

УДК 372.881.161.1: 377.131.11  
DOI: 10.15593/2224-9389/2022.4.6

Научная статья

**Р.Д. Урунова, Т.А. Литвина**

Поступила: 14.12.2022  
Одобрена: 26.12.2022  
Принята к печати: 28.12.2022

Казанский федеральный университет,  
Казань, Российская Федерация

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ В КОНТЕКСТЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ПАРАДИГМ**

Представлен обзор ряда парадигм русского и зарубежного языкознания, которые применяются в организации методического плана направления «Русский язык как иностранный» (РКИ). Основанием для постановки исследовательской проблемы стал тот факт, что при обучении иностранцев русскому языку невозможно ограничиться одной или несколькими парадигмами, как в других направлениях русистики. Кроме этого в ходе исследования было выяснено, что на эту сферу влияет целый комплекс факторов парадигмального плана, которые обуславливают специфику этого направления. В связи с этим в качестве цели статьи определяется выявление парадигм русского и зарубежного языкознания, считающихся наиболее эффективными в методике РКИ, и описание способов применения этих парадигм в процессе обучения иностранных учащихся русскому языку на подготовительных факультетах. Достижение поставленной цели осуществляется путем анализа методических принципов обучения РКИ, материала учебников и учебных пособий в контексте парадигм русского и зарубежного языкознания. В результате сопоставительного анализа учебного материала, изучаемого на подготовительных факультетах, были выявлены наиболее затребованные концепции, принципы которых часто и особенно эффективно применяются авторами учебников и учебных пособий. Было замечено, что используется не просто ряд лингвистических парадигм, а применяется их упорядоченный и сбалансированный комплекс: учебный материал в пособиях репрезентируется в соответствии с принципами парадигм разных синтетических грамматик, а работа с уже готовыми текстами осуществляется по аналитическим принципам традиционной русской грамматики. Сбалансированный полипарадигмальный подход обеспечивает успешный результат обучения.

**Ключевые слова:** РКИ, методика, парадигмы языкознания, виды речевой деятельности, аналитическая грамматика, синтетическая грамматика.



Эта статья доступна в соответствии с условиями лицензии / This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

**R.D. Urunova, T.A. Litvina**

Kazan Federal University,  
Kazan, Russian Federation

Received: 14.12.2022

Accepted: 26.12.2022

Published: 28.12.2022

## **ORGANIZATION OF RFL TRAINING AT THE PREPARATORY FACULTY IN THE CONTEXT OF LINGUISTIC PARADIGMS**

The article presents a review of a number of paradigms of Russian and foreign linguistics, which are used in the organization of the methodological system of "Russian as a foreign language" (RFL). The basis for posing the research problem was the fact that when teaching Russian to foreigners it is impossible to be restricted by one or more paradigms, as in other areas of Russian studies. In addition, during the study it was found out that this area is influenced by a set of factors of paradigmatic nature, which determine the specificity of this area. In this regard, the goal of the article is to identify the paradigms of Russian and foreign linguistics that are considered to be the most effective in RFL methodology, and to describe the ways to apply these paradigms in the process of teaching Russian language to foreign students at preparatory departments. The goal is achieved by analyzing the methodological principles of RFL teaching, textbooks and manuals in the context of Russian and foreign linguistic paradigms. As a result of a comparative analysis of the teaching material studied at preparatory faculties, the most demanded concepts were identified, the principles of which are frequently and especially effectively applied by the authors of textbooks and teaching aids. It was observed that not just a number of linguistic paradigms are used, but rather their orderly and balanced complex: the teaching material in the textbooks is represented in accordance with the principles of the paradigms of different synthetic grammars, and work with full texts is carried out according to the analytical principles of traditional Russian grammar. The balanced polyparadigmatic approach ensures successful learning outcomes.

**Keywords:** *RFL, methodology, paradigms of linguistics, types of speech activity, analytical grammar, synthetic grammar.*

### **Введение**

Направление «Русский язык как иностранный» занимает в русистике особое место, определяемое целым рядом факторов парадигмального плана.

Первый фактор является самым значимым: в РКИ нет одной лингвистической парадигмы, которая удовлетворила бы все методические запросы обучения. Практика показывает, что часто во время занятий даже при изучении одной темы преподавателю приходится применять принципы и приемы разных парадигм.

Второй фактор заключается в прикладном характере РКИ, обуславливающим способы применения лингвистических концепций на занятиях. При обучении студентов на любом филологическом направлении является обязательным формирование декларативного представления о системе языка, которое уже затем используется в процедурном плане. Для решения этой задачи программы обучения по специальностям основываются на одной или на нескольких парадигмах, которые обеспечивают аспектуализацию материала. При обучении иностранцев русскому языку нет необходимости в формирова-

нии каких бы то ни было декларативных представлений о языке, поскольку в этом направлении главным является приобретение исключительно процедурных компетенций [1, 2]. В РКИ целью обучения является практическое овладение системой языка, декларативное представление только помогает, а иногда и, напротив, значительно затрудняет достижение цели. Иностранцам, изучающим язык, важнее овладеть продуктивными и рецептивными видами речи, нежели сформировать представление об устройстве русского языка [1, 2].

Третьим фактором, отличающим РКИ, является масштаб охвата тех лингвистических парадигм, которые необходимы преподавателю в процессе обучения. Может показаться, что данный фактор противоречит изложенному выше, но практика показывает, что считать так не совсем правильно, поскольку любое обучение языку всегда опирается на определенные представления о нем. В связи с этим важно уточнить то, что преподавателям на занятиях РКИ нет методической необходимости объяснять учащимся устройство русского языка, но они должны очень хорошо знать, как устроена и функционирует языковая система, и, следовательно, должны выстраивать свою методику на основе определенных подходов к обучению языку. Кроме этого следует заметить, что если на других лингвистических специальностях можно ограничиться знанием парадигм, отражающих сегмент языка, который является предметом обучения, то на РКИ такой избирательный подход невозможен. В курсе РКИ привлекаются любые парадигмы, освещающие все без исключения стороны и уровни языка – от фонетики и просодики до синтаксиса и современной текстологии. В данном случае выражение «любые парадигмы» не является преувеличением, поскольку в процессе обучения РКИ на подготовительном факультете невозможно ограничиться только указанными в учебных программах концепциями. В связи с этим следует заметить, что преподаватели РКИ должны не просто иметь представление о разных подходах к обучению языку, но и уметь практически применять их на занятиях, поскольку это позволит скорректировать методику в каждом случае, вызывающем затруднение у учащихся. Анализ проблем, возникающих в процессе обучения РКИ, показывает, что часто их суть заключается во взаимодействии родного и русского языков, и для их решения знание только классической парадигмы русского языкознания является мало продуктивным.

Четвертым фактором, определяющим специфику РКИ, является список лингвистических парадигм, необходимых для обеспечения методики обучения. Следует заметить, что у русистов в этом плане есть проблема, которая заключается в том, что в российском образовании сложилась традиция – на всех уровнях обучения русскому языку используется одна классическая парадигма аналитической грамматики, которая была отражена в академической «Русской грамматике» [3, 4]. Поскольку данная парадигма прочно вошла в российскую образовательную среду, начиная с начальной школы и закан-

чивая высшим профессиональным образованием, то педагогическим сообществом она воспринимается как единственно правильная и, самое главное, как универсальная. Это ошибочное представление затрудняет, а иногда и откровенно вредит лингвистическому (особенно профессиональному) образованию [5]. У классической грамматики со времен ее зарождения есть свое предназначение, которое определяет ее характер как аналитический. Эта парадигма сложилась в Европе, где получила название «каноническая», или «аристотелевская» в связи с тем, что была разработана в процессе преподавания христианской канонической текстологии в университетах. Она возникла в результате профессиональной необходимости для священников, чтобы уметь толковать библейские тексты. На начальных этапах эта парадигма применялась исключительно в процедурном плане, но позже, когда был накоплен фактический языковой материал и возникла необходимость его упорядочить, была использована «конкретная философская система», отраженная в трудах Аристотеля, отсюда название «аристотелевская» [6, с. 286].

Ради справедливости надо отметить, что классическая грамматика является продуктивной, если ее использовать по назначению, а именно для изучения и анализа уже готовых текстов, но в РКИ это невозможно, поскольку в этом направлении стоит прямо противоположная задача – научить говорить, писать и создавать тексты. В связи с этим уместно привести мнение И.Г. Милославского, который считает классическую грамматику «классификационной», поскольку в ней «чисто формальное» «деление на группы» является «сутью процедуры и характером результата» [1, с. 10]. Ученый предупреждает, что в процессе обучения РКИ эта грамматика малоэффективна, так как «классификационное описание никак не ориентировано ни на какие виды речевой деятельности – ни на рецептивные, ни на продуктивные» [1, с. 10].

### **Принципы отбора лингвистических парадигм в РКИ**

Поскольку главной задачей РКИ является умение говорить и продуцировать сложные единицы речи, то для преподавателя знание аналитической грамматики является только отчасти полезным, поэтому в сфере обучения русскому языку как иностранному необходимо еще и владение синтетическими грамматиками, концептуальные схемы которых отражают процесс порождения речевых единиц с позиции говорящего человека. Анализ учебников и пособий по РКИ позволил выявить ряд парадигм синтетической грамматики, принципы которых часто применяются в обучении иностранцев, поскольку являются особенно эффективными при овладении языком. К ним относятся: падежная грамматика Ч. Филмора [7], грамматика моделей управления И.А. Мельчука [8], трансформационная грамматика З. Хэрриса [9] и Д.С. Уорса [10] и генеративная грамматика Н. Хомского [11].

Для продуктивного достижения цели данной статьи необходимо путем анализа учебников и пособий [12–15] рассмотреть, как применяются указанные лингвистические концепции в учебном процессе на подготовительных факультетах.

Анализ учебников и пособий по РКИ показал, что все они составляются по одним и тем же уже проверенным принципам, которые обеспечивают эффективность их применения в учебном процессе. Авторы пособий отбирают научные концепции и способы репрезентации учебного материала в соответствии с фактурой тех языковых единиц, которые изучаются. Обычно в материале пособий принципы аналитической парадигмы русской грамматики сочетаются с принципами новых синтетических грамматик. Так, из материала классической грамматики используются терминология и типы заданий по анализу текстов, а основные процедуры обучения базируются на принципах синтетических грамматик, и таким образом достигается баланс, обеспечивающий применение тех парадигм, которые необходимы для успешного овладения русским языком.

### **Анализ учебных пособий по РКИ**

Репрезентация грамматического материала в пособиях по РКИ осуществляется по принципам разных синтетических грамматик. Часто объяснительные блоки и задания к ним основываются на падежной грамматике Ч. Филмора [12–14]. В концепции Филмора грамматический строй языка представлен через отношения падежей с глаголом, причем ученый акцентирует внимание в основном на свойствах падежей, считая их особенно важными для коммуникативного акта. Авторы учебников часто используют этот подход для отработки коммуникативных компетенций слушателей. Так, в каждой части учебника М.Н. Аникиной [12] принципы грамматики Филмора используются для заданий конструктивного характера, например, учащимся предлагается «падежная рамка» без глагола и лексический материал, которым она должна быть заполнена. Слушатели, ориентируясь только на смысловые компоненты падежной модели и семантику лексического материала, должны найти нужный глагол и правильно составить фразу [12, с. 90].

Принципы падежной грамматики настолько эффективны, что часто применяются как базовые. Во многих пособиях тема падежа распределяется по всему материалу: на элементарном уровне дается падеж имен существительных; на базовом – падеж имен прилагательных единственного числа, а на предвузовском уровне – падеж имен прилагательных множественного числа [12–15].

Практика показывает, что использование концепции Филмора в методике РКИ оправданно, поскольку русская категория падежа является весьма

специфической для иностранцев и представляет большую проблему при овладении языком. Постоянное внимание на этом материале дает хороший результат.

Изучение падежей по принципам грамматики Филмора является продуктивным, но, как показывает практика, не всегда достаточным, поэтому оно дополняется концептами и элементами грамматики моделей управления И.А. Мельчука [8]. Оба ученых сосредоточены на падежной системе языка, но Филмор в предложении фокусирует внимание на имени существительном, а Мельчук репрезентирует падеж через свойства глагола как результат его управления.

Хотя в учебных пособиях подготовительных факультетов грамматика Мельчука не используется целенаправленно, ее принципы применяются при представлении некоторых тем, например, при изучении глаголов движения. Сама грамматическая фактура этих глаголов требует освещения особенностей их управления падежными формами. В данной теме падежи репрезентируются как грамматический результат на запрос глагола, например, в учебном пособии Л.В. Владимировой и Р.Р. Заяловой [13, с. 143] дается конструкция: *ездить*+ куда + зачем + на чем – *Студенты ездили в Кремль на экскурсию на автобусе*. В ней падежный смысловой функционал дается через позиции в модели управления глагола *ездили*. В этом же пособии так же методически удачно осуществляется репрезентация глаголов, управляющих дательным падежом [13, с. 173]. Здесь глаголы *купить*, *подарить*, *показать*, *послать* и другие даются путем поэтапного наращивания типов управления: при изучении винительного падежа учащиеся проработали каждый глагол отдельно с одним видом управления, при изучении дательного падежа все глаголы объединяются в группу как обладающие двумя видами управления. Этот же прием используется при изучении родительного и творительного падежей. Сочетание принципов падежной грамматики и грамматики моделей управления в данном случае обуславливает последовательность подачи материала, что в процессе обучения приводит к наращиванию грамматических знаний и навыков их употребления.

В пособиях по РКИ часто используются принципы трансформационной грамматики З.С. Хэрриса [9] и Д.С. Уорса [10]. Это происходит в тех случаях, когда учащимся необходимо овладеть навыками синонимичного использования синтаксических конструкций. Так, на элементарном уровне ситуативные значения падежей даются в формате синтаксических синонимов, например, отрабатывается синонимия глаголов движения с обычными глаголами: *Иван ходил в университет* = *Иван был в университете*; *Друзья ездили в Москву* = *Друзья были в Москве*; *Вчера я никуда не ходил* + *Вчера я нигде не был* [13, с. 135]. Также в пособиях есть много заданий на трансформацию одной синтаксической модели в другую, например, тема «Прямая и косвенная речь»

всегда дается в трансформационном аспекте [12–15]. Так же учащиеся осваивают преобразование двух простых конструкций в одно сложноподчиненное предложение с союзом *который*, причастные и деепричастные обороты и т.д.

На наш взгляд, особенно продуктивными являются задания по принципам генеративной грамматики Н. Хомского. Хотя логика процесса обучения диктует, что такие задания целесообразно применять на последних этапах, но в пособиях они встречаются уже на элементарном уровне. Так, в пособии Л.В. Владимировой и Р.Р. Заляловой [13, с. 173] учащимся предлагается прочитать диалог и передать его значение по приведенной модели. При выполнении этого задания обучаемые прорабатывают все этапы вертикального порождения конечной синтаксической структуры:

а) на первом этапе на основе ситуационной схемы формируется «глубинная» логическая структура;

б) на втором этапе полученная структура трансформируется в грамматическую модель;

в) на третьем этапе грамматическая модель вербализируется лексическим материалом из диалога.

В учебнике М.Н. Аникиной [12] на каждой «ступени» обучения для формулировки некоторых заданий используется слово «конструктор», внутренняя форма которого уже дает представление, что целью упражнения является генерирование сложных единиц речи. Так, «конструктором» автор называет комплект лексем, отражающих определенную ситуацию. Используя конструктор, учащиеся должны сконструировать рассказ о ситуации, заложенной в семантике предложенных лексем, по тем же этапам порождения, что и в задании выше, но у Аникиной более сложный вариант применения этапов, поскольку конечным продуктом этого упражнения является текст [12, с. 240].

Задания на генерацию активизируют разные когнитивные структуры слушателя, отвечающие за порождение речи. При их выполнении структуры одного уровня трансформируются в структуры другого уровня. Активизация разных уровней позволяет сформировать у учащихся навыки вертикального порождения речи, что кардинально отличает эти задания от заданий, построенных на принципах парадигмы Хэрриса и Уорса, в процессе которых совершенствуются навыки горизонтальных трансформаций на одном когнитивном уровне. Надо отметить, что некоторые слушатели, впервые сталкиваясь с такими заданиями, с трудом понимают алгоритм их выполнения, но, поняв их с помощью преподавателя, довольно легко справляются с ними и в последующей практике не испытывают затруднений, что свидетельствует об успешно сформированной компетенции.

### **Заключение**

Мы рассмотрели только основные парадигмы, принципы которых, примененные в учебниках и пособиях по РКИ, обеспечивают успешное овладение русским языком иностранцами. Этот небольшой обзор показывает необходимость широкого парадигмального подхода на занятиях РКИ, поскольку здесь задачей преподавателя является обучение процедуре владения всей системой языка в совокупности всех его единиц, уровней и процессов. По этой причине на РКИ, в отличие от других направлений русистики, нельзя отдавать предпочтение какой-то одной или нескольким парадигмам. Анализ показал, что хорошие учебники и пособия по РКИ создаются на основе сбалансированного полипарадигмального подхода, когда авторы используют ту парадигму, которая наиболее эффективна для овладения изучаемой единицы или категории. Как показывает практика, этот подход обеспечивает высокий методический уровень обучения и, как следствие, дает успешный результат.

### **Список литературы**

1. Милославский И.Г. Культура речи и русская грамматика: курс лекций. – М.: Ступени; Инфра-М, 2002. – 159 с.
2. Урунова Р.Д. К вопросу о проблемах обучения русскому языку в системе отечественного образования // Симбирский научный вестник. – 2019. – № 3(37). – С. 45–50.
3. Русская грамматика. – М.: Наука, 1980. – Т. 1. – 784 с.
4. Русская грамматика. – М.: Наука, 1980. – Т. 2. – 717 с.
5. Урунова Р.Д. Русская филология в системе отечественного образования // Ученые записки Ульянов. гос. ун-та. Сер. Лингвистика. – 2019. – Вып. 1(23). – С. 93–96.
6. Лайонз Д. Введение в теоретическую лингвистику: пер. с англ. – М.: Прогресс, 1978. – 542 с.
7. Филмор Ч. Дело о падеже // Новое в зарубежной лингвистике / науч. ред. В.А. Звегинцев. – М.: Прогресс, 1981. – В. 10. – С. 369–495.
8. Мельчук И.А. Опыт теории семантических моделей «Смысл ↔ Текст» (Семантика, синтаксис). – М.: Школа «Языки русской культуры», 1999. – 345 с.
9. Хэррис З.С. Совместная встречаемость и трансформация в языковой структуре // Новое в лингвистике / науч. ред. В.А. Звегинцев. – М.: Изд-во иностран. литературы, 1962. – В. 2. – С. 528–637.
10. Уорс Д.С. Трансформационный анализ конструкций с творительным падежом в русском языке // Новое в лингвистике / науч. ред. В.А. Звегинцев. – М.: Изд-во иностран. литературы, 1962. – В. 2. – С. 637–683.
11. Хомский Н. Синтаксические структуры // Новое в лингвистике / науч. ред. В. А. Звегинцев. – М.: Изд-во иностран. литературы, 1962. – В. 2. – С. 412–528.
12. Аникина М.Н. Лестница: учебник-книга по русскому языку. Начинаем изучать русский. – М.: Русский язык – Медиа; Дрофа, 2009. – 341 с.
13. Владимирова Л.В., Залялова Р.Р. Привет!: учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся (элементарный уровень). – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2019. – 230 с.

14. Владимирова Л.В., Кулигина О.В., Сафин Р.Н. Как дела?: учеб. пособие по рус. языку для иностран. учащихся (базовый уровень). – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2021. – 216 с.

15. Владимирова Л.В., Кулигина О.В. Удачи!: учеб. пособие по рус. языку для иностран. учащихся (предвузовский уровень). – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2020. – 254 с.

### References

1. Miloslavskii I.G. Kul'tura rechi i russkaia grammatika [Speech culture and Russian grammar]. Moscow, Stupeni, Infra-M, 2002, 159 p.

2. Urunova R.D. K voprosu o problemakh obucheniia russkomu iazyku v sisteme otechestvennogo obrazovaniia [Problems of teaching Russian language in the system of national education]. *Sibirskii nauchnyi vestnik*, 2019, no. 3 (37), pp. 45–50.

3. Russkaia grammatika [Russian Grammar]. Moscow, Nauka, 1980, vol. 1, 784 p.

4. Russkaia grammatika [Russian Grammar]. Moscow, Nauka, 1980, vol. 2, 717 p.

5. Urunova R.D. Russkaia filologiiia v sisteme otechestvennogo obrazovaniia [Russian philology in the system of national education]. *Uchenye zapiski Ul'ianovskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Lingvistika*, 2019, iss. 1 (23), pp. 93–96.

6. Lyons J. Introduction to theoretical linguistics (Russ. ed.: Laionz D. Vvedenie v teoreticheskuuu lingvistiku. Moscow, Progress, 1978, 542 p.).

7. Fillmore C. The case for case (Russ. ed.: Filmor Ch. Delo o padezhe. *Novoe v zarubezhnoi lingvistike*. Ed. V.A. Zvegintsev. Moscow, Progress, 1981, vol. 10, pp. 369–495).

8. Mel'chuk I.A. Opyt teorii semanticheskikh modelei “Smysl ↔ Tekst” (Semantika, sintaksis) [Experience in the theory of semantic models “meaning ↔ text” (Semantics, syntax)]. Moscow, Iazyki russkoi kul'tury, 1999, 345 p.

9. Harris Z.S. Co-occurrence and transformation in linguistic structure (Russ. ed.: Kherris Z.S. Sovmestnaia vstrechaemost' i transformatsiia v iazykovoi strukture. *Novoe v lingvistike*. Ed. V.A. Zvegintsev. Moscow, Izdatel'stvo inostrannoi literatury, 1962, vol. 2, pp. 528–637).

10. Worth D.S. Transform analysis of Russian instrumental constructions (Russ. ed.: Uors D.S. Transformatsionnyi analiz konstruksii s tvoritel'nyim padezhom v russkom iazyke. *Novoe v lingvistike*. Ed. V.A. Zvegintsev. Moscow, Izdatel'stvo inostrannoi literatury, 1962, vol. 2, pp. 637–683).

11. Chomsky N. Syntactic structures (Russ. ed.: Khomskii N. Sintaksicheskie strukturny. *Novoe v lingvistike*. Ed. V.A. Zvegintsev. Moscow, Izdatel'stvo inostrannoi literatury, 1962, vol. 2, pp. 412–528).

12. Anikina M.N. Lestnitsa. Uchebnik-kniga po russkomu iazyku. Nachinaem izuchat' russkii [Ladder. Textbook-book on the Russian language. Let's start learning Russian]. Moscow, Russkii iazyk, Media, Drofa, 2009, 341 p.

13. Vladimirova L.V., Zaliialova R.R. Privet! [Hello!]. Kazan, Kazan Federal University, 2019, 230 p.

14. Vladimirova L.V., Kuligina O.V., Safin R.N. Kak dela? [How are you?]. Kazan, Kazan Federal University, 2021, 216 p.

15. Vladimirova L.V., Kuligina O.V. Udachi! [Good luck!]. Kazan, Kazan Federal University, 2020, 254 p.

**Сведения об авторах**

**УРУНОВА Раиса Джавхаровна**

e-mail: *urunova-rd@yandex.ru*

Доктор филологических наук, доцент, профессор, кафедра русского языка, Казанский федеральный университет (Казань, Российская Федерация)

**ЛИТВИНА Татьяна Александровна**

e-mail: *litvina\_ta@mail.ru*

Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка, Казанский федеральный университет (Казань, Российская Федерация)

**About the authors**

**Raisa D. URUNOVA**

e-mail: *urunova-rd@yandex.ru*

Doctor of Philology, Professor, Russian Language Department, Kazan Federal University (Kazan, Russian Federation)

**Tatyana A. LITVINA**

e-mail: *litvina\_ta@mail.ru*

Cand. Sc. (Philology), Associate Professor, Russian Language Department, Kazan Federal University (Kazan, Russian Federation)

*Финансирование.* Исследование не имело спонсорской поддержки.

*Конфликт интересов.* Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

*Вклад авторов* равноценен.

Просьба ссылаться на эту статью в русскоязычных источниках следующим образом:

Урунова, Р.Д. Организация обучения РКИ на подготовительном факультете в контексте лингвистических парадигм / Р.Д. Урунова, Т.А. Литвина // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2022. – № 4. – С. 65–74.

Please cite this article in English as:

Urunova R.D., Litvina T.A. Organization of RFL training at the preparatory faculty in the context of linguistic paradigms. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2022, no. 4, pp. 65–74 (*In Russian*)