

РУССКИЙ ЯЗЫК — ПУТЬ К ПРОФЕССИИ: ТРАДИЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В РУДН

ОБУЧЕНИЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ: МЕТОДИЧЕСКАЯ ШКОЛА РУДН

В.Б. Куриленко, Л.А. Титова

Кафедра русского языка медицинского факультета
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье рассматриваются концепции ведущих ученых — основоположников методической школы обучения русскому языку в специальных (профессиональных) целях, во многом определившие направления развития российской методики обучения иностранных специалистов в целом, анализируются этапы становления и современное состояние профессионально-языкового образования иностранных студентов-нефилологов.

Ключевые слова: методическая школа РУДН, РКИ для нефилологов, профессионально-языковое образование.

Современные требования к качеству подготовки иностранных специалистов ставят перед системой российского высшего образования задачу пересмотра и усовершенствования базисных составляющих процесса формирования профессионально-коммуникативной компетенции. Вместе с тем развитие всей целостной системы языкового образования иностранных студентов-нефилологов эффективно только в случае бережного сохранения накопленного несколькими поколениями русистов опыта организации процесса обучения, разработки учебно-методических, учебных материалов.

Особая область методики преподавания русского языка как иностранного — обучение учебно-научному и учебно-профессиональному общению — стала развиваться с момента создания кафедры русского языка в Университете дружбы народов. Учет будущей специальности стал одним из ведущих принципов организации процесса обучения иностранных студентов-нефилологов русскому языку. При этом ясно осознавалось, что роль преподавателя русского языка не может сводиться к толкованию содержания научных текстов и что проблема учета специальности при обучении иностранцев русскому языку должна решаться лингвометодическим путем. На этом этапе развития методики преподавания русского

языка как иностранного усилия преподавателей-русистов были направлены на создание лингвистической базы обучения иностранных студентов учебно-научному и учебно-профессиональному общению. В этих целях на кафедре проводилось описание языкового материала, актуального для изучения специальных дисциплин в разные периоды обучения, а также разрабатывалась методика отбора и включения этого материала в программы по русскому языку. Реальную основу для решения этой задачи дало «сплошное расписывание» языкового материала (создание картотеки предложений) учебников и учебных пособий по общеобразовательным и специальным дисциплинам для последующего статистического и сравнительного анализа [1. С. 293]. Был выявлен общий словарь каждой научной дисциплины, определены наиболее частотные лексические и грамматические формы.

Активное изучение и описание лингвистических особенностей научной речи, проводимое в 60-е годы, способствовало созданию лингвистической базы обучения языку специальности и утверждению в методике принципа организации языкового материала, известного под названием функционально-семантического. Суть этого принципа сводится к тому, что отбор и структурирование языкового учебного материала осуществляется по определенным функционально-семантическим категориям: определение предмета, качественная и количественная характеристика предмета, выражение причинно-следственных отношений при описании процессов и явлений и т.д. Набор актуальных для научной речи смыслов выявляется на базе ее содержательной специфики и подтверждается лингвистическим анализом научной литературы. Определяются наиболее употребительные комплексы синтаксических структур, объединенных общей семантикой, их лексическое наполнение и состав устойчивых сочетаний.

Результаты функционально-семантического описания языка научной литературы нашли отражение в ряде учебных пособий по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов естественных и технических специальностей: см. работы Л.Н. Безносенко, В.Н. Дьяковой, Э.Н. Леоновой, Т.А. Вишняковой, Л.С. Бадриевой, Ю.А. Сдобновой, Г.И. Ботвиной и др. [2]. Данные пособия были предназначены преимущественно для формирования лексико-грамматических навыков устного высказывания на учебно-профессиональные темы. Лексико-грамматический материал группировался по функционально-семантическому принципу. Каждая функционально-семантическая категория, представленная учебным текстом и серией языковых и речевых заданий, составляет в данных пособиях отдельный урок. Набор категорий в каждом пособии определялся содержательной спецификой конкретных специальных дисциплин. Так, учебное пособие Л.Н. Безносенко «Обучение грамматике научного стиля», предназначенное для иностранных студентов-медиков, создавалось на материале следующих научных дисциплин: биология с общей генетикой, химия, гистология и анатомия. В нем представлены способы выражения таких смыслов, как «Определение понятия», «Характеристика состава, строения предмета», «Качественная и количественная характеристика предмета», «Выражение процесса наблюдения, исследования, ус-

тановления вывода», «Выражение процесса соединения, разделения», «Выражение качественного и количественного изменения» «Сравнительная характеристика предметов» и др. В.Н. Дьякова в пособии по русскому языку «Врач и больной», созданном на материале дисциплины «Пропедевтика внутренних болезней», представляет тематическую зону «Симптоматика заболевания», которую, по мнению автора, манифестируют следующие смысловые составляющие: «Интенсивность боли», «Время возникновения боли», «Локализация боли», «Иррадиация боли» и т.д. В работе «Практическая грамматика и упражнения» (авторы Т.А. Вишнякова, Л.С. Бадриева, Ю.А. Сдобнова) ставится задача научить студентов-иностранцев технических специальностей продуцировать монологические высказывания по таким темам, как «Квалификация предметов, явлений», «Классификация и отнесение предмета к классу», «Качественная характеристика предмета», «Состав и количественная характеристика предмета», «Нахождение веществ в природе», «Применение и использование веществ, материалов, приборов», «Сравнение свойств предметов (явлений)», «Течение (ведение) процесса», «Изменение свойств веществ при различных процессах», «Воздействие на предмет в процессе» и др. В «Учебном пособии по русскому языку для студентов физико-математического факультета» (авторы Э.Н. Леонова, Н.С. Михеева, И.П. Полуэктова) [8] содержатся тексты, описывающие эксперимент, прибор, а также речевые произведения с решением задач, с выводом формул и т.д. Даже такой краткий перечень актуальных категорий, представленных в рассматриваемых учебных пособиях, свидетельствует о высокой эффективности научно-исследовательской и учебно-методической работы, проводимой в те годы на кафедре.

В связи с тем что цели обучения студентов-иностранцев русскому языку не ограничиваются формированием лексико-грамматических навыков, необходимых для устного высказывания на темы специальности, кроме данных пособий в учебный процесс включались книги по обучению разным видам чтения и материалы, предназначенные для обучения аудированию (см. работы И.К. Гапочки, К.В. Данилиной, Т.А. Вишняковой, Л.С. Бадриевой, Ю.А. Сдобновой и др.) [3]. В задачу данных пособий не входила разработка новой системы организации лексико-грамматического материала. Усвоенный студентами грамматический материал был соотнесен с их потребностями в чтении и аудировании оригинальных научных текстов. В рассматриваемые пособия включались тексты, различающиеся общесмысловым значением, логическим содержанием и функциональной направленностью: описание, повествование, рассуждение, объяснение и т.д.

В последующие десятилетия совершенствование лингвистических основ обучения иностранных студентов общению в учебно-научной и учебно-профессиональной сферах велось в направлении изучения характеристик научного текста как высшей коммуникативной единицы. Специфика природы текста как сложного, многомерного образования, формируемого взаимодействием нескольких сторон, обуславливает разнообразие направлений изучения этой коммуникативной единицы, которые объединяет идея о том, что система языковых средств текста долж-

на описываться на базе семантического принципа их организации. Прагматические задачи обучения иностранных студентов русскому языку направляют внимание исследователей на создание типовых моделей профессионально-ориентированных текстов заданного содержания и определенной функциональной направленности. Особую актуальность приобретает поиск критериев, на основании которых возможна дифференциация научных текстов, выступающих в качестве основных единиц организации учебного материала.

Один из вариантов лингводидактической типологии научных текстов был разработан и реализован в «Учебнике русского языка для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей» (авторы Е.Е. Жуковская, Г.А. Золотова, Э.Н. Леонова, Е.И. Мотина) [4]. Признание темы организующим началом предметного содержания текста обуславливает нетрадиционный подход к разработанной авторами систематизации текстовых произведений жанра учебника: типология текстов базируется на семантической классификации имен, называющих вынесенную в заголовок тему. В соответствии с указанным признаком в учебнике представлены тексты о предметах, о процессах, о свойствах и отношениях, а также тексты о производственной и познавательной деятельности человека. Появление этого учебника явилось важным шагом в направлении перестройки обучения иностранных студентов-нефилологов русскому языку, так как в нем была предпринята попытка текстоцентрического подхода к представлению языкового материала. В учебнике описание языкового материала научной речи дается через типовой текст, выступающий в качестве основной единицы организации материала. Единицы других уровней (предложение, словосочетание, слово) представлены с точки зрения их функций в тексте. В учебнике представлена комплексная структура (типовые значения и формально-грамматическая организация) предложений-высказываний в составе текстов, объединенных одной темой. В моделях предложений и их регулярных модификациях предикат получает конкретное обозначение с помощью указания его лексико-синтаксического класса. В модель включается информация о лексическом наполнении именных компонентов, а также сведения о тех распространителях, которые существенны для формирования смысла сообщения. Если для выражения смысла важна информация об актуальном членении предложения-высказывания, то она также отражается в модели и ее регулярных модификациях.

Так как связность является важнейшим категориальным свойством текста, обеспечивающим его целостность как единицы общения, то авторами учебника предпринимается попытка представить языковые средства, благодаря которым некоторая совокупность предложений получает статус целостной единицы коммуникации.

Практическая грамматика являлась основной частью учебного комплекса, в который входили созданные позже учебные пособия по русскому языку для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей [13—16].

Анализ учебников и учебных пособий, предназначенных для обучения иностранных учащихся общению в учебно-профессиональной сфере, позволяет ут-

верждать, что за последние десятилетия подход к лингводидактической систематизации фактов языка и речи получил дальнейшее развитие. **Принцип текстоцентризма** становится одним из ведущих в систематизации языкового, речевого, коммуникативного материала в учебных целях. Как отмечает Г.А. Золотова, «лингвистика все увереннее приближается к признанию текста основным своим объектом. Ведь язык существует ради коммуникации, и осуществляется коммуникация в текстах... Все категории и элементы языка как части целого предназначены служить тексту. Каждой языковой единице, помимо формы и значения, присуще имманентное свойство — функция, тот способ, которым она служит построению коммуниката» [17. С. 108]. Сходную позицию занимает М.В. Всеволодова [18. С. 15]: текст — «это единственная форма существования нашей речи, единственная сфера функционирования предложения-высказывания. Характер текста предопределяет специфику функционирования слов и синтаксических конструкций».

Данные наблюдения позволили ученым разработать и описать **текстоцентрический подход** как наиболее адекватный целям коммуникативно-деятельностной методики и как наиболее перспективный применительно к решению задач систематизации и анализа языкового материала в лингводидактических целях. В теоретических исследованиях этот принцип проанализирован и представлен достаточно полно и подробно (Г.А. Золотова, М.В. Всеволодова и др.), но его практическая реализация является одной из актуальных методических задач.

Простое включение текста в урок учебника или учебного пособия, безусловно, еще не обеспечивает реализацию текстоцентризма в обучении учебно-профессиональному общению. Чтобы представить и методически интерпретировать языковые единицы с позиции «их служения тексту», необходимо выстроить такую модель языка науки, такую систему, в основании которой находились бы классы главных коммуникатов — текстовых произведений, и в рамках этих классов далее распределялись бы классы единиц нижележащих уровней (предложения-высказывания, словосочетания, синтаксемы). С этой целью необходимо опираться на такую классификацию учебно-научных текстов, в которой были бы учтены все признаки текстов, которые необходимо усвоить иностранному студенту для их эффективной рецепции и продукции.

Первым признаком учебно-научного текста, важным с точки зрения обучения смысловому анализу и построению текстовых произведений, является **доминирующая функциональная направленность** (текстовая категория, выделенная Д.И. Изаренковым). На основании этого признака учебно-научные тексты подразделяются на 4 класса: объяснения (тексты с доминирующей экспликативной функциональной направленностью), доказательства (с доминирующей аргументативной направленностью), инструкции (с доминирующей директивной направленностью), констатации (текстовые произведения с доминирующей констатирующей направленностью). Каждый «функциональный» класс текстов имеет весьма существенную специфику.

Как показывает проведенный нами анализ, если цель автора текста — *объяснение* сущности научного понятия, закона или закономерности, в большинстве случаев в тексте сначала приводится определение этого понятия, а затем разъясняется сущность каждого его существенного признака, вошедшего в состав дефиниции (с помощью микротекста). Частотна и такая схема: приводится дефиниция родового понятия, разъясняются существенные признаки, которые входят в ее состав, затем следует определение понятия, обозначенного в теме текстового произведения, после чего указываются и анализируются признаки, отличающие это понятие от одновидовых. Если же автору текста необходимо что-то *доказать*, он приводит тезис-утверждение, затем следует аргументирующая часть, после чего приводится заключение, в котором автор подтверждает правомерность утверждения, с которого начинался текст. Текст-инструкция обязательно начинается с микротекста-описания сущности деятельности (действия, операции), которой автор обучает адресата, после чего следует указание, как эти действия нужно выполнять.

Таким образом, каждый из четырех функциональных классов учебно-научных текстов имеет специфические схемы структурной организации (что вполне объяснимо: не очень удобно доказывать в форме инструкции, разъяснять в форме доказательства и т.п.). Кроме того, эти схемы не изобретаются авторами текстов, они закреплены в сознании языкового коллектива и воспроизводятся авторами во всех текстах определенного класса. Наиболее яркие отличия между типовыми схемами функциональной организации текстов фиксируются:

а) в «наборе» компонентов;

б) в специфике коммуникативной прогрессии (например, в объяснениях она образует своеобразное кольцо, т.к. нет «прироста» информации, одни и те же признаки понятия, изложенные в дефиниции, разъясняются, уточняются в последующих микротекстах с помощью синонимов и т.п. — речь идет об одном и том же);

в) в способах и средствах связи между микротекстами и предложениями (для доказательства типичны причинно-следственные отношения или отношения основания-вывода; для объяснения — родо-видовые связи, для констатации — отношения соединения, противопоставления и т.д.);

г) в степени жесткости, облигаторности схем (наиболее строгие — в доказательствах, наиболее свободные — в констатациях).

Второй важный с лингводидактической точки зрения признак учебно-научного текста — его *тема, обуславливающая тип логико-смысловой организации текстового произведения*. Как показывают исследования, в весьма объемных учебниках по специальным дисциплинам (например, в «Анатомии человека», адресованной будущим врачам) в 90—95% текстов реализованы 2—3 варианта логико-смысловой организации (в приведенном нами примере это «Структура объекта-предмета»). В настоящее время исследователями (Д.И. Изаренков, Л.В. Дубинина, Л.А. Титова, В.Б. Куриленко и др.) выделено около 40 содержательных классов учебно-научных текстов, определены основные типовые логико-

смысловые схемы каждого из них, установлены инвариантные составляющие, варианты реализации этих схем в реальной коммуникации.

Третий тип схем — *композиционные*. Еще А.А. Реформатский отмечал, что, «как и всякое построение, сюжетная композиция поддается моделированию, выражающемуся в установлении схемы структуры, изложенной в виде формулы» [20. С. 5]. Как показывают наблюдения, традиционная, привычная трехкомпонентная схема композиционной устроенности текста (введение, основная часть, заключение) малоинформативна для изучающего иностранный язык (преподаватель не может ограничиться такими ориентирами и ожидать от студента продукции полноценного текстового произведения или адекватного его смыслового анализа). Проведенные нами исследования позволяют предложить несколько иную интерпретацию сущности этой важнейшей текстовой категории.

Многие исследователи сегодня признают, что композиция отражает динамику процесса. Однако динамика какого же процесса в данном случае имеется в виду? Обычно отмечается, что с помощью средств композиционной связности излагаемое содержание представляется как результат научного творческого мышления [19]. Эти средства «показывают ход мысли автора» [20. С. 108]. Однако, с нашей точки зрения, композиция отражает не только динамику движения авторской мысли, но и всего дискурсивного акта в целом, динамику общения автора с предполагаемым адресатом, его «дискурсивную стратегию». Как представляется, композиция по сути своей связана с динамической структурой текстового произведения, с «дискурсивной» природой текста, с его пониманием как дискурса, линейно и последовательно разворачивающегося во времени и пространстве. Г.И. Золотова высказывает сходное мнение, связывая композиционное оформление текста с «тактикой» и «стратегией» автора [17. С. 445].

Основываясь на вышеизложенном, мы можем предложить такую трактовку сущности композиции учебно-научного текста. Композиция — способ линейной организации конститутивных текстовых составляющих, обусловленный динамикой развертывания дискурсивной интеракции, которая находит в этом тексте вербальное выражение. Важнейшими факторами, определяющими дискурсивную стратегию автора учебно-научного текста и, соответственно, способ композиционного оформления текстового произведения, с нашей точки зрения, являются доминирующая функциональная направленность и тема текста. Формализованным выражением способа композиционной организации текста является композиционная схема. Композиционные схемы учебно-научных текстов (как и функциональные, и логико-смысловые) конвенциональны: созданы обществом, закреплены в коллективном языковом сознании и воспроизводятся, а не производятся авторами конкретных текстовых произведений. Количество их конечно и поддается исчислению. Композиционные схемы, как отмечалось, соотносятся с функцией и содержанием текста. Проведенные исследования позволяют утверждать, что, например, для текстов-объяснений типичны схемы аналитического, синтетического, генерализующего, конкретизирующего типа. Для текстов-констатаций типичны индуктивные, дедуктивные, традуктивные (выделенные В.В. Одинцовым) разновидности.

Таким образом, в качестве оснований лингводидактической классификации учебно-научных текстов целесообразно использовать следующие их признаки: **доминирующая функциональная направленность, тема, обуславливающая способ логико-смысловой организации текста, композиция**. Такой способ систематизации текстовых произведений имеет существенный методический потенциал: он позволяет моделировать тексты в учебных целях (обучение рецепции и продукции которых — одна из важнейших задач преподавателя РКИ). Схемы структурной организации учебно-научных текстов (функциональные, логико-смысловые, композиционные) служат эффективными опорами при обучении речевому оперированию этими единицами. Второе преимущество заключается в том, что данный подход дает возможность разработать лингводидактическую модель языка науки, в которой единицы всех уровней систематизируются с позиции «служения» важнейшему коммуникату — тексту: классы слов, словосочетаний, предложений «существуют» не изолированно и не произвольно (как их часто рассматривали представители традиционной лингвистики). Предложения о компонентах объекта (например, *Прибор состоит из мотора, рычага и т.д.*) мы встретим в тексте о строении объекта. Предложения о форме, размерах и других подобных характеристиках мы прочитаем в тексте, раскрывающем типовую тему «Качественные и количественные характеристики объекта-предмета». В то же время побудительные предложения частотны в инструкциях, повествовательные — в констатациях и т.д. Иными словами, семантические единицы, которые фиксируются в типовых значениях предложений, — это «строительный материал» смыслового поля учебно-научного текста. Функциональные особенности классов текстовых произведений в значительной мере обеспечены теми или иными модификациями базовых моделей предложений. Именно поэтому возможно и необходимо классы предложений распределить по классам текстов, в рамках классов предложений распределить классы единиц нижележащих уровней: словосочетания и синтаксемы (синтаксические формы слов, соотносимые с денотативными ролями, «словесные формы в их валентных свойствах») [21. С. 99]. В итоге мы получаем *системную* модель подязыка науки, которая имеет ярко выраженную коммуникативную направленность: в основе этой системы главные коммуникаты — классы текстов. Как показывает практика, опора на систему, разработанную несколькими поколениями преподавателей и методистов Российского университета дружбы народов, при разработке регламентирующих документов, учебников и учебных пособий [22, 23, 24 и т.д.] позволяет существенно оптимизировать формирование профессионально-коммуникативной компетенции иностранных студентов-нефилологов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Мотина Е.И. Избранные труды. — М.: Изд-во РУДН, 2005. — С. 293.
- [2] Безносенко Л.Н. Обучение грамматике научного стиля: Учебное пособие. — М.: Изд-во УДН, 1987.

- [3] *Дьякова В.Н.* Пособие по русскому языку для студентов-иностранцев медицинского факультета. Часть 1. — М.: Изд-во УДН, 1975.
- [4] *Дьякова В.Н.* Обучение монологическому высказыванию по теме «Сравнительная характеристика предметов или явлений по сходству и отличию». — М.: Изд-во УДН, 1978.
- [5] *Дьякова В.Н.* Врач и больной. — М.: Русский язык, 1987.
- [6] *Ботвина Г.И.* Учебные задания по русскому языку. Безличные предложения и описание состояния больного, повелительное наклонение и команды, назначения, предписания врача. — М.: Изд-во РУДН, 1993.
- [7] *Вишнякова Т.А., Бадриева Л.С., Сдобнова Ю.А.* Практическая грамматика и упражнения. — М.: Русский язык, 1977.
- [8] *Леонова Э.Н., Михеева Н.С., Полуэктова И.П.* Учебное пособие по русскому языку для студентов физико-математического факультета. — М.: Изд-во УДН, 1971.
- [9] *Гапочка И.К.* Пособие по обучению чтению. Изучающее чтение: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Русский язык, 1989.
- [10] *Гапочка И.К.* Пособие по обучению аудированию. — М.: Русский язык, 1988.
- [11] *Данилина К.В.* Пособие по обучению чтению. Ознакомительное чтение. — М.: Русский язык, 1978.
- [12] Учебник русского языка для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей. 1—2 курсы. Практическая грамматика. — М.: Русский язык, 1984.
- [13] *Титова Л.А.* Учебное пособие по русскому языку для студентов 1 курса медицинского факультета. Научный стиль речи. — М.: Изд-во УДН, 1989.
- [14] *Левченко Е.Б., Грицкова Т.Б., Логинова Л.Д., Никулищева Н.В.* Учебное пособие по русскому языку. Научный стиль речи. Для студентов 1 курса сельскохозяйственного факультета. — М.: РУДН, 1990.
- [15] *Яркина Л.П., Черненко Н.Н.* Учебные задания по научному стилю речи для студентов 1 курса специальности «Технология металлов». — М.: Изд-во УДН, 1988.
- [16] *Коробушкин И.В.* и др. Учебные задания по научному стилю речи для студентов специальности «Разработка месторождений полезных ископаемых». — М.: УДН, 1988.
- [17] *Золотова Г.А.* Грамматика как наука о человеке // Русский язык в научном освещении. — 2001. — № 1. — С. 107—113.
- [18] *Всеволодова М.В.* Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: Учебник. — М.: Изд-во МГУ, 2002.
- [19] *Котюрова М.П.* Вариант интерпретации научного текста // Статус стилистики в современном языкознании. — Пермь, 1990.
- [20] *Лариохина Н.М.* Обучение грамматике научной речи и виды упражнений. — М.: Русский язык, 1989.
- [21] *Ломтев Т.П.* Общее и русское языкознание. Избранные работы. — М., 1976.
- [22] Требования по русскому языку как иностранному. Второй уровень владения русским языком в учебной и социально-профессиональной макросферах. Для учащихся естественно-научного, медико-биологического и инженерно-технического профилей / Авт. кол.: И.К. Гапочка, В.Б. Куриленко, Л.А. Титова. — М.: Изд-во РУДН, 2005.
- [23] Программа по русскому языку как иностранному. Второй уровень владения русским языком в учебной и социально-профессиональной макросферах. Для учащихся медико-биологического профиля / Авт. кол.: И.К. Гапочка, В.Б. Куриленко, Л.А. Титова, Т.А. Смолдырева, М.А. Макарова. — М.: РУДН, 2005.
- [24] *Куриленко В.Б., Титова Л.А., Смолдырева Т.А., Макарова М.А.* Русский язык для иностранных студентов-медиков (Второй уровень владения русским языком в учебной и социально-профессиональной макросферах): Учебник. — М.: Изд-во РУДН, 2007.

**TEACHING ROFESSIONAL COMMUNIATION
TO FOREIGN SPECIALISTS: SCIENTIFIC SCHOOL
OF PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA**

V.B. Kurilenko

Russian Language Department of Medical Faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

L.A. Titova

Russian Language Department of Medical Faculty
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article focuses on conceptions and ideas of scientists — the founders of PFUR scientific school of teaching Russian to foreign specialists, which determined main trends and tendencies of development of Russian methods of teaching RFSP. Process of formation, development and modern features of Russian language education of foreign specialists are also under analysis.

Key words: Methodological School PFUR, Russian to foreign specialists, language education.