русского языка для испаноговорящих студентов определение рода – сложная тема, то для ее отработки можно предложить различные упражнения на выбор правильного рода прилагательного (например, *красивый/красивая/красивое дом; новый/новая/новое книга; большой/большая/большое окно*), сопоставление существительного и прилагательного (например, *согласовать существительные с прилагательными: дом, машина, море – и прилагательные: синий, красивый, большой*); определение рода по окончанию и составление словосочетаний (например, *сущ.: стол, лампа, письмо – прил.: новый*), исправление ошибок (*Красивый книга лежит на столе – красивая книга. Большая дом строят в городе – большой дом*); сопоставление предложений на согласование существительного и прилагательного и другие упражнения.

Во-вторых, в русском языке прилагательные согласуются в роде, числе и падеже, а в испанском согласование только по роду и числу и прилагательное стоит после существительного.

РУССКИЙ ЯЗЫК	ИСПАНСКИЙ ЯЗЫК
Красивый дом (м. р.)	Una casa bonita (ж. р.)
Красивая машина (ж. р.)	Un auto bonito (м. р.)
Красивое платье (ср. р.)	Un vestido bonito
Красивые цветы (мн. ч.)	Unas flores bonitas

При изучении согласования существительного с прилагательным на эту специфику необходимо обратить внимание. В целях закрепления могут быть предложены упражнения, направленные на отработку слов в словосочетаниях с прилагательными. Основная цель таких упражнений – помочь испаноговорящим студентам привыкнуть к тому, что в русском языке прилагательное обычно ставится перед существительным. Для достижения результата предлагаются упражнения на исправление ошибок в словосочетаниях с нарушением порядка слов (например, *кофе горячий* – *горячий кофе*, *платье новое* – *новое платье* и др.), перевод словосочетаний с испанского на русский (например, *chica bonita* – *красивая девушка*, *coche rojo* – *красная машина*, *pelicula aburrida* – *скучный фильм*, *hombre interesante* – *интересный человек*), перевод предложений (Tengo un coche **nuevo** / У меня **новая** машина; Vivimos en una casa **grande** / Мы живём в **большом** доме), соединение прилагательных и существительных в правильном порядке (прил.: 1) *вкусный*, 2) *длинная*, 3) *интересный* – с сущ.: а) *дорога*, б) *рассказ*, в) *суп*).

В-третьих, особенно трудной является система склонения, поскольку в русском языке существительные, прилагательные, местоимения и числительные изменяются по 6 падежам в зависимости от их грамматической роли в предложении. Для обучающихся, чей родной язык испанский, падежная система – новая и сложная категория. В отличие от русского языка, в испанском смысл передается не изменением словоформ, а предлогами и порядком слов.

ПАДЕЖ	РУССКИЙ ЯЗЫК	ИСПАНСКИЙ ЯЗЫК
Именительный	Мама пришла	Mama llevo'
Родительный	Нет мамы	No esta mama'
Дательный	Дать маме подарок	Dar un regalo a mama'
Винительный	Вижу маму	Veo a mama'
Творительный	С мамой	Con mama'
Предложный	О маме	Sobre mama'

Слово «мама» не меняет форму, как видно, в испанском языке используются предлоги «а», «con», «sobre».

При построении предложных оборотов испаноязычные обучающиеся допускают ошибки, связанные с интерференционным влиянием родного языка. К примеру, на занятиях студенты нередко говорят: «*После отдыхать я делаю домашнее задание*». «*В понедельник я приду на урок после обедать в ресторане*». В русском языке невозможно употребление временного предлога «после» в сочетании с ин-

финитивом, в то время как испанский предложный оборот «después de» допускает не только существительное или обстоятельство времени, но и глагол в форме инфинитива, например: *Después de almorzar yo leo.* = *После обеда (после того как пообедаю) я читаю* [9, с. 9]. Аналогичная ситуация неверного употребления и других русских предлогов перед инфинитивами достаточно часто наблюдается в речи испаноязычных студентов. В связи с этим преподавателю, работающему в такой группе, важно не только объяснить случаи употребления падежной системы, но и представить данную категорию на уровне структурной сочетаемости, а также довести действия студента по выбору правильной формы слова до автоматизма.

В-четвертых, проблемной частью речи для испаноговорящих студентов являются глаголы. И в русском, и в испанском языке есть система спряжения, но в русском языке глаголы изменяются по лицам, числам и имеют I и II спряжения, в испанском же существует 3 спряжения, которые определяют по окончанию инфинитива (I – ar | hablar, II – er | comer, III – ir | vivir).

В целях отработки предлагаются задания на группировку по типам спряжения, изменение по лицам и числам, контекстуальные упражнения на завершение фразы, исправление ошибок, спряжение в диалогах, самостоятельное спряжение глаголов, спряжение с переводом, использование онлайн-игр и тренажеров.

Особую сложность для испаноязычных студентов представляет категория вида, которой нет в их родном языке. В испанском языке завершенность и незавершенность действия передается многочисленными временными формами глагола, глагольными конструкциями и лексическими средствами [10].

РУССКИЙ ЯЗЫК	ИСПАНСКИЙ ЯЗЫК
Я писал письмо (НСВ)	Yo escribía una carta (процесс)
Я написал письмо (СВ)	Yo escribí una carta (результат)

В методике РКИ категория вида глагола традиционно объясняется через конкретные ситуации: для глаголов несовершенного вида (НСВ) – название действия, факт, повторяемость ситуации, процесс; для глаголов совершенного вида (СВ) – результат, изменение ситуации, однократность действия. Такой способ введения новой языковой категории имеет «директивный характер»: «дается перечень речевых ситуаций (контекстов) и перечень правил, предписывающих употребление в них того или иного конкретного вида» [11, с. 124]. Запоминание видов глагола и правильное использование его форм, большое количество исключений вызывают серьезные трудности для испаноязычных обучающихся. Задача преподавателя РКИ – научить испаноязычных студентов использовать, прежде всего, логику при выборе глаголов НСВ и СВ.

Обратим также внимание на специфику употребления глаголов движения. В испанском языке есть глаголы движения, но нет такой вариативности, как в русском языке. В исследовании А. С. Калашовой, М. К. Гусаренко, посвященном особенностям обучения испаноговорящих студентов аспектуальной специфике русского глагола, подробно проанализированы типичные трудности изучения глаголов движения [12, с. 179]. Основные из них: 1) в испанском языке нет разделения на однонаправленное и разнонаправленное движение (correr – бежать/бегать, ir – идти/ходить), 2) в испанском языке отсутствует различие глаголов движения по виду (войти – входить – entrar, выйти – выходить – salir, прийти – приходить – llegar, пройти – проходить – pasar, уйти – уходить – irse и т. д.). Вообще, специфика способов глагольного действия в русском языке часто непонятна обучающимся, так как, например,

в словосочетаниях ехать на машине, ходить в университет, лететь на самолете и др. при переводе на испанский язык используется всего один глагол ir.

Иностранным обучающимся в целях изучения и закрепления глаголов движения и категории вида можно предложить задания на выбор в контексте, сопоставление видов глагола, на понимание употребления вида и времени глагола, распределение по группам, подбор видовой пары, написание мини-истории дважды с акцентом на процесс (несовершенный вид) и акцентом на результат (совершенный вид) и др.

Итак, для испаноговорящих обучающихся морфология представляет собой серьезную проблему, так как существуют принципиальные различия в структурных особенностях и грамматических категориях русского и испанского языков. Кроме того, для испанского языка характерна регулярность грамматической системы, поэтому наличие большого количества исключений в русском языке вызывает дополнительные барьеры.

Отдельно обратим внимание на интерференцию в речи испаноязычных студентов, возникающую на лексическом уровне (так называемые ложные друзья переводчика). Например, испанское familia означает «семья», clase переводится на русский язык как «урок», firma – «подпись», botas – «ботинки» [1, с. 8]. Преподавателю необходимо предупреждать возникновение таких ошибок в речи иностранных студентов, так как лексическая интерференция является наиболее «опасной» и приводит к коммуникативно-значимым ошибкам, затрудняющим понимание речи говорящего и нарушающим смысл как отдельного высказывания, так и диалога в целом.

Для испаноговорящих студентов трудности обучения связаны не только со структурными различиями между языками, но и с культурным и социолингвистическим особенностями наций. Процесс аккультурации, с одной стороны, способствует адаптации студента в русскоязычном обществе, с другой стороны, он может привести к депривационному состоянию. В связи с этим в программу обучения РКИ можно включить изучение праздников и традиций, русской кухни и быта за столом, особенностей речевого этикета, социальных ролей, семейных традиций, ознакомление с историческими и культурными личностями, русскими мультфильмами и фильмами, топонимами и географией России.

Как известно, ментальность и традиции языковой культуры находят отражение в языковом обиходном узусе и коммуникативной культуре носителей языка, что проявляется в комплексе поведенческих модусов [13, с. 83]. Сопоставительный анализ дискурсивного поведения испанцев и русских в стандартных ситуациях позволяет констатировать кардинальную разницу эмоционального фона коммуникации: позитивный у носителей испанского языка и сдержанный, краткий стиль у русских. Это приводит к прагматическим ошибкам общения, коммуникативным диссонансам и сбоям. Пренебрежение этнокультурными особенностями коммуникативного поведения создает опасный потенциал возникновения непонимания и конфликтов.

Рассмотрим более подробно четыре коммуникативные ситуации, в которых наблюдаются этнокультурные различия испаноговорящих и русских: приветствие, комплимент, приглашение, прощание, обращение.

Приветствие. Телефонный разговор в испаноязычной культуре никогда не начинается с самопрезентации. Обращаясь по телефону к испаноговорящему человеку, сначала надо обозначить не себя, а того, кто вам нужен: «Можно ли пригласить к телефону такого-то?». Ожидается, что в ответ собеседник спросит: «Кто его спрашивает?». После этого возможно представить себя. Приветствуя, носители испанского языка обязательно спросят: «Как дела?». В качестве ответа будет, например, получен ответ «хорошо». Но этот ответ непременно будет сопровождаться встреч-

ным вопросом: «А как ты? Как твои дела?». Если встречный вопрос не задается, то это воспринимается как равнодушие.

Комплимент. В отличие от русских, испанцы вербализируют малейшие изменения во внешности, говоря комплименты: «Как ты прекрасно выглядишь! Какой ты элегантный!». Подобные реплики не всегда являются похвалой: «Какое у тебя заспанное лицо!». Что касается комплиментов, то испанцы их принимают как нечто естественное. Принято в обиходе выражать восхищение кем-либо или чем-либо. В русский разговор обыденные комплименты не включаются с такой естественностью и непринужденностью. Большинство россиян выражают сомнение в искренности комплимента. Для носителя испанской культуры характерен частый обмен фразами, выражающими высокую оценку поступков, качеств, внешности. Цель комплимента – усилить социальный имидж собеседника. Если необходимо приносить извинения, то испаноговорящий пытается сохранить свой положительный имидж, несмотря ни на что.

Приглашение. В русской традиции отрицательный ответ на просьбу о встрече, как правило, краток и беспристрастен: «Извини, не смогу». В испанском речевом обиходе подобная реакция крайне обидна, поэтому недопустима. Испанский отказ изыскан и утончен. В испанской культуре краткость и лаконичность воспринимаются как грубость. В русском речевом обиходе к краткости прибегают из-за экономии времени, проявляя таким образом уважение к занятости собеседника. В отличие от модели поведения, принятой у русских, испаноговорящие стараются избежать категоричности отказа, часто используют сослагательное наклонение: «Я бы сделал, но...». Как правило, отказ трехчастен: а) проявление живого интереса к встрече; б) убедительная аргументация отказа; в) предложение о другой встрече. В испанской культуре смягчение ситуации, акцентирование на значимости партнера, укрепление социальных отношений – все это входит с системообразующий концепт вежливости.

Прощание. Прощание в испанской культуре не лимитируется изолированной формулой, а начинается с обязательной преамбулы, в которой выражается благодарность и радость от общения, желание остаться подольше, но сослаться на какие-то проблемы. «Я хотел бы остаться подольше, но меня ждут дома»; «Я пойду, ведь у вас еще тысячи дел»; «Мне надо идти, потому что завтра надо рано вставать». Самым частотным при прощании является слово «Vale», что обозначает «ладно», «договорились».

Обращение. В среднем испанцы обращаются 115 сообщениями в неделю друг к другу с помощью разных способов. Носитель русского языка при обращении к незнакомым людям может использовать термины родства или учитывать возрастной фактор, например: дочка, брат, бабушка. В то время как испанцы более эмоциональны и называют чужих людей ласковыми эпитетами: мое солнце, красавица, мое небо, милый и другие.

В Испании принято ко всем, за редким исключением, обращаться на «ты», поэтому исключительную сложность для испаноговорящих представляет собой обращение по имени и отчеству. Представление преподавателя только по имени нарушает национально- и социально-культурные традиции в русском сознании и в национальной картине мира, так как отчество – это знак уважения достойного, к каковому принадлежит учитель по статусу и роли. Даже если преподаватель дает обучающимся свое имя без отчества, возникает вопрос, в каком учебном заведении ученик может назвать учителя только по имени. Речевой этикет вербализует этическую категорию вежливости. Социальная заданность речевого этикета определяет обязательность его присутствия в ситуации общения. Задача преподавателя в испаноязычной

аудитории – создать такие ситуации общения, в которых пассивные знания о речевой этике перейдут в активный словарный запас. С этой целью преподаватели РГУ нефти и газа имени И. М. Губкина в некоторых группах испаноязычных обучающихся провели учебные дискуссии с общей темой: «Жизнь в мегаполисе Москва: за и против». Активные и любознательные обучающиеся из Венесуэлы успели познакомиться с достоинствами и недостатками жизни в большом городе, поэтому сумели самостоятельно предложить аргументы за и против. С речевым оформлением дискуссии дело сложнее. Очевидно, что предлагать задание: не согласитесь с мнением преподавателя, вступите с ним в дискуссию, – китайцу, моголу, корейцу не стоит, это вызывает состояние оцепенения, так как в этих традициях учитель выше всех, он всегда прав, ему нельзя возразить. В группах испаноязычных студентов такой проблемы нет, поэтому для начала при подготовке к дискуссии обучающиеся прочитали и обсудили правила проведения дискуссии, записали и повторили речевые стандарты, которые сопровождают начало и конец беседы. Особое внимание было уделено речевым клише, которые выражают

- одобрение и согласие (*Я вполне разделяю вашу точку зрения на ... Мы ничего не имеем против ... Это, на наш взгляд, очень хорошая идея ... Я полностью согласен(а) с вашим мнением о ... Мое представление о ... полностью совпадает с вашим*);
- сомнение и неопределенность (*У меня пока не сложилось окончательного мнения по этому поводу... Я бы очень просил(а) вас уточнить ... поскольку по этому факту у меня есть противоположная информация*);
- неодобрение, несогласие (*Моя точка зрения несколько расходится с вашей. Здесь мы исходим из несколько иного понимания ситуации. Мы придерживаемся иной точки зрения*);
- желание уйти от ответа (*Мне трудно судить об этом. Я затрудняюсь дать вам сейчас точный ответ. К сожалению, точной информацией об этом мы не располагаем. Нам об этом неизвестно, поэтому ничего определенного сказать мы не можем*).

Последовательно на занятиях при подготовке к дискуссии преподаватели обращали внимание обучающихся на необходимость употребления этих клише, обеспечили их повторение и усвоение в ситуации общения. То, что в начале подготовки казалось неуместным/необязательным в речи обучающегося, к моменту проведения дискуссии стало звучать естественно. Познание русского речевого этикета и методически обоснованное введение его в преподавание повышает уровень достоверности межкультурной коммуникации.

Таким образом, одной из важных современных тенденций в преподавании русского языка как иностранного является усиление позиций этноориентированного подхода. Наблюдается поиск наиболее эффективных методов обучения представителей разных этносов с учетом их культурных, образовательных приоритетов, особенностей менталитета и стереотипов поведения. Значительное влияние на процесс изучения русского языка испаноязычными студентами оказывают проблемы интерференции родного языка, что отражается в произношении, грамматике и речевом поведении. Учет культурного контекста, национальных и лингвистических особенностей испаноязычных обучающихся помогает преподавателям лучше понять потребности студентов и соответствующим образом приспособлять для них учебные материалы, создавать специализированные упражнения. Важным аспектом обучения испаноязычных студентов является интеграция культурного компонента, знакомство с традициями и нормами речевого поведения в русской культуре.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Валеева Д. Р. Интерференционные ошибки в речи испаноговорящих студентов и их преодоление в процессе обучения русскому языку как иностранному: моногр. Н. Новгород: НИЦ «Открытое знание», 2022. 68 с.
2. Кротова Т. А. Этноориентированная система лингвокультурной адаптации арабских учащихся в практике обучения РКИ: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 26 с.
3. Пугачев И. А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного: моногр. М.: РУДН, 2011. 284 с.
4. Rogoznaya N. N. Типология лингвистической интерференции в русской речи иностранцев (на материале разноструктурных языков): моногр. Иркутск: Изд-во ИРНИТУ, 2018. 247 с.
5. Гребенникова И. А. Педагогические условия сохранения культурной идентификации иностранного студента // Высшее образование сегодня. 2009. № 7. С. 32–34.
6. Гайсина Л. Ф. Готовность студентов вуза к общению в мультикультурной среде и ее формирование: моногр. Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. 113 с.
7. Бондарева В. В. Русский вокализм в аспекте испанско-русских языковых контактов // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации: сб. ст. XVI Всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых с междунар. участием, Москва, 22 апреля 2016 г. М.: РУДН, 2016. С. 71–77.
8. Корнеева А. В. Трудности, с которыми сталкиваются испаноязычные студенты из Латинской Америки при изучении русского языка // Вестн. Тульского гос. ун-та. Сер.: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. 2018. № 1 (17). С. 171–174.
9. Моралес Т. О. Предлоги в испанском языке. Правила и упражнения. М.: Litres, 2017. 26 с.
10. Виноградов В. С. Грамматика испанского языка: Практический курс: учебник для ин-тов и фак. ин. яз. 4-е изд. М.: Кн. дом «Университет», 2000. 432 с.
11. Новикова Н. С., Пугачев И. А. Синхронно-диахронический подход и обучение РКИ на примере категории глагольного вида // Альманах современной науки и образования. 2009. Вып. 8 (27): в 2 ч. Ч. II. Тамбов: Грамота. С. 123–129.
12. Калашова А. С., Гусаренко М. К. Особенности обучения испаноговорящих студентов аспектуальной специфике русского глагола на занятиях по русскому языку как иностранному // Вестн. Сев.-Кавказского федерального ун-та. 2023. № 4. С. 174–186.
13. Кутыева М. В. Ситуативно обусловленное коммуникативное поведение испанцев (на фоне русского коммуникативного поведения) // Вестн. Омского гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования. 2019. № 3 (24). С. 83–86.

REFERENCES

1. Valeeva D. R. *Interferentsionnye oshibki v rechi ispanogovoryashchikh studentov i ikh preodolenie v protsesse obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu: monogr.* Nizhny Novgorod: NITS "Otkrytoe znanie", 2022. 68 p.
2. Krotova T. A. *Etnoorientirovannaya sistema lingvokulturnoy adaptatsii arabskikh uchashchikhsya v praktike obucheniya RKI. Extended abstract of PhD dissertation (Education).* Moscow, 2015. 26 p.
3. Pugachev I. A. *Etnoorientirovannaya metodika v polikulturnom prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo: monogr.* Moscow: RUDN, 2011. 284 p.
4. Rogoznaya N. N. *Tipologiya lingvisticheskoy interferentsii v russkoy rechi inostrantsev (na materiale raznostrukturnykh yazykov): monogr.* Irkutsk: Izd-vo IRNITU, 2018. 247 p.
5. Grebennikova I. A. *Pedagogicheskie usloviya sokhraneniya kulturnoy identifikatsii inostrannogo studenta. Vysshee obrazovanie segodnya.* 2009, No. 7, pp. 32–34.
6. Gaysina L. F. *Gotovnost studentov vuza k obshcheniyu v multikulturnoy srede i ee formirovanie: monogr.* Orenburg: RIK GOU OGU, 2004. 113 p.

7. Bondareva V. V. Russkiy vokalizm v aspekte ispanko-russkikh yazykovykh kontaktov. In: Aktualnye problemy russkogo yazyka i metodiki ego prepodavaniya: traditsii i innovatsii. *Proceedings of the XVI All-Russian scientific-practical conference of young scientists with international participation, Moscow, 22 Apr. 2016*. Moscow: RUDN, 2016. Pp. 71–77.
8. Korneeva A. V. Trudnosti, s kotorymi stalkivayutsya ispanoyazychnye studenty iz Latinskoy Ameriki pri izuchenii russkogo yazyka. *Vestn. Tul'skogo gos. un-ta. Ser.: Sovremennye obrazovatelnye tekhnologii v prepodavanii estestvennonauchnykh distsiplin*. 2018, No. 1 (17), pp. 171–174.
9. Morales T. O. *Predlogi v ispanskom yazyke. Pravila i uprazhneniya*. Moscow: Litres, 2017. 26 p.
10. Vinogradov B. C. *Grammatika ispanского yazyka: textbook*. Moscow: Kn. dom “Universitet”, 2000. 432 p.
11. Novikova N. S., Pugachev I. A. Sinkhronno-diakhronicheskiy podkhod i obuchenie RKI na primere kategorii glagol'nogo vida. *Almanakh sovremennoy nauki i obrazovaniya*. 2009, Iss. 8 (27), part 2, pp. 123–129.
12. Kalashova A. S., Gusarenko M. K. Osobennosti obucheniya ispanogovoryashchikh studentov aspektualnoy spetsifike russkogo glagola na zanyatiyakh po russkomu yazyku kak inostrannomu. *Vestn. Sev.-Kavkazskogo federal'nogo un-ta*. 2023, No. 4, pp. 174–186.
13. Kutieva M. V. Situativno obuslovlennoe kommunikativnoe povedenie ispantsev (na fone russkogo kommunikativnogo povedeniya). *Vestn. Omskogo gos. ped. un-ta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2019, No. 3 (24), pp. 83–86.

Гусева Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка, Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И. М. Губкина

Guseva E. Yu., PhD in Education, Associate Professor, Head, Russian Language Department, National University of Oil and Gas “Gubkin University”

e-mail: elenaaurika@yandex.ru

Дворкина Екатерина Александровна, старший преподаватель кафедры русского языка, Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И. М. Губкина

Dvorkina Ekaterina A., Senior Lecturer, Russian Language Department, National University of Oil and Gas “Gubkin University”

e-mail: bee227@mail.ru

Цуканова Екатерина Ивановна, доцент кафедры русского языка, кандидат педагогических наук, Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И. М. Губкина

Tsukanova Ekaterina I., Associate Professor, Russian Language Department, National University of Oil and Gas “Gubkin University”

e-mail: poka90@list.ru

Статья поступила в редакцию 23.10.2025; принята к публикации 28.02.2026
The article was submitted 23.10.2025; accepted for publication 28.02.2026