

06
Р894

ВОЕННАЯ АКАДЕМИЯ СВЯЗИ



**РУССКИЙ ЯЗЫК
В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
ВОЕННОГО ВУЗА**

**МАТЕРИАЛЫ
IV МЕЖВУЗОВСКОЙ
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
14 декабря 2023 года**

Санкт-Петербург
2023

ББК 68я431
Р894

Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза : Материалы IV Межвузовской научно-методической конференции. 14 декабря 2023 года / под ред. Н. В. Давыдовой. – СПб. : ВАС, 2023. – 612 с.
ISBN 978-5-91690-061-3

В сборнике опубликованы доклады и сообщения профессорско-преподавательского состава кафедр русского языка гражданских и военных вузов, которые были представлены на IV Межвузовской научно-методической конференции «Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза», состоявшейся 14 декабря 2023 года.

Все материалы представлены в авторской редакции. При использовании материалов конференции ссылка на издание обязательна.

Ответственность за достоверность информации, точность фактов, цифр и цитат несут авторы.

ББК 68я431

**Приветственное слово начальника Военной академии связи,
кандидата педагогических наук,
генерал-лейтенанта С. В. Костарева**

Уважаемые участники и гости конференции!

IV Межвузовская научно-методическая конференция «Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза» в Военной академии связи проводится в год, который объявлен Годом русского языка в СНГ, что весьма символично. Русский язык – это мощная сила, объединяющая не только государства содружества, но и представителей самых разных стран мира. Для иностранных выпускников нашего вуза это еще и язык науки, новых знаний.

Кафедра русского языка играет важнейшую роль в подготовке иностранных военных специалистов в высших учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации. В последнее время наряду с обучением военнослужащих государств дальнего зарубежья, преподавательский состав активно помогает в освоении специальности на русском языке и представителям ближнего зарубежья. Настоящая конференция представляет собой опыт систематизации деятельности преподавателей русского языка как иностранного ведущих российских вузов как военных, так и гражданских.

От успешного преодоления иностранными обучающимися языкового барьера зависит результативность формирования их военно-профессиональной компетенции. Русский язык выступает в роли медиатора на протяжении всего процесса обучения. Обеспечить высокий уровень языковой подготовки иностранного военнослужащего означает вооружить его знаниями, практическими умениями и навыками, которые позволят ему использовать русский язык не только как средство эффективной коммуникации, но и как способ повышения профессиональной грамотности.

В связи с этим остаются актуальными поиск решения насущных проблем в области теории и методики преподавания русского языка как иностранного, выработка новых концептуальных подходов к обучению представителей разных культур, оптимизация образовательного процесса в полиэтнической среде военного вуза.

Преподаватели русского языка первыми встречают иностранных обучающихся, открывают им мир великого языка и великой культуры России, и от того, насколько удастся им привить интерес к его изучению, зависит успех всего образовательного процесса в целом.

Благодарю вас за ваш труд! Успехов вам в достижении поставленных целей!

Раздел 1. Предвузовский этап обучения РКИ: требования, методика и реалии

*Т. А. Аврашко
Военная академии связи,
Санкт-Петербург*

Обучение чтению на уроках РКИ в военном вузе: факторы успеха

Статья посвящена вопросу обучения чтению на занятиях по русскому языку как иностранному. Формирование самостоятельного квалифицированного читателя, способного работать с различными письменными источниками, является одной из приоритетных задач довузовской подготовки иностранных военнослужащих. В статье дается общая характеристика текстовых материалов, включенных в образовательную программу данного этапа, отмечаются проблемы, выявленные в практике обучения чтению, указываются факторы, определяющие успех преподавания, акцентируется внимание на методической организации работы с текстом. На примере инфографики демонстрируется использование инновационных дидактических инструментов с целью формирования различных навыков чтения.

Ключевые слова: методика обучения чтению, этапы работы с текстом, активизация деятельности, инфографика.

*Т. А. Avrashko
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg*

Teaching reading at the lessons of Russian as a foreign language in a Military Academy: success factors

The article is devoted to the issue of teaching reading in classes in Russian as a foreign language. The formation of an independent qualified reader capable of working with various written sources is one of the priority tasks of pre-university training of foreign military personnel. The article gives a general description of the text materials included in the educational syllabus of this stage, the problems identified in the practice of teaching reading are noted, the factors determining the success of teaching are indicated, attention is focused on the methodological organization of work with the text. Using the example of infographics, the use of innovative didactic tools for formation of various reading skills is demonstrated.

Keywords: methods of teaching reading, stages of work a text, activation of activity, infographics.

Ведущие позиции в обучении русскому языку как иностранному занимает работа с текстом. В рамках подготовительного курса военного вуза

иностранным специалистам необходимо научиться осмысленному чтению иноязычных текстов для решения коммуникативных и учебно-профессиональных задач. Требования к Первому сертификационному уровню владения чтением определяют следующие умения:

- использовать различные стратегии чтения в зависимости от коммуникативной установки и вида чтения;
- находить необходимую информацию;
- определять тему текста, понять его основную идею;
- понимать как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте, с достаточной полнотой, точностью и глубиной;
- интерпретировать информацию, изложенную в тексте, выводы и оценки автора [5].

На занятиях РКИ текст сопровождает весь образовательный процесс. В рекомендованном учебно-методическом комплексе «Дорога в Россию» [1; 2; 3] представлен богатый выбор текстового материала, собранного с учетом методических традиций по обучению чтению. Авторами предусмотрена работа с использованием разных видов чтения, предложены аутентичные и адаптированные тексты, отличающиеся тематическим и жанровым разнообразием. Для иностранных военнослужащих особый интерес представляют страноведческие тексты (например, о Москве, о Российской Федерации), тексты биографического характера (например, «А. П. Чехов»), культурологического содержания (например, «Глупый француз»). Наряду с этим, в программу обучения включаются тексты общенаучной и общевоенной тематики (например, «М. В. Ломоносов», «Военная академия связи»), тексты с регионально-культурным компонентом (например, «Санкт-Петербург», «Блокада Ленинграда»), что обусловлено профессиональными и коммуникативными потребностями целевой аудитории военного вуза.

Работа с текстом часто осложняется рядом учебных проблем. Прежде всего преподавателями РКИ отмечается низкая мотивация, связанная с проблемой читательского дефицита обучающихся, отсутствием привычки чтения на родном языке. Кроме этого, сжатые сроки обучения вызывают нехватку аудиторных часов. Несмотря на указанные трудности, не следует пренебрегать чтением в пользу других аспектов языка, так как навыки чтения являются ключевыми для предстоящего освоения специальных дисциплин. Как отмечает З. И. Клычникова, «умение читать должно быть выдвинуто на первое место, например, в технических и других неязыковых вузах, оно должно стать целевой установкой обучения» [6: 329].

Успешность работы с текстом определяется комплексом взаимосвязанных учебно-методических факторов: *индивидуальные особенности и мотивация обучающихся – выбор текста – определение цели чтения и вида*

чтения – методическая организация (этапы, приемы, формы, средства) – материально-техническое обеспечение.

Текст должен иметь информативную ценность для обучающихся и соответствовать их языковой подготовке. Каждый этап – предтекстовый, притекстовый и послетекстовый – должен быть направлен на достижение конкретной учебной цели и организован с опорой на активную мыслительную деятельность.

От предтекстовой работы во многом зависит мотивация обучающихся. Очень важно начать не с лексико-грамматических заданий, а с этапа вызова интереса. С этой целью можно продемонстрировать фотографии, провести мини-опрос по теме текста (*А вы знаете, кто / что / сколько...?*). Это позволит создать эмоциональный настрой, интригу, вызвать на диалог, активизировать определенный круг лексики. На этом этапе также необходимы задания на прогнозирование содержания по заголовку, иллюстративным и графическим элементам. М. Е. Ляпидовская указывает, что реальный процесс понимания текста начинается с механизмов прогнозирования, то есть с выдвижения гипотез об общем содержании текста [4].

При проведении лексико-грамматической работы следует избегать длинных, неупорядоченных списков слов, использовать эффективные способы семантизации, тренировать языковую догадку, обращаясь к переводу в исключительных случаях. Некоторые языковые единицы можно оставить без объяснения, так как «только наличие трудностей, которые следует преодолеть в процессе чтения, активизирует работу мышления» [7: 492].

Притекстовый этап предполагает чтение текста. Перед этим необходимо дать целевую установку и указать на вид чтения, помня, что чтение без какой-либо даже развлекательной цели теряет смысл. Здесь могут быть использованы следующие задания: *Быстро прочитайте текст «Военная академия связи» и скажите, как называлась академия в разные годы (ознакомительное чтение); Вдумчиво прочитайте текст «Шуховская башня» и выделите этапы создания и функционирования башни (изучающее чтение).*

Первый раз текст или фрагмент читается про себя, чтение вслух имеет место при проверке, при разъяснении трудных для понимания предложений и слов. Основные виды чтения на этом уровне – ознакомительное и изучающее, но стоит уделять внимание просмотровому и поисковому чтению, формируя у военнослужащих умения использовать разные читательские стратегии в зависимости от коммуникативной задачи.

В военном вузе на работу с текстом обычно выделяется два часа. Для чтения в аудитории целесообразно выбирать небольшие по объему тексты. Длинный текст методисты рекомендуют предлагать для ознакомительного чтения в качестве домашнего с последующим контролем на аудиторных занятиях [7: 472]. Но в военном вузе практикуется чтение

больших по объему текстов на уроке, в этом случае допустимо чтение по абзацам или законченным фрагментам с использованием предваряющих установочных заданий.

Послетекстовый этап (в зависимости от вида чтения) направлен на контроль понимания основного содержания текста, деталей, языковых единиц, осмысление идеи, структурных элементов. Такая работа традиционно дается в учебнике, а преподавателю важно выбрать оптимальную форму организации деятельности на этом этапе: ответы по цепочке, фронтальный опрос, вопрос товарищу, работа в парах; в большой группе, чтобы охватить всех, можно использовать сигнальные карточки (например, «да / нет» для проверки задания на правильность утверждения, «а / б / в» для проверки теста).

При изучающем чтении заключительный этап послетекстовой работы направлен на создание собственных высказываний, в которых будут осознанно применены усвоенные речевые образцы, практически осмыслена текстовая информация. Упражнения становятся речевой ситуацией, в которой можно сообщить данные из текста; предлагаются коммуникативные задачи.

Выбор приемов обучения определяется не только традициями, но и современными тенденциями образования. В практику преподавания РКИ широко внедряются инновационные технологии, формы и средства. Одним из таких средств является инфографика – форма представления нелинейного текста. Сочетая в себе иконические и вербальные компоненты, инфографика становится дополнительным инструментом для обучения разным видам речевой деятельности, в том числе чтению.

Способ включения инфографики в послетекстовый этап можно продемонстрировать на примере работы с текстом о московских вокзалах, представленном в учебно-методическом комплексе «Дорога в Россию» [2: 136]. Указанный текст предлагается для ознакомительного чтения и содержит два задания: 1) *Прочитайте текст и скажите, что вы узнали о московских вокзалах.* 2) *Расскажите о вокзалах в вашем городе.* Данный текст отличается небольшим объемом, информативностью, четкой композицией описательного типа речи и коммуникативно значимым лексико-грамматическим наполнением, поэтому имеет смысл провести изучающее чтение. Работа включает ответы на вопросы по содержанию, осмысление общей структуры текста, активизацию основных лексико-грамматических моделей.

После знакомства с вокзалами Москвы внимание учащихся переключается. С помощью вопроса «*А знаете ли вы, сколько вокзалов в Петербурге?*» создается интрига, затем предъявляется инфографика «Вокзалы Санкт-Петербурга», созданная специально для учебных целей на одном из интернет-ресурсов [8].

Далее предлагаются задания, направленные на формирование навыков понимания основной и дополнительной информации.

На какие вопросы отвечает инфографика? Какая информация будет основной (дополнительной)?

Проверяя задания, преподаватель направляет обучающихся, делает акценты на непрозвучавших сведениях, учит опираться на прошлый опыт, сравнивать факты.

Можете ли вы сказать, какой вокзал считается главным (а самым современным, а самым старым)? Где был построен первый в России вокзал: в Москве или в Петербурге? и под.

Итоговым является задание рассказать о вокзалах Санкт-Петербурга, используя лексико-грамматический инструментарий текста-образца «Московские вокзалы». Работая с текстом-образцом, учащиеся развивают важное умение вычленять информацию, необходимую для создания нового речевого продукта. Можно организовать работу в парах или группах, что станет дополнительным учебным стимулом. В качестве домашнего задания предлагается подготовить рассказ (и инфографику) о вокзалах своего города или своей страны. Практика показывает, что иностранцы активно включаются в новые формы деятельности, что способствует динамичности образовательного процесса и его эффективности.

Таким образом, продуманная организация работы с текстом, создание условий для активной мыслительной деятельности, творческий подход позволяют преодолеть учебные трудности, создать внутреннюю мотивацию учащихся, вооружить их набором стратегий, необходимых для работы с различными письменными источниками. Важным критерием оценки любого специалиста и залогом его успеха является умение грамотно ориентироваться в современном информационном пространстве: извлекать необходимые сведения, интерпретировать их, критически осмысливать, перерабатывать и использовать в профессиональных целях.

Литература

1. Дорога в Россию : учебник русского языка : (базовый уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, А. А. Толстых. – 5-е изд., испр. – СПб., 2011. – 256 с.
2. Дорога в Россию : учебник русского языка (первый уровень) : [в 2 т.] / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, А. А. Толстых. – Т. I. – 11-е изд. – СПб., 2019. – 200 с.
3. Дорога в Россию : учебник русского языка : (первый уровень) : [в 2 т.] / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, А. А. Толстых. – 8-е изд. – СПб., 2019. – 184 с.
4. Ляпидовская М. Е. Чтение в практике обучения русскому языку как иностранному // Филология и культура. – 2014. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chtenie-v-praktike-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu?yclid=lnrg379voa159327051> (дата обращения: 26.09.2023).

5. Требования к Первому сертификационному уровню владения РКИ. Общее владение. Профессиональный модуль / Н. П. Андрюшина и др. – СПб. : Златоуст, 2015. – 64 с.

6. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / сост. Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. – 4-е изд. – М. : Русский язык. Курсы, 2014. – 552 с.

7. Щукин А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном : учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – 2-е изд. – М. : Русский язык. Курсы, 2015. – 784 с.

8. Elly. Бесплатный графический онлайн-редактор с готовыми шаблонами : сайт. – URL: <https://www.elly.com/ru> (дата обращения: 26.09.2023).

А. А. Алексеева
Военная академия РХБ защиты,
Кострома

**Особенности обучения иностранных курсантов
чтению текстов по специальности
в свете идей этноориентированной методики
преподавания РКИ**

В настоящей статье рассматриваются способы и приемы обучения иностранных курсантов языку специальности. Автор исходит из положения о том, что в свете идей этнопедагогики в аудитории представителей различных национальных групп требуется использование конкретных форм и приемов работы, обладающих эффективностью для формирования основных иноязычных компетенций инофонов в соответствии с их национально детерминированными особенностями. В результате в статье находят свое отражение плодотворные пути и способы организации деятельности на занятиях РКИ, ориентированных на обучение профессионально-ориентированному русскому языку курсантов военного вуза, при учете национальных особенностей обучающихся.

Ключевые слова: этноориентированная методика, текст, язык специальности, национальные особенности, профессионально-ориентированное обучение, семантизация, профессиональная коммуникативная компетенция, русский язык как иностранный.

А. А. Alexeeva
Nuclear Biological Chemical Defence Military Academy,
Kostroma

**Features of teaching foreign cadets to read texts
in their specialty in the light of the ideas
of ethno-oriented methods of teaching RFL**

This article discusses ways and techniques of teaching foreign cadets the language of their specialty. The author proceeds from the position that, according to the ideas of ethnopädagogy, audiences of representatives of various national groups require the use of specific forms and methods of work that are effective for the formation of the basic foreign language competencies of foreign speakers in accordance with their nationally determined characteristics. As a result, the article reflects fruitful ways and methods of organizing activities in RFL classes aimed at teaching professionally oriented Russian language to military university cadets, considering the national characteristics of students.

Keywords: ethno-oriented methodology, text, language of specialty, national characteristics, professionally oriented training, semantization, professional communication competence, Russian as a foreign language.

Современная лингводидактическая мысль проявляет неподдельный интерес к вопросам организации образовательного процесса с учетом национально детерминированных черт его участников. Исследователями активно разрабатываются стратегии обучения иностранным языкам, в том числе и русскому языку как иностранному (РКИ), в свете идей национального своеобразия групп иностранных обучающихся. Понимание необходимости применения в аудитории инофонов специфических методов и приемов работы, «характерных исключительно для определенной национальной (этнической) педагогики» [1: 160], обусловило оформление особой научной области – этнопедагогики.

Использование идей этнопедагогики способствует повышению качества иноязычного обучения, поскольку усиливает личностно-ориентированный подход, способствует реализации принципов дифференциации, индивидуализации и персонификации образовательного процесса, в том числе и в области профессионально-ориентированного обучения [2: 120], чему на сегодняшний день отводится большая доля внимания как научного сообщества, так и преподавателей-практиков.

Следовательно, преподавателю РКИ необходимо производить поиск и внедрение тех методов, приемов и форм работы с иностранной аудиторией, которые соответствуют их национально детерминированным характеристикам с целью повышения качества усвоения знаний, лежащих в плоскости их дальнейшей профессиональной деятельности.

В частности, следует отметить, что темп работы на занятиях в среде представителей различных национальностей всегда отличается. Так, например курсанты из азиатских стран характеризуются большей медлительностью (что в целом соотносится с их философско-мировоззренческими и религиозными установками), нежели, например, обучающиеся из стран Ближнего зарубежья, Африки, Латинской Америки и государств «арабского мира». В связи с чем при планировании времени на занятии с представителями первой из обозначенных групп преподавателю следует обратить внимание на объем текста, предназначенного для чтения (зачастую он требует определенной компрессии), а также количество послетекстовых заданий. Например, при выполнении условно-речевых упражнений, нацеленных на вывод изучаемой профессиональной лексики в речь, в аудитории азиатских курсантов будет достаточно предложить им составить 5 предложений с осваиваемыми лексемами, тогда как, например, арабским и азербайджанским обучающимся преподаватель может дать задание на составление 10 и более предложений.

Национально обусловленные черты накладывают определенный отпечаток не только на объем выполняемых на практическом занятии упражнений и величину текстового материала, но и детерминируют выбор педагогом конкретных путей семантизации незнакомой лексики.

Так, курсанты из азиатских государств традиционно тяготеют к переводному методу семантизации. Даже при условии обращения преподавателя к накопленному языковому опыту обучающихся (работа со словообразованием, подбор антонимов и синонимов и т. д.), такая группа зачастую предпочитает уточнять самостоятельно вскрытое лексическое значение слова по двуязычному словарю. Эта особенность азиатских курсантов позволяет педагогу в качестве оптимизирующего образовательный процесс средства предлагать задание «на опережение» – перечень неизвестных лексем выдается для самостоятельного перевода во внеаудиторное время. Как показывает практика, представители данных национальных групп с особым вниманием относятся к такого рода заданиям, тогда как «более активные» (в эмоциональном и коммуникативном плане) национальные учащиеся коллективы тяготеют к семантизации непосредственно на занятии с использованием разнообразных способов трансляции значений слов, не исключая при этом метод прямого перевода на родной язык, поскольку в сфере профессиональной лексики (и особенно в терминологии) перевод зачастую является чуть ли не единственным способом выявления точного эквивалента изучаемой лексеме.

Кроме того, учет принципов этнопедагогики важен и при выборе стратегии организации послетекстовой деятельности. Дело в том, что некоторые национальные группы в большей степени склонны к выполнению письменных заданий, тогда как другие, наоборот, активно проявляют инициативу к осуществлению коммуникации и неохотно воспринимают необходимость записи упражнений в тетради. Данный фактор предоставил возможность исследователям подразделить национальные группы инофонов на коммуникативный и некоммуникативный тип [3: 202].

Симптоматично, что полностью исключить письмо как вид речевой деятельности на занятиях РКИ не представляется возможным, равно, как и коммуникативный этап. Следовательно, в условиях работы, например, с представителями азиатских национальностей следует делать акцент на письменных видах заданий, но поощрять инициативу к говорению и всячески стимулировать курсантов к порождению собственного иноязычного высказывания, например, посредством заданий на составление схем и инфографик, т. к., по справедливому замечанию О. В. Толмачевой, визуальные средства представления информации из текстов развивают навыки говорения, поскольку обладают «коммуникативной направленностью» [4: 625]. Это может быть письменное составление плана пересказа текста по специальности (иногда по готовому шаблону преподавателя), его обдумывание на занятии, запись ключевых слов, составление инфографик и иных визуальных опор и только потом – выход в коммуникативную деятельность. Тогда как в активно осуществляющих коммуникацию группах ключевые слова могут быть подчеркнуты непосредственно в тексте,

в качестве визуальной опоры на экране может быть выведено «облако слов», составление плана текста происходит посредством коллективного обсуждения, выдвижения версий и формулировок и только потом запись получившегося плана и воспроизведение прочитанной информации (сжато или подробно).

Коммуникативный этап послетекстовой деятельности в группах некоммуникативного типа следует организовывать путем постепенного усложнения речевых упражнений. В силу своих национальных особенностей, обучающиеся из стран Азии, тяготеют к заучиванию монологических текстов и трудно откликаются на выполнение творческих заданий, собственно речевых упражнений, где от них требуется свободное участие в общении на заданную тему [5: 243–244].

Приведем пример двух вариантов организации занятия РКИ по комплексной работе с текстом по специальности в аудитории курсантов с коммуникативным и некоммуникативным типом.

Для чтения обучающимся предлагается текст на тему «Классификация отравляющих веществ» и предоставляется список незнакомой лексики, требующей семантизации, а также лексико-грамматические конструкции, нуждающиеся в особом внимании к способам согласования слов. В группах курсантов азиатских национальностей этап семантизации предваряет самостоятельная деятельность со словарями, в группах коммуникативного типа значение лексем выявляется непосредственно на занятии посредством визуальных средств семантизации, обращения к словообразовательным моделям и т. д. Для первой категории обучающихся преподаватель сокращает текст, исключая из его содержания сведения, относящиеся к истории вопроса, оставляя лишь важные аспекты: дефиницию отравляющих веществ и их классификации (по тактическому назначению, по физиологическому действию). В качестве притекстового задания курсанты получают задание на заполнение схемы, где представлена классификация отравляющих веществ. В группах, где наблюдается интенсивный темп работы, предлагаемая схема содержит пропуски во всех ее блоках, тогда как в аудитории более с размеренным темпом обучения некоторые блоки схемы заполняются педагогом на этапе подготовки к занятию. Во время чтения текста курсанты фиксируют в рабочем листе две классификации отравляющих веществ и дополняют получившуюся схему примерами из текста. Для групп коммуникативного типа получившаяся схема уже является эффективной визуальной опорой для первичного сжатого пересказа текста «Классификация отравляющих веществ», тогда как курсантам некоммуникативного типа следует предложить выполнение некоторого объема условно-речевых упражнений. Причем этап, предполагающий ответы на вопросы по содержанию текста, в группах некоммуникативного типа следует несколько отложить во времени (не предоставлять такое

задание сразу после чтения). Такой контингент обучающихся нуждается в повторном обращении к содержанию текста посредством выполнения упражнений на восполнение пропусков в предложениях, затем поиску в них ключевых слов, работе со схемами (проговаривание). Причем в аудитории представителей, например, лаосской национальности задание на восполнение пропусков может быть представлено не единожды с постепенным нарастанием пропущенных слов.

Задание 1. Вставьте пропущенные слова, прочитайте получившиеся предложения.

1. Первая классификация подразделяет ОВ на группы по _____.
2. Смертельные вещества предназначены для уничтожения _____
_____ противника.
3. В основе другой классификации лежит деление ОВ по _____
_____ на организм.
4. Все существующие ОВ делятся на _____ групп: нервно-паралитического, кожно-нарывного, общедовитого, удушающего, психотропного, раздражающего действия.
5. Нервно-паралитические ОВ поражают _____ систему и разрушают основные функции организма.
6. Кожно-нарывные ОВ поражают людей через _____, _____, органы дыхания.

Задание 2. Вставьте пропущенные слова, прочитайте получившиеся предложения.

1. Первая _____ подразделяет _____ на группы по _____
2. _____ вещества предназначены для _____
_____ противника
3. В основе другой _____ лежит деление _____ по _____
_____ на _____.
4. Все существующие _____ делятся на _____ групп:
_____, _____, _____, _____,
_____, _____ действия.
5. _____ поражают _____ систему и разрушают _____
_____.
6. _____ ОВ поражают людей через _____, _____,
_____.

Такой подход, предполагающий несколько рутинное выполнение условно-речевых упражнений, позволяет подготовить представителей некоммуникативного типа инофонов к пересказу текста, а также распространяет свое применение на те группы, где наблюдается низкий уровень обучаемости.

В качестве стимула к организации коммуникативного этапа в рамках занятия по изучению рассматриваемого текста преподаватель может прибегнуть к игровым элементам, например, предложить курсантам назвать отравляющие вещества и их тип (согласно классификациям) по предлагаемым картинкам, схематично изображающим основные симптомы чело-века, в организм которого проникли отравляющие вещества. В группах с преобладанием коммуникативного и эмоционального типа такие игровые моменты занятия вызывают неподдельный интерес, поэтому оказываются инструментом развития когнитивной активности курсантов. Для обучающихся некоммуникативного типа игровые элементы занятий, направленных на обучение языку специальности, выступают еще и стимулом к говорению.

В аудитории курсантов азиатских национальностей лишь после выполнения достаточного объема условно-речевых упражнений преподаватель может предложить дать ответы на вопросы по содержанию текста с обязательной опорой на составленные схемы. А затем нацеливает группу на составление коротких диалогов по информации, полученной из текста, причем на начальном этапе некоторые реплики предоставляются курсантам в готовом виде (фиксируются на рабочем листе или на слайде презентации). И лишь на следующем этапе занятия происходит самостоятельное составление диалогов в парах.

Как уже было сказано выше, пересказ текста в аудитории обучающихся коммуникативного типа представляется возможным воспроизвести непосредственно на занятии. Тогда как другой контингент курсантов нуждается в подготовке пересказа в рамках самостоятельной работы. В первом случае следующее занятие из цикла тем по отравляющим веществам плодотворно организовать посредством тестирования и / или беседы, ориентированных на актуализацию изученной ранее информации, во втором – начальный этап урока оказывается посвящен заслушиванию пересказа.

Таким образом, принципы этноориентированной методики преподавания русского языка как иностранного позволяют преподавателю РКИ:

- вносить в процесс иноязычного образования курсантов элементы дифференциации через вариативный подход в представлении заданий на занятиях;
- отдавать предпочтение определенным, обладающим эффективностью методам, приемам и формам работы;
- качественно влиять на достижение обучающимися образовательных результатов;
- оптимизировать процесс формирования профессиональных языковой и коммуникативной компетенций инофонов;

• грамотно подходить к организации всех этапов работы над текстом по специальности (предтекстовой, притекстовой и послетекстовой деятельности).

В случае, когда преподаватель избирает плодотворные способы, формы и приемы организации деятельности в рамках этапов снятия лексических трудностей, выполнения условно-речевых и коммуникативных упражнений, усвоение материала курсантами происходит быстрее и эффективнее. Следовательно, учет национально детерминированных характеристик представителей учащегося коллектива позволяет повысить качество освоения языка специальности, а степень овладения профессионально ориентированным блоком РКИ оказывает воздействие на успешность дальнейшего академического пути иностранных обучающихся, их профессиональную социализацию в стенах военного вуза.

Литература

1. Богданова В. П. Этнопедагогика в современном образовательном пространстве Российской Федерации // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 3. – С. 160–163.

2. Резникова Т. Н. Принципы этнометодики в обучении русскому языку иностранных студентов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2023. – № 1 (63). – С. 117–120. – DOI: 10.46845/2071-5331-2023-1-63-117-120.

3. Румянцева Н. М. Этноориентированное обучение – важная составляющая методики преподавания русского языка как иностранного / Н. М. Румянцева, Д. Н. Рубцова // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2019. – № 1. – С. 196–207. – DOI: 10.23683/1995-0640-2019-1-196-207.

4. Толмачева О. В. Преимущества использования инфографики при обучении говорению на занятиях по русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 12 (90). – Ч. 3. – С. 624–627. – DOI: 10.30853/filnauki.2018-12-3.42.

5. Хальпукова Е. Л. Специфика обучения говорению китайских студентов в этноориентированной методике преподавания русского языка как иностранного // Лингвокультурология. – 2018. – № 12. – С. 241–244.

Л. С. Алпеева, А. В. Лабец
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

**Набор значимых социальных ролей обучающегося
на начальном этапе овладения русским языком
как иностранным и основы формирования
компетенции адаптированности**

Данная статья посвящена изучению вопроса значимости социальных ролей в процессе формирования компетенции адаптированности на начальном этапе обучения иностранному языку. В качестве одного из наиболее эффективных методических приемов и методов при воссоздании моделей общения для конкретных речевых ситуаций определены ролевые игры. Авторами предложен минимальный значимый набор социальных ролей, с которыми сталкивается инофон при погружении в новую и незнакомую языковую среду. В качестве наглядности представлены материалы, в которых определены показатели значимости социальных ролей от критического уровня до необходимого. Для обеспечения условий реализации и удовлетворения ряда критических потребностей (физиология и жизнедеятельность) описана система формирования коммуникативных навыков в первую неделю обучения.

Ключевые слова: элементарный уровень, компетенция адаптированности, ролевая игра.

L. S. Alpeeva, A. V. Labets
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

**A set of significant social roles for a student at the initial stage
of mastering Russian as a foreign language
and the basis for developing adaptation competence**

This article is devoted to studying the issue of the significance of social roles in the process of developing adaptation competence at the initial stage of teaching a foreign language. Role-playing games have been identified as one of the most effective methodological techniques and methods for recreating communication models for specific speech situations. The authors proposed a minimum significant set of social roles that a foreign speaker encounters when immersed in a new and unfamiliar language environment. For clarity, materials are presented that define indicators of the importance of social roles from the critical level to the necessary. To provide conditions for the implementation and satisfaction of a number of critical needs (physiology and vital functions), a system for developing communication skills in the first week of training is described.

Keywords: elementary level, adaptability competence, role-playing game.

Одним из наиболее популярных приемов активизации процесса овладения иностранным языком или русским языком как иностранным в настоящее время считается организация игры, которая является отражением актуальной для обучающегося ситуации: необходимость обеспечения своего безопасного и комфортного пребывания в стране изучаемого языка, а также самоорганизация процесса обучения в выбранном учебном заведении. По мнению С. Н. Железняковой, среди множества методов обучения иностранным языкам особое место на уроках русского языка как иностранного занимают ролевые игры [3: 21]. Как отмечает Н. В. Молочко, обучающие возможности ролевой игры заключаются в том, что это *«наиболее точная модель общения, ибо именно здесь речевое и неречевое поведение партнеров переплетается теснейшим образом»* [5: 53]. Кроме того, у студентов появляется необходимость выстраивать межличностные связи со своими товарищами для того, чтобы решить ту или иную проблемную ситуацию. Все это способствует формированию учебного сотрудничества в группе. С данным мнением согласны исследователи Е. И. Бухтияров, П. А. Бишманова и Н. В. Тагиева, которые утверждают, что одной из социальных значимостей ролевой игры является ее влияние на развитие коллективных форм работы, что, в свою очередь, способствует развитию коммуникативной компетенции [2: 192].

Мы считаем, что важной целью работы преподавателя на начальном этапе обучения РКИ является адаптация иностранного студента / курсанта в иноязычной среде. Адаптация – это *«многоступенчатый процесс встраивания личности в жизнедеятельность нового общества, в ходе которого вычлняются кризисные точки»* [1: 75]. Результатом данного процесса является формирование компетенции адаптированности [там же]. Основной целью развития и формирования этой компетенции является снижение уровня стресса, придание обучающемуся уверенности в том, что он сможет выполнить необходимый набор повседневных социальных ролей, которые кажутся естественными и зачастую неосознаваемыми в родной стране, но от умения выполнения которых зависит жизнь и благополучие человека.

По нашему мнению, в новой языковой среде такими значимыми для обучающегося ролями являются:

- роль пациента (обеспечение здоровья);
- роль потерпевшего (обеспечение собственной безопасности и возвращения утраченных ценностей);
- роль хорошего знакомого / друга (обеспечение горизонтальных социальных контактов);
- роль обучающегося (обеспечение связи с администрацией вуза и непосредственно с преподавателем);
- роль покупателя (обеспечение себя продуктами и иными материальными ценностями);

- роль арендатора (обеспечение безопасности и целостности арендуемого жилья и контактов с арендодателем);
- роль пассажира (обеспечение себя безопасными способами передвижения).

Несомненно, что данный список может быть расширен (например, в роли арендатора можно выделить подроля – «постоялец в гостинице» или в роли пассажира выделяются подроли: пассажира городского общественного транспорта, роли путешественника между городами / странами).

В данной статье мы не ставим перед собой задачи составить полный список социальных ролей ввиду малого объема данной статьи. Актуальным для нас является решение следующих задач:

- определить минимальный значимый набор социальных ролей;
- определить показатель значимости социальных ролей от критического до необходимого на начальном этапе изучения языка;
- определить порядок предъявления значимых ролей (и языкового обеспечения к ним) на занятиях по русскому языку как иностранному.

Итак, под значимыми ролями мы подразумеваем те роли, которые обеспечивают безопасность жизнедеятельности иностранного студента и возможность для него продолжать свое пребывание в стране изучаемого языка и пройти обучение с целью овладения коммуникативной компетенцией на изучаемом языке с последующим овладением специальностью на этом же языке.

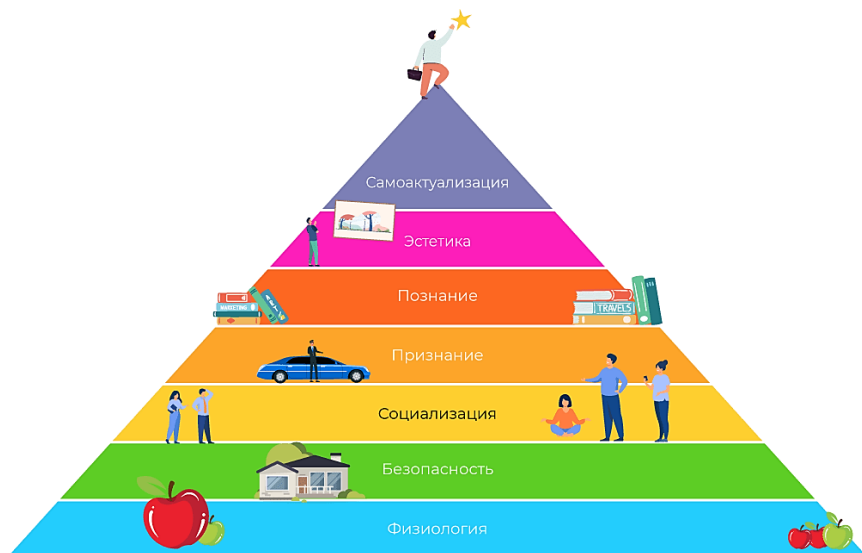


Рисунок 1. Пирамида потребностей по Маслоу

Список представленных выше значимых социальных ролей мы можем ранжировать от наиболее актуальных, критических (обеспечение физиологических потребностей и безопасности) до необходимых (обеспечение бытового и социального комфорта). Одной из наиболее известных и популярных теорий о потребностях человека является теория иерархии, предложенная американским психологом Абрахамом Маслоу (рис. 1). Очевидно, что с точки зрения обеспечения основных потребностей, важность социальных ролей движется от физиологии до социализации как необходимых составляющих основу минимального обеспечения жизнедеятельности человека.

Нами была составлена таблица (см. табл. 1) в соотношении с данными потребностями (3 основных потребности и три группы социальных ролей от 1 до 3 в порядке от самой критической до необходимой).

1 (критическая)	2 (опосредованно-критическая)	3 (необходимая)
Обеспечение жизни и здоровья (физиология / безопасность)	Обеспечение бытового комфорта	Обеспечение социального комфорта
<ul style="list-style-type: none"> • роль пациента; • роль потерпевшего; • роль покупателя (минимальная); • роль арендатора (минимальная); • роль пассажира (минимальная); • роль обучающегося (минимальная); • роль хорошего знакомого / друга (минимальная) 	<ul style="list-style-type: none"> • роль арендатора (расширенная); • роль покупателя (расширенная); • роль пассажира (расширенная) 	<ul style="list-style-type: none"> • роль обучающегося (расширенная); • роль хорошего знакомого / друга (расширенная)

Таблица 1. Основные потребности и социальные роли обучающихся

Мы считаем важным обратить внимание на то, что роли в данной таблице являются повторяющимися, расширяющимися, что соответствует концентрическому принципу обучения, т. е. расширению знаний по изучаемой теме на каждом новом этапе, а также общедидактическому принципу «от простого к сложному». Исключением являются критически важные роли пациента и потерпевшего, потому что от возможности обратиться за помощью к врачу или в правоохранительные органы зависит собственно человеческая жизнь.

Реализация ролевой игры на занятии, в рамках которой изучается и отработывается необходимая социальная роль, способствует формированию у инофонов опыта речевого общения [4: 289], необходимого им для успешной коммуникации с носителями языка.

В ролевой игре выделяют три основных компонента: роли, ситуации и ролевые действия [5: 53]. Рассмотрим кратко каждое из данных положений. Роли, которые обучающиеся исполняют в рамках занятия для имитации какой-либо коммуникативной ситуации, могут быть различными: профессиональные, социальные и личностные. Вторым компонентом игры является ситуация, как способ организации деятельности обучающихся, который обуславливает их взаимодействие между собой при решении конкретных учебных задач. Например, в качестве наиболее эффективных видов упражнений по неподготовленному говорению (на начальном этапе обучения) в научной литературе приводятся ролевые диалоги [4: 291]. К третьему компоненту относятся ролевые действия, т.е. те манипуляции, которые инофоны реализуют для участия в игре. Сюда можно отнести и вербальные, и невербальные реакции и проявления [5: 54].

В данной статье мы рассмотрим возможности обеспечения критических потребностей (физиологии и жизнедеятельности). Эта потребность в необходимом объеме должна быть закрыта в первую же неделю обучения с помощью семантизации ограниченного набора лексем и овладением тремя грамматическими конструкциями, а также минимальными этикетными формулами. Итак, на первой неделе обучения, студент должен овладеть перечнем значимых ролей и навыков, представленных нами в таблице 2.

№ недели обучения	№ дня обучения	Значимая роль	Примерный набор навыков
1.	1.	Роль хорошего знакомого / друга (минимальная).	<ul style="list-style-type: none"> • умение здороваться / прощаться, – задать вопрос «<i>Как дела?</i>»; • ответить на вопрос наречиями: «<i>Хорошо / плохо</i>».
	1.	Роль пациента.	<ul style="list-style-type: none"> • знание номеров вызова скорой помощи, собственного адреса, владение конструкцией «<i>Мне нужен срочно врач</i>»; • умение назвать часть тела в сочетании с грамматической конструкцией «<i>У меня болит...</i>», – ответить на вопрос «<i>Как болит?</i>» наречиями «<i>Сильно / слабо, долго / недолго</i>»; • умение ответить на вопрос «<i>Где болит?</i>» – наречиями «<i>тут / там / здесь</i>».

1.	2.	Роль потерпевшего.	<ul style="list-style-type: none"> • знание номеров вызова полиции, собственного адреса, владение конструкцией <i>«Мне нужна помощь»</i>.
	1-2-3.	Роль покупателя.	<ul style="list-style-type: none"> • знание минимального набора продуктов; • умение узнать цену (владение конструкцией <i>«Сколько стоит?»</i>); • умение запросить необходимый объем продуктов (<i>«Мне нужен 1 килограмм»</i>, <i>«Мне нужно 200 граммов»</i>); • знание лексем <i>«банковская карта / карточка / наличные / чек»</i>.
	4.	Роль пассажира.	<ul style="list-style-type: none"> • знание номеров вызова такси, собственного адреса, умение вызвать такси (владение грамматической конструкцией <i>«Мне нужно такси»</i>); • умение купить жетон, проездной билет в кассе или у кондуктора, (умение узнать цену и владение конструкцией <i>«Мне нужен билет»</i>); • знание о системе валидаторов (семантизация с помощью рисунков) в общественном транспорте.
	5.	Роль арендатора.	<ul style="list-style-type: none"> • знание собственного адреса; лексем <i>ключ, подъезд, квартира, этаж</i>
	6.	Роль обучающегося.	<ul style="list-style-type: none"> • знание месторасположения деканата; • умение узнать местонахождение должностного лица; • умение выразить необходимость в том или ином предмете (владение конструкцией <i>«Мне нужен / нужна / нужно / нужны...»</i>).

Таблица 2. Набор значимых ролей и навыков для первой недели обучения РКИ

Большинство конструкций не требует даже минимального знания грамматической системы, а только подстановки лексемы в конструкцию, пусть даже с коммуникативно-незначимой ошибкой в числе существительного, например: *«Сколько стоит помидор?»* вместо *«Сколько стоят помидоры?»*. Достаточная коммуникация между продавцом и покупателем в этой ситуации состоится, а в преобладающих случаях именительный падеж имен существительных в описанных выше конструкциях не нарушает правил грамматики.

Что же касается конструкции выражения необходимости, то, в связи с тем, что тема *«Род имен существительных»* изучается в первую неделю, вполне допустимо использование именительного падежа существительных

в конструкциях: «Мне нужен / нужна / нужно...» с объяснением правила выбора той или иной формы.

Итак, по нашему мнению, если преподаватель будет следовать описанной системе формирования коммуникативных навыков в первую неделю обучения (см. табл. 2), то студент будет овладевать навыками социального характера, которые будут в свою очередь способствовать формированию психологической и коммуникативной уверенности, а в конечном итоге, служить основой для овладения компетенцией адаптированности.

Литература

1. Алпеева Л. С., Устинова О. А. Игра как средство формирования компетенции адаптированности на подготовительном курсе русского языка как иностранного // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, социум, специальность, актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан : Сборник статей IV Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ и V Всероссийской научно-практической конференции. 14–16 октября 2020 года. – Москва : Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2021. – С. 74–79.

2. Бухтияров Е. И., Бишманова П. А., Тагиева Н. В. Ролевая игра на уроках иностранного языка // Форум молодых ученых. – 2019. – № 3 (31). – С. 192–196.

3. Железнякова С. Н. Ролевые игры на уроках русского языка как иностранного // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 2–5. – С. 21–24.

4. Козырева Н. Ю. Ролевая игра как один из методов интерактивного обучения // Ученые записки Крымского национального университета им. В. И. Вернадского. «Филологические науки». – 2012. – Т. 25 (64). – № 1. Часть 2. – Симферополь. – С. 289–293.

5. Молочко Н. В. Ролевые игры в обучении русскому языку как иностранному // Иностранные языки: теория и практика преподавания : Материалы Международной научной конференции. 30–31 января 2002 года. – Минск : БГЭУ, 2002. – С. 53–55.

Э. Н. Анохина

*Военный университет имени князя Александра Невского,
Москва*

**Фонетическая разминка
в свете национально ориентированного обучения
на занятиях РКИ на довузовском этапе**

Статья посвящена проблеме этноориентированного обучения фонетике иностранных военных специалистов на довузовском этапе. Делается краткий обзор исследований, посвященных национально ориентированному подходу в обучении русскому языку как иностранному (РКИ). По мнению автора, национально ориентированная фонетика становится фактором повышения качества обучения русской речи, так как является фундаментом для овладения лексикой и грамматикой, а также развития всех видов речевой деятельности: чтения, говорения, аудирования и письма. Приводятся примеры из опыта работы с разными национальными группами. Данные задания можно использовать в практике преподавания РКИ.

Ключевые слова: фонетическая разминка, национально ориентированное обучение, формирование слухопроизносительных навыков и умений, приемы обучения.

E. N. Anokhina

*Prince Alexander Nevsky Military University,
Moscow*

**Phonetic warm-up in the light of nationally oriented learning
in the pre-university RFL classes**

The article is on the problem of ethnooriented phonetics training of foreign military specialists at the pre-university stage. A brief review of the studies devoted to the nationally oriented approach in teaching Russian as a foreign language (RFL) is made. In the author's opinion, nationally oriented phonetics becomes a factor in improving the quality of teaching Russian speech, as it is the foundation for mastering vocabulary and grammar, as well as the development of all types of speech activity: reading, speaking, listening and writing. Examples from the experience of working with different national groups are given. These tasks can be used in the practice of teaching RFL.

Keywords: phonetic warm-up, nationally oriented training, formation of auditory skills and abilities, teaching techniques.

Проблема этноориентированного обучения иностранцев русскому языку в методике не нова. К ней обращались Л. В. Щерба, В. Н. Вагнер, Т. М. Балыхина, И. А. Пугачева и многие другие исследовали. По мнению методистов, именно данный подход к обучению иностранцев русскому

языку позволяет определить наиболее эффективные формы и методы обучения представителей определенного этноса. Отметим, что некоторые ученые (И. А. Пугачева, Т. М. Балыхина, В. Э. Шагаль, Н. М. Румянцева, Д. Н. Рубцова) обращаются к описанию типичного национального характера, что несомненно сказывается на особенностях овладения русским языком [4: 200–201]. Под национальным характером авторы понимают поведенческую модель, типичную для определенного этноса, обусловленную единством представлений о мире, личности и нормах поведения. Причем, национальный характер приобретает в процессе воспитания и проявляется в наибольшей степени не у отдельного человека, а у группы. Данное наблюдение важно для преподавателя РКИ, так как ему приходится работать в коллективе как мононациональном, так и многонациональном. И знание не только сопоставительной лингвистики, но и знание национальных особенностей обучающихся позволит преподавателю быстрее установить контакт в учебной группе, определить трудности, с которыми встретятся иностранные военнослужащие в процессе обучения и выработать необходимые приемы обучения.

Методист И. Е. Бобрышева идет дальше и выделяет два типа овладения языком: обучающихся коммуникативного типа и некоммуникативного типа [1]. К обучающимся коммуникативного типа относятся арабы, африканцы. К обучающимся некоммуникативного типа – китайцы, вьетнамцы, лаосцы, камбоджийцы. Обучающиеся некоммуникативного типа склонны к анализу и осмыслению языкового материала, предпочитают сознательный путь в изучении иностранного / русского языка. Эти учащиеся заучивают речевые образцы, правила, тексты. Учащиеся коммуникативного типа применяют языковую догадку, любят групповые задания и игры, они стремятся к общению с одноклассниками. Так национальные традиции образования, принятые в родной стране, влияют на обучение русскому языку. Чтобы оптимизировать учебный процесс, преподаватель РКИ должен знать национальные традиции образования своих обучающихся.

Несомненно, что типы овладения иностранным / русским языком, этнокультурные и психологические особенности обучающихся оказывают влияние и на их лингвокультурную адаптацию в военных вузах России.

Для преподавателей данная информация имеет практическое значение в создании доброжелательной деловой атмосферы на занятиях установления субъектно-субъектных, равнопартнёрских отношений с обучающимися.

Роль фонетики в процессе овладения иностранными военными специалистами (ИВС) русским языком поистине огромна. Знакомство иностранцев с русским языком начинается с постановки русского произношения, овладения обучающимися русской артикуляционной системой. Без автоматизации слухопроизносительных навыков невозможно обучение

лексике и грамматике, а также развитие навыков речевой деятельности: чтения, говорения, аудирования и письма. Можно сказать, что правильная фонетика является фундаментом для хорошего владения русским языком иностранными военнослужащими.

В ходе обучения ИВС ориентируются, прежде всего, на систему родного языка [3: 4]. Интерференция зачастую приводит к отклонениям от нормы. И бороться с влиянием родного языка сложно, но необходимо. Чаще всего коррекция звуков происходит на этапе корректировочной фонетики, а не на этапе постановки русских звуков. Сопоставительный принцип фонетики родного языка обучающихся и русского является ведущим в методике преподавания русского языка как иностранного. Стратегии обучения фонематическим навыкам включают на начальном этапе – этапе Вводно-фонетического курса – постановку артикуляции звуков, ударения, ритмики и интонации. Однако, зная особенности сопоставительной фонетики, преподаватель имеет возможность «экономно отобрать и определить способ подачи фонетического материала» [2: 168].

Помимо вводно-фонетического курса, выделяют сопроводительный курс фонетики и корректировочный курс. Сопроводительный курс строится таким образом, чтобы снять фонетические трудности при ознакомлении с новыми лексическими и грамматическими темами. Обычно сопроводительный курс не выделяется в отдельный, а представляет собой фонетическую разминку в начале каждого урока. Материал для него отбирает преподаватель с учётом трудностей, вызванных межъязыковой интерференцией. Корректировочный курс фонетики проводится на среднем и продвинутом этапах обучения. Задачей корректировочного курса является совершенствование и автоматизация уже имеющихся слухопроизводительных навыков. На этом этапе также важен национально ориентированный компонент фонетической зарядки.

Как известно, наибольшую трудность для арабговорящих вызывает произношение согласного [л], твердого и мягкого, так как в арабском языке [л] всегда полумягкий. Поэтому в названной национальной группе следует уделить больше внимания произношению данного согласного. Сначала следует отработать произношение твердого, потом мягкого согласного, а далее предложить задания на дифференциацию твердого и мягкого [л].

Методически грамотно отработывается правильное произношение сначала на слогах, потом в словах, далее в предложениях/ чистоговорках и скороговорках. Например, для отработки дифференциации звуков можно использовать следующие задания.

1. *Слушайте, повторяйте, читайте.* Ла-ля, ло-лё, лу-лю, лы-ли, лэ-ле.

2. *Слушайте, повторяйте, читайте.*

Ла-ла-ла – Мила плачет у стола. Лу-лу-лу – я возьму метлу. Лы-лы-лы – вымыли полы. Ла-ла-ла – я домой ушла и т. д.

3. Прочитайте и выучите скороговорки.

Свёкла у Фёклы сохла и мокла, мокла и сохла, пока не засохла.

Клала Клава лук на полку.

Колпак на колпаке, под колпаком колпак.

Маланья-болтунья молоко болтала, болтала, болтала, болтала, да не выболтала.

Сшит колпак, да не по-колпаковски, вылит колокол, да не по-колоколовски *и другие.*

4. Закончите предложение, подобрав рифму.

Заг, давай играть в футбол!

Забивай скорее ...

Стала жаба важно квакать:

– Ква-ква-ква, не надо ...

Я не бегаю к врачу –

Я сама его ...

Вдруг небо тучей затянуло,

Из тучи молния ... *и другие.*

Далее для закрепления навыков правильного произношения целесообразно использовать стихотворения, песни или их фрагменты. Например:

*Лебеди летели
И на землю сели.
Сели, посидели,
Снова улетели.*

Это могут быть детские стихи и песни, а также известные стихотворные и музыкальные произведения. Например, для обучающихся из Лаоса, Вьетнама, Камбоджи в целях закрепления правильного произношения шипящих и свистящих целесообразно использовать стихотворение (фрагмент) «Жди меня» К. Симонова, а также скороговорки: «Шла Саша по шоссе и сосала сушку», «Поезд мчится скрежеща: ж, ч, ш, щ, ж, ч, ш, щ». Причем, выстраивая лично-ориентированную стратегию обучения преподаватель может предложить произнести скороговорку медленно, быстрее, быстро.

Следующую трудность у арабоязычных вызывает твердость-мягкость русских согласных. Помимо имитации при закреплении слухопронесительных навыков необходимо использовать сознательно-практический метод обучения, показав, перед какими гласными русские согласные звуки произносятся твердо, а перед какими – мягко:

лА-лО-лУ-лЫ-лЭ
лЯ-лЁ-лЮ-лИ-лЕ-лЬ.

2. Методика обучения русскому языку как иностранному : учебное пособие для вузов / И. П. Лысакова, Г. М. Васильева, С. А. Вишнякова и др. ; под ред. проф. И. П. Лысаковой. – М. : Русский язык. Курсы, 2016. – 320 с.

3. Национально ориентированная фонетика русского языка : учебное пособие. – М. : ВУ, 2023. – 156 с.

4. Румянцева Н. М., Рубцова Д. Н. Этноориентированное обучение – важная составляющая методики преподавания русского языка как иностранного // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2019. – № 1. – С. 196–207.

А. С. Белецкая
Балтийское высшее военно-морское училище
имени адмирала Ф. Ушакова,
Калининград

Использование песенного материала для обучения РКИ на примере песни «Пальто» (Земфира) на начальном уровне

Статья посвящена теме использования аутентичного песенного материала на занятиях по русскому языку как иностранному. В статье рассматриваются преимущества песенного материала, особенности работы с ним. Сформулированы лингводидактические принципы работы. Песенный текст представлен как источник социокультурной информации, образец разных стилей речи, тренажер для отработки грамматических правил, материал, побуждающий к обсуждению. Представлена разработка урока на материале песни известной исполнительницы Земфиры «Пальто». Разработка включает в себя грамматический, лексический комментарий, предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания.

Ключевые слова: песенный материал, русский язык как иностранный, лингводидактические принципы.

A. S. Beletskaya
Baltic Higher Naval School
named after Admiral F. Ushakov,
Kaliningrad

The use of song material for teaching RFL on the example of the song «Coat» (Zemfira) at the elementary level

The article is devoted to the topic of using authentic song material in Russian as a foreign language classes. The article discusses the advantages of song material, the features of working with it. The linguodidactic principles of work are formulated. The song text is presented as a source of socio-cultural information, a sample of different styles of speech, a simulator for practicing grammatical rules, material that encourages discussion. The development of the lesson based on the material of the song of the famous singer Zemfira «Coat» is presented. The development includes grammatical, lexical commentary, pre-text, text and post-text tasks.

Keywords: song material, Russian as a foreign language, linguodidactic principles.

Включение в образовательный процесс творческой составляющей, в частности использование на занятиях русского как иностранного песенного материала ведется давно, но именно сейчас выходит на первый план социальная интеграция и совместное погружение в культуру народа изучаемого языка.

Исследователи отмечают, что песенный материал является эффективным средством для формирования различных навыков, нарабатываемых в ходе обучения русскому как иностранному. Например, Е. В. Кокорина ясно обозначила методические преимущества использования песен на занятиях по русскому языку как иностранному: «Песни представляют все речевые жанры, содержат прямую и косвенную речь, демонстрируют образцы разных функциональных стилей речи, один и тот же песенный материал может применяться для достижения различных целей обучения в зависимости от выполняемых на его основе заданий, т.е. песни обладают свойством комплексного многоцелевого использования» [4]. Значение песен в изучении РКИ подробно рассматривает и Е. А. Ровба, отмечая, что «при обучении иностранному языку песня выполняет следующие функции:

1) обучающая (совершенствуется произношение, усваивается лексика, расширяется активный и пассивный словарь студента, идентифицируются и активизируются грамматические конструкции; развивается навык чтения, а также навыки устной речи);

2) развивающая (развиваются творческие способности, музыкальный слух, формируется эстетический вкус, расширяется кругозор);

3) образовательная (студент получает дополнительные знания о культуре страны изучаемого языка)» [6: 231].

Для методики РКИ важна и лингвистическая специфика песенного текста – его форсированная экспрессивность. И. В. Арнольд описывает экспрессивность как «такое свойство текста или части текста, которое передает смысл с увеличенной интенсивностью, выражая внутреннее состояние говорящего, и имеет своим результатом эмоциональное или логическое усиление, которое может быть, а может и не быть, образным» [1: 137]. «Экспрессивность – это те смысловые признаки слова, части слова, грамматической формы или предложения, которые позволяют использовать их как средство выражения не только предметного содержания, но и отношения говорящего или пишущего к тому, о чем говорится, или к ситуации. Мы считаем, что спецификой экспрессивности песенного текста является его задача вызывать эмоции у слушающего. Общей задачей экспрессии является выражение или стимулиция субъективного отношения к сказанному» [5: 12]. Суммируя преимущества использования песен на уроках РКИ, скажем, что они создают атмосферу активного обучения и стимулируют интерес к нему. Самый эффективный способ обучения русскому языку – это помочь учащимся найти в русском языке то, что вызовет эмоциональный отклик и стимулирует интерес учащихся к занятиям, чтобы студенты могли учиться на собственном опыте. Прослушивание русских песен в иноязычной аудитории может дать ощущение неофициальной ситуации, которая будет мотивировать студентов к обучению.

Исследователи формулируют лингводидактические принципы работы с песенным материалом в ходе урока РКИ. «На отбор песенно-музыкального материала для обучения неродному языку, влияют частные лингвометодические принципы, вытекающие из существенных особенностей песни как феномена человеческой культуры. Это принцип аутентичности, связанный с критерием культурологической ценности и обеспечивающий расширение лингвострановедческого кругозора студента; принцип воздействия на эмоциональную и мотивационную сферу личности с учетом возрастных особенностей и интересов; принцип методической ценности для формирования базовых речевых навыков и умений студента, который реализуется в освоении компетенций соответствующего сертификационного уровня» [2: 336].

В научной литературе формулируются представления о типах анализа и приемы работы над текстами песен на уроках РКИ. Песни на начальном этапе используются для работы:

- с фонетикой для отработки произношения сложных звуков и звуковых сочетаний, правильного интонирования;
- с грамматикой для закрепления полученных знаний, отработки умений и навыков использования тех или иных грамматических форм;
- с лексикой для изучения речевой темы.

Немаловажно и то, что с помощью песенного материала учащиеся обучаются понимать связную русскую разговорную речь, осваивают цели сегменты речевого потока. Эффективной оказывается методика коммуникативного анализа. План коммуникативного анализа, как правило, предъявляется ученикам в таком виде:

- 1) кто говорит?
- 2) кому говорит?
- 3) где и когда говорит?
- 4) что, какие слова говорит?
- 5) чего они хотят друг от друга?
- 6) какие у них эмоции, состояние души – в начале и в конце?
- 7) добились ли они своих целей?
- 8) что будет дальше?
- 9) какие слова я могу использовать в своем общении? В какой ситуации, где и когда?

Песенный текст также является источником социокультурной информации. Он дает возможность сообщить учащимся дополнительные сведения о стране изучаемого языка, ее традициях, значимых для формирования образа России в глазах иностранца и воспитания уважения к чужой культуре.

В качестве песенного материала предлагается текст популярной исполнительницы Земфиры и композиция ее авторства «Пальто». Данный

материал соответствует критерию аутентичности, воздействия на эмоциональную сферу, ограниченности минимума лексем и речевых тем, входящих в базовый курс изучения русского как иностранного. Нет необходимости в адаптации текста, достаточно небольшого количества предтекстовых заданий, чтобы ввести или вспомнить необходимую для понимания лексику. Исполнитель также представляет интерес для учащихся как яркий представитель российской рок-сцены, популярность которого держится на высоком уровне с 1999 года и по сей день.

*В красивом пальто по набережной —
И встречу тебя, и в тот же миг
Закончится дождь, закончится грипп,
И кто-то умрёт.
И я пойду
В красивом пальто по набережной
И встречу тебя, и в тот же миг
Закончится дождь, закончится грипп,
И кто-то умрёт.*

*Сегодня лучший день, чтобы
сходить к реке,
Мило, рука в руке,
Подняться на мост и прочитав стихи,
Даже если они плохи.
Я улыбнусь очаровательно,
Ты же мечтательно
Посмотришь мне вслед,
Как я ухожу, я ухожу, я ухожу.*

*И я пойду
В красивом пальто по набережной,
И встречу тебя, и в тот же миг
Закончится дождь, закончится грипп,
И кто-то умрёт.*

*Сегодня лучший день, чтобы
забыть тебя,
Разлюбить тебя,
Я буду, как тень, читать все вывески,
Тереть свои виски
И думать о нас. Но невозможно, нет.
Хочешь – готовь обед,*

*Но я уйду,
Я уйду, я уйду, я уйду.*

План работы с песней на уроке обычно представляет собой комплекс претекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий.

Цель претекстовых заданий – настроить студентов на восприятие музыкального произведения как учебного текста. До прослушивания может быть введены как лингвистические, так и культурно-исторические материалы, которые будут способствовать пониманию текста. Могут быть представлены тема и ключевая лексика, рассказана информация об исполнителе или истории песни, даны сведения о феноменах, которые будут упоминаться в тексте музыкального произведения. Когда студенты читают новый текст, им нужно понимать автора и творческий фон. Преподаватели могут просто задать студентам несколько вопросов перед прослушиванием учебного материала, например: «Вы слышали об этом авторе? Вы слушали его песни?», «Что вы думаете, когда читаете этот заголовок?» и др.

В работе с данным материалом предлагается также представить исполнителя и провести опрос, знают ли учащиеся об этом певце и слышали ли они его творчество. В случае с материалом песни «Пальто» информация об исполнителе может быть представлена таким образом.

Задание 1. Прочитайте информацию о музыканте. Вы слышали о ней? Слушали её песни? Как вы думаете, о чём будет песня, которую мы услышим?

Земфира – российская рок-певица, музыкант, композитор и поэтесса. Родилась 26 июля 1976 года в городе Уфа, татарка по национальности. С 1999 года Земфира выпустила 7 альбомов, каждый из которых стал очень популярным. Песни Земфиры знают все или почти все русские.

Её музыка – легкий рок, поп-рок с элементами джаза и босса-новы. Её тексты – это стихи, которые передают момент настроения, эмоции. Основная тема – отношения с собой и другими людьми.

Песня, которую вы услышите, называется «Пальто». Написана в 2022 году, представлена в последнем на данный момент альбоме певицы «Бордерлайн».

Далее следует ввести обучающихся в грамматическую составляющую урока. Текст песни изобилует глаголами настоящего времени в разных видовых формах, что является основой для грамматических упражнений. Грамматический комментарий может быть представлен следующим образом.

Задание 2. Проанализируйте таблицу. Сформулируйте правило об использовании глаголов НСВ и СВ.

Видовременная система глаголов

СВ	НСВ
<i>Настоящее время</i>	
<i>нет</i>	<i>Что делает? пишет, читает, видит</i>
<i>Прошедшее время</i>	
<i>Что сделал? Написал, прочитал, увидел</i>	<i>Что делал? писал, читал, видел</i>
<i>Будущее время</i>	
<i>Что сделает? Напишет, прочитает, увидит</i>	<i>Что будет делать? Будет писать, будет читать, будет видеть</i>

Значение СВ	Значение НСВ
<i>Однократное действие Я куплю сегодня молоко.</i>	<i>Повторяющееся действие Я покупаю молоко каждый день.</i>
<i>Результат Я сделал упражнение и показал его преподавателю.</i>	<i>Процесс Я буду делать упражнение еще 2 часа, потому что оно сложное.</i>
	<i>Факт Я вижу перед собой свою подругу.</i>

Также в тексте используются глаголы движения с префиксами «с», «у», «по». Необходимо обсудить с обучающимися значение префиксов глаголов движения, смысловую разницу между ними на примерах.

Грамматический комментарий может быть представлен следующим образом.

Задание 3. Вспомните значения префиксов глаголов движения. Объясните их.

<i>У-</i>	<i>идти / ходить</i>
<i>С-</i>	<i>ехать / ездить</i>
<i>По-</i>	

Примеры:

- 1) *Мы не сможем провести праздник для иностранного факультета летом, потому что все студенты на каникулах уехали домой.*
- 2) *Подожди меня здесь, я схожу за кофе и приду.*
- 3) *В следующем году я поеду на практику в Китай.*

Лексический комментарий для данной песни минимален и не требует объяснения, направлен на активизацию словаря и может быть представлен следующим заданием:

Задание 4. Лексический комментарий.

<i>Что?</i>	<i>Глаголы</i>
<i>набережная</i>	<i>любить (НСВ)</i>
<i>вывеска</i>	<i>полюбить = начать любить (СВ)</i>
<i>виски</i>	<i>разлюбить = закончить любить (СВ)</i>
<i>миг</i>	
<i>вслед</i>	
<i>тень</i>	

Притекстовые задания направлены на работу непосредственно с песней.

В рамках этого этапа песня проигрывается не менее двух раз (первое предъявление – ознакомительное, второе – с аналитическим чтением). «На данной ступени от студентов требуется одновременное решение нескольких задач, например, прослушивание песни и подчеркивание» [3: 110]. Учитель с помощью заданий может контролировать понимание смысла текста (например, прослушайте песню и проверьте, в правильном ли порядке записаны события, о которых идет речь), отрабатывать фонетические навыки (например, с помощью просьбы расставить ударения в словах), вводить лексические и грамматические задания (например, дать установку на поиск глагольных форм повелительного наклонения или слов той или иной лексико-семантической группы). Когда студенты знакомятся с новым текстом, они всегда сталкиваются с новыми словами, и преподаватель должен объяснить эти слова. Обязательно необходимо задать вопрос, какие слова неизвестны иностранным студентам. На этом этапе используются все способы объяснения лексического значения (наглядность, объяснение через синонимы или антонимы, объяснение с опорой на словообразовательную парадигму и т. д.). В русских песнях много метафорических описаний, что может быть трудным моментом для иностранных студентов. Когда автор использует метафорические приемы, он стремится творчески проявить себя, создать экспрессивный текст, но студенты-иностранцы часто не понимают образную речь. Преподаватель должен объяснить студентам смысл образных стилистических приемов.

Если перед первым, ознакомительным прослушиванием дать задание вычленив на слух необходимую информацию, то такой прием активизирует внимание обучающегося не только на мелодии, но и на лингвистическом наполнении текста, и облегчит различение отдельных лексем на слух, так как задает тематику лексики.

Для данной песни притекстовое задание может выглядеть следующим образом.

Задание 5. Первое прослушивание. Прочитайте вопросы перед прослушиванием. Постарайтесь услышать ответы.

1. Как вы думаете, какое время года в песне? Объясните, почему.
2. Назовите места, которые вы услышите в песне.

Задание 6. Второе прослушивание. Грамматические задания.

1. Вставьте в текст песни пропущенные слова.

*В красивом пальто по набережной
И тебя, и в тот же миг
..... дождь, грипп,
И кто-то И я
В красивом пальто по набережной
И тебя, и в тот же миг
..... дождь, грипп,
И кто-то*

*Сегодня лучший день, чтобы к реке,
Мило рука в руке,
..... на мост и стихи,
Даже если они плохи.
Я очаровательно,
Ты же мечтательно
..... мне вслед,
Как я, я, я*

*Сегодня лучший день, чтобы тебя,
..... тебя.
Я буду, как тень, все вывески,
..... свои виски
И о нас.
Но невозможно, нет. – обед,
Но я
Я, я, я*

2. Подчеркните все глаголы в тексте песни.
3. Распределите глаголы по темам: отношения, информация, движение, обычная жизнь.
4. Определите вид глаголов. Назовите видовую пару глагола.
- 4.1. Вставьте подходящие по смыслу глаголы из песни в нужном виде.
А) Обычно я никогда не _____ маме по вечерам, но вчера у меня было много дел, и я _____.

Б) На Эйфелевой башне есть лестницы, но _____ по ним очень долго.

В) Мне нравятся фотографии из отпуска, потому что обычно люди на них _____.

Г) Твои друзья прибывают в аэропорт в 5 часов? Мы _____ их.

Д) Нельзя давать уткам хлеб, они могут заболеть и _____.

Е) Мы _____ футбольный матч 3 часа, но так и не увидели финал игры.

Ж) По вторникам я люблю сидеть в любимом кафе и _____ новый детектив Агаты Кристи.

З) – Эта куртка стоит дорого, ты уверен, что хочешь купить её? _____! Деньги почти _____.

И) Я долго рассказывал другу о нашем национальном супе «борщи», и, наконец, он _____ попробовать его. Я предложил вместе _____ его на ужин. Он _____ в магазин за мясом, а я морковку и порезал капусту.

4.2 Выберите глаголы уходить (НСВ) – уйти (СВ) для предложений.

А) Он _____, но обещал вернуться.

Б) Солнце медленно _____ за горизонт.

В) Я никогда не _____ с работы рано. Но сегодня объявили штормовую погоду, и всем сотрудникам дали разрешение _____ на два часа раньше.

Г) Кот никак не хотел _____ с кухни, он чувствовал запах жареной рыбы.

Д) – Ты уже _____? Так рано? Оставайся, давай выпьем чаю с мягкими французскими булками.

Е) – Вы не знаете, начальник уже _____? Или ещё на месте?

Ж) Как только она _____, мы начнем вечеринку.

З) Всегда волнительно _____ на новое место работы, в новый коллектив, на новую должность.

Послетекстовые задания обычно направлены на отработку навыков говорения и письма. Здесь студентам могут быть предложены задания творческого типа на создание своих собственных высказываний, мотивированных песней. Это коммуникативные задания: написание начала / конца песни, инсценировка, дискуссионные вопросы по теме песни, сравнение исполнителя с другими певцами, обсуждение видеоклипа и др. Для данной песни послетекстовое задание может выглядеть следующим образом.

Задание 7. Поговорим!

1. О чем эта песня? Она грустная или веселая? Кто её поёт?

2. А как вы переживаете грустные моменты жизни? Что вам помогает?

3. *Что вы посоветуете другу, чтобы пережить расставание?*
4. *У вас есть любимые песни о расставании? Почему они вам нравятся?*
5. *В России межсезонье (осень и весна) – это время для меланхолии. Есть даже понятие «осенняя депрессия». Солнца становится меньше, день короче, ночь длиннее, каждый день температура опускается. В вашей стране есть такое время года «для грусти»? Как вы поднимаете себе настроение в такое время года? Вам нравится межсезонье в России?*

Таким образом, песня «Пальто» исполнителя Земфиры является подходящим материалом для расширения словарного запаса студентов, который позволяет освоить определенные грамматические конструкции. Были предложены упражнения на развитие разных компетенций: языковой, коммуникативной, культуроведческой. В ходе занятия на материале песенных текстов преподаватель может использовать разные виды речевой деятельности: слушание и чтение (при восприятии песенного материала), говорение (при обсуждении речевого материала и конструировании собственных высказываний) и письмо (для выполнения грамматических и лексических заданий). Включение данного материала в учебную программу также позволит сделать обучение интересным, запоминающимся.

Литература

1. Арнольд И. В. Экспрессивные средства английского языка // И. В. Арнольд. – М. : Просвещение, 1982. – 137 с.
2. Васильева Т. В. Лингвометодические принципы отбора песенного материала на начальном этапе обучения РКИ // Ученые записки ТОГУ. – 2015. – Т. 6. – № 4. – С. 365–370.
3. Жизневская О. Н. Аутентичный песенный материал на занятиях по русскому языку как иностранному: от теории к практике // Языки. Культуры. Перевод. – 2015. – С. 102–112.
4. Кокорина Г. В. Социокультурный аспект песенных материалов. – URL: <http://www.gim29.tomsk.ru/files/img/> (дата обращения: 09.10.2023).
5. Панченко Т. А. «Этот день мы приближали как могли...». Песни о войне на уроках РКИ // Русский язык за рубежом. – 2010. – № 2 (219). – С. 4–26.
6. Ровба Е. А. Использование популярных песен на занятиях по русскому языку как иностранному // Stadia Rossica Gedanesia. – 2014. – 1. – С. 223–235.

И. А. Гладких
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Использование игровых моментов при обучении русской грамматике иностранных курсантов на подготовительном курсе

Интенсивность обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе обеспечивается использованием активных форм обучения, комплексным применением учебных пособий, таблиц, различных мультимедийных средств. В статье рассматривается использование различных игр и песен на занятии, что способствует созданию благоприятной психологической атмосферы и повышает мотивацию обучающихся, так как позволяет им в занимательной форме изучать и закреплять в речи грамматический и лексический материал. Использование игр вносит соревновательный момент в ход занятия, а также способствует развитию самоконтроля и взаимоконтроля учащихся.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, начальный этап обучения, игры, песни, изучение грамматики.

I. A. Gladkikh
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Using game moments when teaching Russian grammar to foreign cadets in the preparatory course

The intensity of teaching Russian as a foreign language at the initial stage is ensured by the use of active forms of learning, the comprehensive use of textbooks, tables, various multimedia tools. The article discusses the use of various games and songs in the classroom, which contributes to the creation of a favorable psychological atmosphere and increases the motivation of students, as it allows them to study and consolidate grammatical and lexical material in an entertaining way. The use of games introduces a competitive moment in the course of the lesson, and also contributes to the development of self-control and mutual control of students.

Keywords: Russian as a foreign language, the initial stage of learning, games, songs, grammar study.

В соответствии с Концепцией государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях правительством Российской Федерации среди важнейших задач названы обеспечение высокого качества подготовки выпускников российских вузов, развитие

и совершенствование предвузовской подготовки иностранных учащихся на русском языке [5].

Для иностранных обучающихся русский язык является не только средством адаптации к новой социокультурной среде, но и средством получения знаний в российском вузе, так как преподавание всех дисциплин ведется на русском языке. Предвузовская подготовка занимает особое место в системе подготовки иностранных специалистов. На данном этапе обучения русский язык имеет статус основной учебной дисциплины, так как именно от уровня владения русским языком зависит дальнейшее успешное освоение основной образовательной программы российского вуза.

Мотивация к изучению русского языка как иностранного – сложная педагогическая задача. Вопрос формирования мотивации иностранных курсантов к изучению русского языка является важным элементом их будущего профессионального развития.

Начальный этап обучения русскому языку как иностранному характеризуется интенсивностью, так как курсантам необходимо овладеть основами языка в сжатые сроки. Интенсивность обучения обеспечивается использованием активных форм обучения, комплексным применением учебных пособий, таблиц, различных мультимедийных средств. В практике преподавания широко используется и такой метод активного обучения, как игры.

Современные исследователи уделяют большое внимание использованию игр на занятиях с иностранными обучающимися [1; 2; 3; 4]. Использование игр способствует созданию благоприятной психологической атмосферы на занятии и мотивации к изучению языка. В ходе игры одна и та же ситуация может многократно проигрываться с некоторыми вариациями, что способствует как расширению лексического запаса иностранных курсантов, так и закреплению определенных грамматических конструкций и речевых формул. Закрепление старых и приобретение новых речевых навыков и умений в игровой форме происходит активнее. Специфика обучения в военном вузе такова, что иностранные обучающиеся ограничены в непосредственном общении с носителями русского языка. В связи с этим проигрывание реальных ситуаций общения на занятиях по русскому языку приобретает важное значение. Вовлечение курсантов в ситуации, близкие к естественной коммуникации, способствует развитию их речи и адаптации к новым социокультурным условиям жизни.

Применять игры с лексикой можно на разных этапах изучения языка. Игры помогают при семантизации новой лексики, ее усвоении и активизации в речи, а также могут использоваться как форма текущего контроля изученного материала. Например, игра «Найди лишнее слово» помогает не только повторить изученный лексический материал и систематизировать его, но и развивает навыки говорения, так как обучающийся должен

аргументировать свой выбор. Данная игра может использоваться как для контроля усвоения лексических единиц, так и для контроля усвоения грамматики. В этом случае курсантам предлагается найти грамматическую форму, не соответствующую остальным, и объяснить свой выбор. Игра может проводиться индивидуально или в мини группах, а также можно ввести дополнительный соревновательный элемент в виде ограничения времени. Игра «Снежный ком» (обучающиеся по цепочке повторяют слова, сказанные предыдущими игроками, добавляя при этом свое слово по заданной теме) позволяет не только повторить лексику по предлагаемой теме, но и способствует увеличению объема оперативной памяти. Данная игра также может использоваться при закреплении или повторении грамматических форм. Например: Продолжите предложение «В магазине я купил... (хлеб, молоко, рыбу, курицу и т. д.)».

Как известно, выработка умений и навыков употребления падежей в речи является одной из основных и наиболее сложных проблем методики преподавания русского языка как иностранного. При обучении предложно-падежной системе русского языка важную роль играет применение разнообразных таблиц, картинок, рисунков-схем. Наглядность помогает иностранным курсантам преодолеть сложности, связанные с interfering влиянием родного языка, которое сказывается на всех уровнях изучения языка. При этом можно говорить как о лингвистической, так и об экстралингвистической интерференции. Под экстралингвистической интерференцией следует понимать ошибки, обусловленные отсутствием у учащихся некоторых сведений страноведческого и культурно-исторического порядка.

При формулировании грамматических правил об использовании падежных форм представляется полезным обратить внимание учащихся на общую семантику эквивалентных словоформ родного и русского языков или языка-посредника и русского языка, на общие для них значения (места, времени, цели и т. д.). Такое сопоставление двух языков служит для осознания учащимися транспозиции, а также для преодоления интерференции. Таким образом, родной язык (язык-посредник) может стать не только помехой, но и помощью в изучении русского языка.

Хорошие результаты дает использование грамматических игр на занятиях. Играя, учащиеся лучше усваивают новый лексическо-грамматический материал, а также совершенствуют навыки использования уже знакомого материала. Как правило, игра требует использования ограниченного числа грамматических конструкций с разнообразным лексическим наполнением. Многократное повторение конструкций в ходе игры способствует их прочному усвоению, не снижая при этом интереса учащихся, как это часто происходит при выполнении грамматических упражнений. Перед началом игры учащимся даются определенные схемы-образцы,

по которым они могут строить свои высказывания. С помощью грамматических схем, представленных преподавателем на доске, и наглядного раздаточного материала, используемого в игре, создается определенная речевая ситуация, которая побуждает обучающихся к высказыванию.

В качестве примера приведем несколько игр, используемых на занятиях. При изучении родительного падежа в отрицательных конструкциях хорошие результаты дает проведение игры «Собери комплект». Учащимся раздается по 4 карточки с изображением различных предметов. На каждой карточке 1 предмет нарисован и написаны названия еще трех предметов, объединенных общей темой с рисунком (мебель, фрукты, овощи, одежда и т. д.). Задача играющих: собрать комплект из четырех предметов одной тематики, задавая при этом друг другу вопросы типа «У вас / тебя есть / нет ...?» («Да / нет, у меня есть / нет...»). Если спросивший получил положительный ответ, он должен попросить дать ему эту вещь («Дай / -те, пожалуйста...»). Выигрывает тот, кто первым соберет комплект.

Аналогично проводится игра «Магазин», но здесь уже разнообразнее спектр используемых грамматических конструкций. Необходимо выяснить у партнера, есть ли у него тот или иной предмет, сколько он стоит и попросить партнера дать этот предмет. Когда играющий собрал все 4 карточки, ему задается вопрос: «Куда вы ходили, чтобы купить эти вещи?» В ответе учащийся должен назвать магазин. Таким образом, в игре «Магазин» отрабатывается использование родительного падежа в отрицательных конструкциях и в сочетании с количественными числительными, а также винительного падежа существительных и прилагательных для обозначения объекта и направления движения. Кроме того, обращаясь друг к другу с вопросами, обучающиеся исполняют поочередно роли продавца и покупателя, поэтому одновременно с грамматикой тренируется и умение использовать этикетные формы.

При изучении глаголов движения с приставками и обозначения местоположения можно использовать игру «Кто быстрее дойдет/доедет?», в которой играющим предлагается найти оптимальный маршрут движения от одного заданного места до другого по карте города и описать его. Учитывается быстрота и правильность ответа. Так же хорошо проходит игра «Опиши свой маршрут»: курсанты по цепочке задают друг другу точки старта и финиша, один курсант описывает свой маршрут в деталях, а остальные следят за правильностью описания. Выигрывает тот, кто выполнил задание максимально подробно и без ошибок. Например, задание описать свой маршрут от комнаты в казарме до столовой: «Я подхожу к двери, открываю дверь, выхожу из комнаты, иду направо до лестницы, потом иду вниз по лестнице, на первом этаже иду налево, прохожу через турникет, выхожу на улицу, перехожу дорогу, прохожу мимо дома, подхожу к столовой, вхожу в столовую». Следующий курсант получает

задание описать свой маршрут от столовой до аудитории и т. д. Можно усложнить задание и давать задания, чередуя использование видов глаголов (Как вы шли сегодня от ... до ...? / Как вы обычно идете от ... до ...? / Как вы пойдете завтра от ... до ...?).

На занятиях можно также использовать различные лото. Например, словесное лото. Обучающимся выдаются карты, на которых написаны существительные. Преподаватель берет маленькую карточку и читает глагол, написанный на ней. Курсанты ищут на своих картах существительное, которое может сочетаться с этим глаголом и читают вслух получившееся словосочетание. Выигрывает тот, кто быстрее всех закроет свою карточку маленькими. С помощью такого лото можно отрабатывать употребление падежных форм существительных при глагольном управлении.

С этой же целью можно использовать и словесное домино (фишки с написанными на их половинках глаголами и управляемыми ими существительными с предлогами и без них в нужном для сочетания с глаголами падеже). Обучающиеся должны правильно определить глагольное управление и выбрать нужную фишку.

При отработке употребления существительных с количественными числительными можно использовать цифровое домино (карточки с числами и сокращенными названиями мер длины, площади, объема, денег и т. д.). Играя в такое домино, обучающиеся должны правильно произнести информацию, записанную на карточке.

При изучении предложного падежа в местном значении можно использовать игру «Где находится предмет?». Один учащийся выходит из аудитории, а остальные прячут какой-либо предмет. Выходивший должен отгадать и найти предмет, задавая вопросы типа: «Какого рода этот предмет?», «Какого он цвета/размера и т. д.?», «Он находится в / на...?». Можно использовать вариант игры, когда выходивший может задавать вопросы, требующие только ответа «да» или «нет».

Подобную игру можно проводить и по картинке, на которой символически изображено пространство, начиная от космоса и кончая комнатой и точным местонахождением предмета. Учащиеся делятся на команды и получают задание: составить рассказ о том, где находится предмет. Можно дать дополнительное задание: придумать самый короткий, фантастический, юмористический рассказ или рассказ с неожиданными подробностями или событиями.

Интересно проходит игра «Наш город». Группа делится на несколько команд, за каждой из которых закрепляется район города на карте. Каждая из команд знакомит других с достопримечательностями, находящимися в их районе («У нас есть...», «*Что* находится *где*» и т. д.), и предлагает им маршрут путешествия по району. Таким образом, учащиеся в игровой форме закрепляют использование падежных форм и глаголов

движения. Хорошо проводить эту игру после экскурсии по городу, так как в данном случае ее можно продолжить в форме беседы, в ходе которой учащиеся должны будут вспомнить и сообщить другим историко-культурные сведения, полученные во время экскурсии по городу. Выигрывает команда, задавшая максимальное количество вопросов и наиболее полно и правильно ответившая на заданные ей вопросы. В дополнение к карте города учащимся можно предложить использовать открытки и фотографии с видами города. Темой игры может быть как Петербург, так и родные города учащихся. В последнем случае игра проводится не по командам, а индивидуально. Использование такой игры на уроке повышает мотивацию учащихся к изучению русского языка, так как чаще всего русский язык является единственным средством общения в группе. Кроме того, рассказывая о своем родном городе, учащиеся имеют возможность максимально продемонстрировать свои способности, так как всегда стремятся дать наиболее полные сведения о родном городе и донести до аудитории свое искреннее отношение к сообщаемому. В ходе данной игры каждый участник имеет возможность задавать разнообразные вопросы говорящему, что является хорошей практикой для обучающихся, так как формулирование вопросов всегда составляет трудность для иностранцев.

Очень хорошие результаты дает использование на занятиях песен. Песни, являясь одним из средств речевого общения, способствуют расширению лексического запаса учащихся, так как они содержат новые слова и выражения, а также уже знакомую лексику в новом контекстуальном окружении, что помогает ее активизации. Кроме того, как показывает практика, в песнях лучше усваиваются и активизируются грамматические конструкции, совершенствуются произносительные навыки. На занятиях мы чаще всего используем песни для фонетической зарядки на начальном этапе урока, для более прочного закрепления лексического и грамматического материала, а также для релаксации в середине или конце урока, когда нужна разрядка. Использование песен на занятиях стимулирует монологические и диалогические высказывания учащихся, как подготовленные, так и неподготовленные. Кроме того, песни способствуют созданию благоприятного психологического климата в группе, а также повышают интерес учащихся к языку и культуре нашей страны, так как песни являются источником лингвострановедческой информации. Обычно после разучивания той или иной песни в группе учащиеся проводят параллели с родной культурой, вспоминают песни с подобным содержанием, обсуждают те или иные проблемы. Очень часто грамматические конструкции, прозвучавшие в песне, запоминаются учащимися как модели. Столкнувшись с данными конструкциями в другом контексте (даже в научном стиле речи), они легко узнают их и правильно употребляют.

Тематика выбираемой песни должна соотноситься с темами, изучаемыми на данном уровне (семья, друзья, профессия, учеба, город, свободное время, праздники и т. д.). Кроме этого, семантико-грамматический материал также должен максимально соответствовать уровню владения языком в группе.

Назовем несколько песен, которые мы разучиваем на занятиях. При изучении родительного падежа в отрицательном значении можно использовать песню «Если у вас нету тѣти...». Простая мелодия легко запоминается, а проблемный характер текста стимулирует продуцирование самостоятельных высказываний учащихся. После работы с данной песней можно попросить курсантов продолжить логические цепочки по модели, представленной в песне («Если..., то...»). Таким образом, отрабатывается синтаксическая конструкция для выражения реального условия, которая будет необходима обучающимся в дальнейшем. Сильным группам можно предложить попробовать написать небольшое сочинение на заданную тему («Если..., то...?»). В дальнейшем можно показать фильм «Ирония судьбы, или С легким паром!». Курсанты узнают знакомую песню и с удовольствием подпевают ее, чувствуя себя сопричастными русской культуре.

При изучении родительного падежа существительных и прилагательных можно использовать также песню «Не надо бояться густого тумана...». Кроме форм родительного падежа в ней часто используется конструкция «(не) надо + инфинитив», поэтому в качестве творческого задания можно предложить составить свои предложения с использованием данной конструкции.

При изучении творительного падежа в местном значении и дательного падежа в значении адресата можно использовать песню «Над нашей квартирой». Если подобрать соответствующие картинки, то текст песни практически не требует перевода и объяснений, но отлично демонстрирует использование данных грамматических форм.

При закреплении навыка правильного употребления дательного падежа существительных и прилагательных, а также винительного падежа в значении объекта мы предлагаем использовать песни «Мы желаем счастья вам» и «Молитва Франсуа Вийона». Хотя тексты данных песен могут вызвать затруднение, но они вызывают интерес у обучающихся.

Песня «Сто друзей» хорошо демонстрирует употребление родительного падежа и форм императива, а также знакомит иностранцев с русской поговоркой «Не имей сто рублей, а имей сто друзей». Можно предложить курсантам вспомнить похожие половицы в родном языке и привести примеры ситуаций, в которых можно употребить данную поговорку.

При изучении предложного падежа в значении места можно использовать песню «Где же моя, темноглазая, где». А при отработке конструкций

«спросить у *кого* / ответить *кому*» можно поработать с песней «Я спросил у ясеня».

При работе с песнями обычно успешно проходит задание заполнить пробелы пропущенными словами. Курсантам выдается текст песни с пробелами, которые они должны заполнить во время прослушивания песни. В зависимости от подготовленности группы прослушивание может быть как однократным, так и многократным. Выполняя данное задание, иностранные обучающиеся развивают навыки аудирования и письма. Данное задание можно проводить в виде индивидуального или командного конкурса. После проверки правильности заполнения пробелов можно предложить курсантам задать вопросы к словам, которые они только что вписали в текст, придумать свои примеры с данными словами и словосочетаниями и так далее.

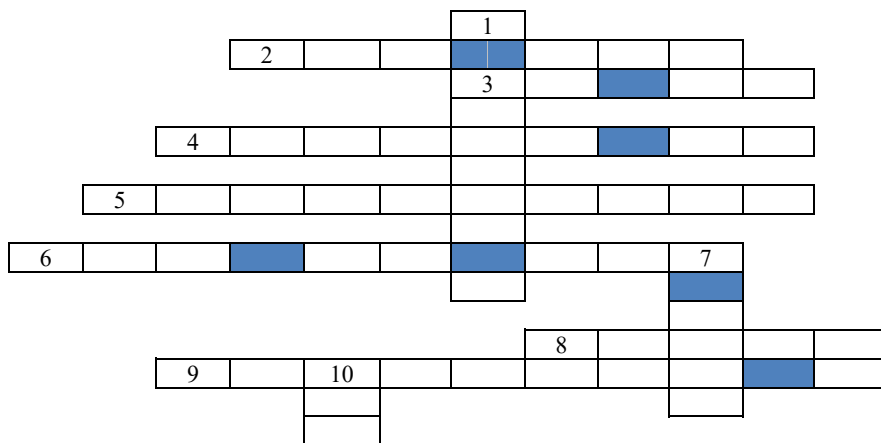
Еще одним эффективным видом задания являются кроссворды. Мы предлагаем использовать кроссворды, в которых нужно не только отгадать нужное слово, но и написать его в правильной грамматической форме. Приведем пример такого кроссворда.

Напишите слова в правильной форме.

По горизонтали: 2. Жить в (казарма). 3. Старшина (курс). 4. Командир (отделение). 5. Во время самостоятельной (подготовка). 6. Дежурный по (факультет). 8. Строиться на (плац). 9. Занятие по строевой (подготовка).

По вертикали: 1. Начальник (факультет). 7. Изучение (устав). 10. Распорядок (день).

Составьте ещё одно слово из букв в выделенных клетках. Какое слово у вас получилось? Составьте с ним словосочетания и предложения.



Данный вариант наиболее простой, так как курсантам даются слова в скобках. Нужно только написать их в правильной грамматической форме. Можно усложнить задачу и не предлагать слово в скобках. В качестве творческого задания можно предложить обучающимся самим составить аналогичный кроссворд на основе прочитанного текста.

Для контроля изученной лексики хорошо также использовать различные филворды, кроссворды, где слова задаются картинками, тематические цепочки слов (даются только первые буквы слов, при этом последняя буква слова будет первой буквой следующего слова) и т. д.

Таким образом, представляется важным при изучении грамматики русского языка использовать на занятиях различные игровые задания с опорой на наглядность, а также различные игры и песни. Подобные задания повышают мотивацию учащихся, так как позволяют им в занимательной форме изучать и закреплять в речи грамматический и лексический материал. Кроме того, использование на уроке различных игр вносит соревновательный момент в ход занятия, а также способствует развитию самоконтроля и взаимоконтроля учащихся.

Литература

1. Азарина Л. Е. Игры на уроках РКИ / Л. Е. Азарина // Вестник ЦМО МГУ. – 2009. – № 3. – С. 102–109.
2. Асонова Г. А. К вопросу о важности коммуникативных заданий и учебной игры при обучении русскому языку как иностранному // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2017. – № 2. – URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/05SFK217.pdf> (дата обращения: 26.09.2023).
3. Ковалева А. В. Этапы работы с лексикой при обучении РКИ // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 2. – С. 231–233.
4. Коньшева А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку. – СПб.: Каро, 2008. – 179 с.
5. Основные положения Концепции государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях // Справочно-информационный портал Грамота.ру : сайт. – URL: http://gramota.ru/biblio/magazines/mrs/mrs2003-01/28_468 (дата обращения: 26.09.2023).

Т. А. Жаворонкова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Опыт использования песни на уроках РКИ в группах ближнего зарубежья военного вуза

Статья посвящена применению песенного материала на уроках русского языка как иностранного на подготовительном курсе военного вуза в группах ближнего зарубежья. Автор отмечает высокий интерес к использованию песен на уроках РКИ как со стороны педагогов, так и со стороны обучающихся. В статье рассматриваются особенности работы с обучающимися из ближнего зарубежья, а также выбор подходящего материал для такого урока. Песенный материал поможет повысить эффективность усвоения материала, сделать урок содержательнее, повысить концентрацию внимания. Приводится пример работы на материале песни «Люди встречаются» при изучении грамматической темы «глаголы на -ся».

Ключевые слова: песни, преподавание РКИ, подготовительный курс, военный вуз, ближнее зарубежье.

T. A. Zhavoronkova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Experience of using songs in Russian for foreigners lessons in groups from neighboring countries at a military university

The article describes the use of song material in lessons of Russian as a foreign language at a preparatory course at a military university in groups from neighboring countries. The author notes the high interest in the use of songs in lessons from both teachers and students. The article covers the peculiarities of this kind of audience and how to choose suitable material for such a lesson. Song material will help to increase the efficiency of learning the material, make the lesson more meaningful, increase concentration, and compensate for the lack of a language environment. An example of working with the song «People Meet» is given when studying a grammatical topic «verbs with -*ya*».

Keywords: songs, Russian as a foreign language, preparatory course, military university, neighboring countries

С развитием технологий и оснащенности вузов видео и аудио материалы находят все большее применение на уроках РКИ. Все большее число преподавателей стараются найти подходящие песни для своих занятий при изучении грамматических или лексических тем, проведении праздников. Как известно, аудиовизуальные средства обучения являются «эффективным источником повышения качества обучения благодаря яркости,

выразительности и информативной насыщенности зрительно-слуховых образов, воссоздающих ситуации общения и знакомящих со страной изучаемого языка и образом жизни его носителей» [7: 575].

Об интересе к песенному материалу свидетельствует значительное количество публикаций, посвященных применению песен. Уже существуют пособия, призванные помочь найти подходящий материал [5]. Преподаватели РКИ обращаются к народной и к авторской песне, к рок-песне, просто к общеизвестным песням вне зависимости от жанра, а иногда и разным песням одного автора. Ряд статей посвящен изучению отдельных грамматических категорий, явлений, тем на основе песен. Авторы обращаются к различным методическим аспектам, к вопросам лингвокультурологического потенциала песни.

Мир русскоязычной песни неисчерпаем. Краткий опрос обучающихся Военной академии связи о формах самостоятельной работы при изучении русского языка показал, что при наличии доступа в интернет все без исключения слушают русские песни. Половина опрошенных отметила, что часто слушает русские песни, половина – иногда. А по результатам анкетирования, проведенного в 2015–2019 годах, в числе тем, интересующих молодежь, музыка разных направлений находится на втором месте. Первое место занимают интернет, компьютер и гаджеты, третье – современные фильмы [3: 175].

Прежде всего отметим некоторые особенности работы с иностранными военнослужащими (далее – ИВС) из ближнего зарубежья. Они изучают русский язык как отдельную дисциплину только на подготовительном курсе. Далее в программе предусмотрен английский язык. При выборе аудиовизуальных материалов стоит учитывать большой интерес таких обучающихся ближнего зарубежья к русскоязычным песням, к стране изучаемого языка, с которой они часто уже были связаны в силу жизненных обстоятельств до начала учебы в России. Они иногда хорошо знакомы с советской мультипликацией, с популярными советскими фильмами, вошедшими в золотой фонд отечественной культуры. Такие обучающиеся иногда уже слышали или знают и любят некоторые песни. Кроме того, они многократно слышат те песни, которые исполняются русскими курсантами.

ИВС из ближнего зарубежья часто обладают относительно большим лексическим запасом, хорошими аудитивными навыками, но еще, к сожалению, не освоили многие грамматические категории русского языка. Формирование устной речи у обучающихся из ОДКБ нередко сильно опережает развитие письменной речи, что создает дополнительные трудности усвоения лексического и грамматического материала. Преподаватели отмечают, что в таких группах интерактивные методы преподавания особенно важны [6: 44]. А особое значение приобретает песня для тех

обучающихся, у которых в числе сенсорных предпочтений при удержании и воспроизведении информации очень большую роль играет слуховая память [1: 190].

Безусловно, одна из задач преподавателя – поощрять интересы обучающихся и познакомить их с новыми песнями. И первый вопрос, который всегда решает преподаватель – какой материал подойдет для урока. Далеко не каждая песня подходит для работы на уроке, в том числе в группах ближнего зарубежья. Если манера исполнителя не предполагает четкой артикуляции, а сейчас это стало популярным, вряд ли песня или фрагмент окажется доступной для понимания обучающимися. Также преподаватель может решить, что лексика песен слишком сложна, либо ее грамматическое наполнение не соответствует уровню группы. Преподавание в военном вузе также имеет свою специфику, влияющую на отбор материалов.

Наиболее выигрышными для восприятия в этой аудитории являются песни с ярким и содержательным клипом или видео, хотя не всегда они в наличии. Песни, не сопровождающиеся визуальным рядом, для них уже непривычны, не кажутся современными. В настоящее время получили распространение клипы, хорошо иллюстрирующие содержание песен, что снимает лексические трудности при просмотре видео. Стоит учитывать, конечно, культурные и религиозные особенности воспитания той или иной категории иностранных обучающихся. Безусловно, положительно воспринимаются тексты, связанные с близкими обучающимся ценностями и понятиями.

Чем поможет аутентичный песенный материал на уроках РКИ этой категории ИВС? Использование песен на уроке может быть связано с изучением определенных грамматических тем, лексических тем, с праздничными событиями. Песенный материал поможет сделать урок более насыщенным и интересным, снизить утомляемость, повысить концентрацию внимания на уроке. Современное поколение в значительной степени ориентировано на быструю смену деятельности. В условиях военного вуза, когда в силу объективных причин на подготовительном курсе отсутствует полноценная языковая среда, видео и аудио материалы, безусловно, частично ее компенсируют. Знание песен облегчит их дальнейшее совместное обучение с русскоязычными товарищами. Работа с песней помогает также частично решать распространенную проблему разного уровня обучающихся в одной группе.

Работа преподавателя может строиться как на основе фрагментов песен, так и на основе полного текста. Приведем пример работы с полным текстом песни «Люди встречаются» в исполнении группы «Веселые ребята». Эта песня поможет обобщить употребление глаголов на -СЯ, которые всегда изучаются на подготовительном курсе. В «Дороге в Россию» эти глаголы рассматриваются в третьем учебнике, в первом уроке [2: 20].

Для урока можно использовать короткий отрывок из фильма «Семь невест ефрейтора Збруева» продолжительностью всего 2,5 минуты. Он доступен в интернете [4]. В тексте песни есть взаимно-возвратные глаголы (встречаться, влюбляться, жениться) и глагол, который без -СЯ не употребляется (улыбнуться). К моменту изучения этого материала обучающиеся уже в достаточной степени владеют русским языком, чтобы понять содержание этой песни и выполнить предложенные задания.

Работа с песней включает несколько этапов. При первом предъявлении ИВС должны понять общее содержание песни, ответить на вопросы преподавателя, которые озвучиваются заранее: «Кого вы увидели? Вы можете сказать его звание? Как вы думаете, куда он едет? На чем он едет? О чем он мечтает?». Визуальный ряд поможет определить тему и сюжет песни. Также можно поговорить о том, когда снят этот клип, по мнению обучающихся. Можно выяснить, кем работает эта девушка, что делают молодые люди в клипе и так далее.

Для контроля понимания значения глаголов «встречаться, влюбляться, жениться», можно задать вопрос о том, что в жизни происходит сначала, а что потом. ИВС дают ответ, что сначала люди знакомятся, потом влюбляются, а потом женятся, а в клипе молодые люди, наверное, познакомились.

До повторного предъявления необходимо снять лексические трудности, объяснив слова «тревожно, гудеть, стучать, косы сплетенные». Наречие «тревожно» легко объясняется при помощи существительного «тревога». Глаголы «гудеть, стучать» преподаватель может объяснить звуками. Изображение кос показывается на картинке.

Далее следует второе предъявление. ИВС получают текст песни с пропусками (в статье это выделенные слова) и задания. Они читают глаголы первого задания, слушают песню, заполняют пропуски. После этого ИВС выполняют остальные грамматические задания.

В заключение ИВС обсуждают песню, отвечают на вопросы по клипу, могут проговаривать и исполнять ее. Приведем текст песни и грамматические задания, а также комментарии к ним.

Люди **встречаются**, люди **влюбляются**, **женятся**.
Мне не везет в этом так, что просто беда.
Вот, наконец, вчера вечером **встретил** я девушку.
Там, где тревожно гудят, стучат поезда.
В свой вагон вошла она. **Улыбнулась** из окна.
Поезд тронуло, я вслед. Лишь рукой помахал ей в ответ.

Волосы светлые, в косы сплетённые, а в глазах
Неба бездонного синь, в улыбке весна.

Стройная, милая, очень красивая девушка.
 Может быть, где-то, где-то рядом она.
 В свой вагон вошла она. **Улыбнулась** из окна.
 Поезд тронуло, я вслед. Лишь рукой помахал ей в ответ.

В свой вагон вошла она. **Улыбнулась** из окна.
 Поезд тронуло, я вслед. Лишь рукой помахал ей в ответ.
 Люди **встречаются**, люди **влюбляются**, **женятся**.
 Мне не везет в этом так, что просто беда.

Задание 1. Прочитайте глаголы. Послушайте песню. Выберите и вставьте глаголы в нужной форме, объясните выбор вида глагола.

- встречаться НСВ – встретиться СВ
- влюбляться НСВ – влюбиться СВ
- жениться НСВ – пожениться СВ
- улыбаться НСВ – улыбнуться СВ

Задание 2. Определите, к какой группе глаголов с частицей -СЯ они относятся.

Задание 3. Найдите похожий на глаголы из задания 1 глагол без -СЯ? Почему он без -СЯ?

Задание 4. Заполните таблицу.

	Падеж 3 кому?	Падеж 4 в кого?	Падеж 5 с кем?	Падеж 6 на ком?
встречаться				
влюбляться				
жениться				
улыбаться				

Задание 5. Какое значение имеет здесь глагол «взести»? Приведите ваши примеры с этим глаголом.

1. В первом задании ИВС должны обратить внимание на выбор глагола НСВ (встречаются, влюбляются, женятся) так как это обычное повторяющееся действие (всегда, часто, обычно). В то время как глагол «улыбнулась» – это СВ, обозначающий однократность действия.

2. Во втором задании ответ: взаимно-возвратные глаголы и глаголы, которые без -СЯ не употребляются. Термин «взаимно-возвратные» глаголы здесь предельно ясен, так как здесь мы видим двух человек. Также преподаватель может задать вопрос: «Что здесь молодой человек сделал: поздоровался или попрощался, когда помахал рукой? ИВС вспоминают еще один глагол с -СЯ, лучше понимают ситуацию.

3. В третьем задании ИВС находят глагол «встретил», определяют, что это переходный глагол, так как здесь есть объект «девушку».

4. В четвертом задании на глагольное управление преподаватель просит обратить внимание на предлоги в таблице. Также здесь можно попросить вспомнить еще некоторые глаголы, где используются данные падежи.

5. В пятом задании ИВС находят глагол «везет». Преподаватель спрашивает: «В чем ефрейтору не везет?» Это задание помогает определить, в чем основной смысл песни и перейти к обсуждению песни. Вопрос о том, знают ли обучающиеся, где и как познакомились их родители, даст возможность ИВС рассказать свою историю, используя изученные глаголы.

Также можно обратить внимание на разницу между песней и клипом. Примеры вопросов:

- Какого цвета волосы и глаза у девушки? Что в видео неправильно? (Ответ: «В видео у девушки короткая прическа».)

- Где молодой человек увидел девушку в клипе? (Ответ: «В фильме герои находятся в поезде, а в песне она смотрит из окна, а молодой человек на перроне».)

Таким образом, работа с песней на уроках РКИ, позволяющая параллельно осуществлять обучение всем видам речевой деятельности на аутентичном материале, становится важным инструментом образовательного процесса, особенно в группах ближнего зарубежья. Песенный материал поможет повысить эффективность усвоения материала, в том числе грамматического, сделать урок эффективнее. Песенный материал помогает повторить пройденный материал, актуализировать и закрепить полученные знания.

Литература

1. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить : для преподавателя русского языка как иностранного. – М. : Русский язык. Курсы, 2012. – 256 с.

2. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Толстых А. А. Дорога в Россию. – СПб. : Златоуст, 2019. – 200 с.

3. Вохмина Л. Л., Куваева А. С., Хавронина С. А. Система упражнений по обучению устной иноязычной речи: теория и практика (на примере русского языка как иностранного). – СПб. : Златоуст, 2020. – 268 с.

4. «Люди встречаются, люди влюбляются...» : видеоклип / ВИА «Веселые ребята» // Семь невест ефрейтора Збруева : кинофильм. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=wJGuyB_gU6A (дата обращения: 24.09.23).

5. Песни на уроках РКИ : учебно-методическое пособие / Н. Г. Нестерова, Т. С. Курьянова, С. Лю, Ю. Мао, А. А. Орешкина, Д. П. Попова, Ю. Ю. Рудикова, Д. Х. Фан, Л. К. Чан, Е. А. Шлотгауэр ; под ред Н. Г. Нестеровой. – Томск, 2020. – 142 с.

6. Манукян Г. В. Интерактивные методы преподавания РКИ в группах с обучающимися из стран СНГ. Русский язык в глобальном научном и образовательном

пространстве : Сборник материалов Международного научного конгресса. – М., 2021. – С. 44–46.

7. Шукин А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном : учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М. : Русский язык. Курсы, 2012. – 784 с.

Т. А. Жаворонкова, А. О. Федотова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Военная история России и Санкт-Петербурга: учебная экскурсия для иностранных военнослужащих подготовительного курса

Статья посвящена проведению экскурсии для знакомства с военной историей России и Санкт-Петербурга на подготовительном курсе при изучении русского языка. Такая экскурсия должна способствовать формированию у иностранных военнослужащих не только социокультурной, но и профессиональной компетенции. Авторы рассматривают цель и задачи экскурсии, дают примеры заданий для отработки лексики (включая военную), необходимой при подготовке к экскурсии. Также обозначен маршрут по центру города, включающий военно-исторические объекты. В статье приводятся примеры лингвострановедческих комментариев, необходимых на остановках экскурсии, коммуникативные задания. Статья рассматривает все этапы экскурсии: подготовительный, основной и этап, следующий после экскурсии. Для закрепления пройденного материала дается образец теста, предлагаются варианты самостоятельной работы обучающихся после экскурсии. Все задания направлены на то, чтобы сделать иностранных военнослужащих максимально активными участниками экскурсии.

Ключевые слова: преподавание РКИ, военная история, подготовительный курс, учебная экскурсия, социокультурная и профессиональная компетенция.

Т. А. Zhavoronkova, A. O. Fedotova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Study Tour in Saint Petersburg in the Places of Military History for Foreign Students from the Military University

The article describes the study tour aimed to find out about the military history of Russia and Saint-Petersburg for preparation course in military university. This kind of tour is to develop not only sociocultural but professional competence of foreign students when they study Russian language. The article covers the aim and tasks of the study tour, examples of the lexical exercises (including military vocabulary training) as preparation for the tour, route in the city center with military and historical objects, linguistic and cultural comments, test for the material consolidation, and variants of homework. The article describes all the stages of the study tour: preliminary, main and final stage. All the exercises are for the activation of the participants.

Keywords: Russian for foreigners, military history, preparation course, study tour, sociocultural and professional competence.

Все изучающие русский язык иностранцы так или иначе соприкасаются с историей России, с ее культурой. Обучение в России дает возможность своими глазами увидеть многие объекты исторического и культурного наследия. Особый интерес в этом смысле представляет собой центр Санкт-Петербурга. Подготовка иностранных военнослужащих (далее – ИВС), а в особенности лингвострановедческая, не может проходить только в стенах аудитории. Виртуальные экскурсии, на наш взгляд, – это необходимый элемент образовательного процесса, но они не могут заменить живого общения с городом.

Преподаватели отмечают большое значение учебных экскурсий в процессе формирования социокультурной компетенции как части коммуникативной компетенции [7: 32]. Цели такой учебной экскурсии, безусловно, сильно отличаются от обычных экскурсий с гидом [5: 124].

Цель экскурсии – знакомство ИВС с военной историей России и Санкт-Петербурга, что должно способствовать формированию не только социокультурной, но и профессиональной компетенции, входящей в число базовых [1: 20–21]. Маршрут (см. основной этап экскурсии) предлагаемой нами экскурсии по историческому центру представляется одним из самых доступных по времени, стоимости. Во время экскурсии обучающиеся более открыты для общения, они находятся в естественной городской среде, имеют возможность пообщаться с носителями языка и друг с другом при поддержке преподавателя. Важным также представляется неформальное общение группы в процессе экскурсии, поскольку формирование навыков разговорной речи происходит в следующих условиях:

- неподготовленность речевого акта;
- непринужденность (неофициальность) речевого акта, которая создается отсутствием официальных отношений между говорящими;
- непосредственное участие говорящих в речевом акте [8: 9].

Экскурсия, таким образом, поможет решить следующие задачи в соответствии с целями.

1) Расширение знаний ИВС о России, ее богатой военной истории и, как следствие, повышение интереса к стране изучаемого языка.

2) Отработка лексики, с акцентом на общевоенную лексику (осуществляется на подготовительном этапе в лексических упражнениях; в процессе экскурсии, когда ИВС слушают преподавателя и отвечают на вопросы по услышанному; полученные знания закрепляются при выполнении домашнего задания). В течение учебного года на подготовительном курсе ИВС изучают большое количество военной лексики, но значительная ее часть используется во время учебы только в стенах аудитории.

3) Формирование коммуникативной компетенции в условиях реальной коммуникации с носителями языка (преподавателем, прохожими на улице, пассажирами в метро), что повысит уверенность ИВС в использовании

русского языка, мотивирует к дальнейшему его изучению. На каждом этапе экскурсии обучающиеся получают задания, направленные на формирование данной компетенции.

4) Развитие навыков аудирования и письма при прослушивании информации от преподавателя во время экскурсии и записи основных сведений об экскурсионном объекте.

На подготовительном курсе экскурсию лучше организовать в летнее или весеннее время, в конце учебного года, когда ИВС уже обладают определенным лексическим запасом, а также достаточными аудитивными навыками, навыками говорения.

Методика проведения экскурсий по традиции предполагает три этапа: подготовительный, основной (экскурсия), завершающий. [1: 4] В зависимости от уровня владения языком возможно некоторые фрагменты основного этапа поручить подготовить и / или рассказать самим обучающимся. Например, сообщить основные сведения о Великой Отечественной войне, Северной войне у памятника Петру Первому (когда, с кем, как долго велись войны, и что явилось их результатом), рассказать о личности А. В. Суворова, для китайской группы – сообщить короткие сведения о Великой Октябрьской социалистической революции и Гражданской войне и т. д.

На подготовительном этапе до экскурсии при работе в аудитории нужно повторить военную лексику, а также расширить круг понятий о городе, что поможет ИВС лучше понимать преподавателя, отвечать на вопросы во время экскурсии. В качестве примера можно предложить работу с лексическим рядом слов.

Задание 1. Прочитайте слова. Какое слово лишнее и почему?

1. Дом, здание, дворец, проспект.
2. Сражение, бой, битва, памятник.
3. Скульптура, полководец, военачальник, командующий.
4. Поле, плац, площадь, окоп.
5. Смотр, учения, парад, учеба.
6. Воин, защитник, боец, борец, связист.
7. Двор, крепость, замок, бастион, укрепление, кремль.

Также можно провести лексическую работу на различение понятий, которые будут использоваться.

Задание 2. Прочитайте слова. Отметьте, что создал человек.

1. Сквер, сад, парк, лес.
2. Река, канал, ров, канава, траншея.
3. Берег, набережная.
4. Поле, плац, площадь.
5. Пруд, озеро.

В хорошо подготовленной группе эта работа может проводиться на остановках экскурсии, когда преподаватель задает такие вопросы как: «Что это: сквер или парк? Река или канал?».

В зависимости от подготовки группы состав лексики может быть изменен. Для семантизации слов «репродуктор», «вечный огонь» можно использовать средства наглядности – иллюстрации, или объяснить значение этих слов на месте.

Подготовку к экскурсии лучше всего традиционно начать с плана города в аудитории и/или продолжить в метро у информационного стенда, для лучшего понимания обучающимися расположения объектов и знакомства и системой информации в метро. При подготовке и проведении экскурсии есть ряд пластов лексики, которые могут быть отработаны. Обычно отрабатываются глаголы движения [6: 174–177]. Также здесь преподаватель просит ИВС сказать, куда они направляются, с указанием сторон света: «Мы приехали с севера города»; «мы пойдем на север». В процессе экскурсии, отвечая на соответствующие вопросы преподавателя, ИВС отрабатывают необходимые наречия, предлоги места. Например, «справа, слева», «сюда, туда, направо, налево, прямо», «перед, за, над, под, между, недалеко/близко от, через». Данная лексика, безусловно, всегда актуальна и активно используется при передвижениях по городу и осмотре объектов. Также в процессе экскурсии по Петербургу на соответствующих остановках можно вспомнить особые формы предложного падежа. Преподаватель задает вопросы: «Где мы сейчас?» и хочет услышать ответы: «в саду», «на мосту», «на плацу»; в Летнем саду спрашивает: «Где плавают лебеди?» («В пруду»).

Работа с картой или экскурсия по Петербургу дает возможность обратиться к малоупотребительным глаголам, обозначающим движение рек: «протекать, втекать в, вытекать из», которые изучаются на подготовительном курсе, но редко используются. Задав соответствующий вопрос у карты, преподаватель, скорее всего, получит неправильный ответ. Обучающимся будет интересно узнать, что для своего дворца и Летнего сада «царь выбрал... довольно высокое место. ... из Невы почти под прямым углом вытекает Фонтанка. А из нее опять-таки почти под правильным углом вытекает Мойка. Осталось только соединить Неву и Мойку каналом, чтобы получился остров, на котором Петр решил основать свою усадьбу» [2: 9].

Начать **основной этап** экскурсии мы предлагаем со станции метро «Гостиный двор». Отметим, что задача преподавателя – сделать так, чтобы участники экскурсии были не только слушателями, но и активными ее участниками. С этой целью мы предлагаем им коммуникативные задания по дороге к месту начала маршрута и во время экскурсии. До начала поездки каждый участник получает одну карточку с двумя заданиями. Каждый обучающийся выполняет свое задание.

1) Первое задание – коммуникативное. Например:

1. Вы в метро. Спросите, где вам нужно выйти, если вы хотите попасть в Инженерный замок и на Марсово поле.

2. Вы в вагоне метро. Попросите разрешения пройти к выходу из вагона.

3. Вы вышли из метро «Гостиный двор». Спросите у прохожего, как перейти через Невский проспект.

4. Вы перешли через Невский проспект. Спросите у прохожего, как добраться до Малой Садовой улицы.

5. Вы на Невском проспекте. Спросите у прохожего, где можно купить сувениры.

6. Вы стоите у Елисеевского магазина. Спросите у прохожего, что там можно купить.

7. Вы у памятника Петру Первому. Попросите прохожего сделать общее фото группы.

8. Вы сейчас находитесь на мосту. Сколько мостов вы видите?

Преподаватель задает вопрос: «Где мы находимся? Посчитайте, сколько мостов вы видите». Так, на первом Садовом мосту можно найти в зоне видимости 5 мостов одновременно.

2) Второе задание участник выполняет, слушая информацию преподавателя и отмечая правильные ответы об историческом объекте. В качестве такого объекта мы предлагаем выбрать памятник Петру Первому. Это позволит активизировать внимание слушателей, задействовать одновременно навыки аудирования и чтения. Пример задания (правильные ответы выделены жирным шрифтом).

Задание 2. Выберите правильные ответы.	
Название объекта:	А) Памятник Петру I Б) Памятник Александру I
Где находится:	А) перед Михайловским дворцом Б) перед Инженерным замком
Кем и когда создан:	А) Бартоломео Карло Растрелли Б) Франческо Бартоломео Растрелли
Что на нем изображено:	А) Полтавское сражение и морская битва при Гангуте Б) Путешествие Петра I и военный парад
Что на нем написано:	А) Правнуку прадед. 1800 Б) Прадеду правнук. 1800

В ходе экскурсии учебная группа проходит выбранные преподавателем точки на маршруте, которые связаны с военной историей России.

1. Малая Садовая улица

На первой остановке участникам экскурсии необходимо напомнить, что город, в котором они живут и учатся, неразрывно связан с Великой Отечественной войной; это город-герой, переживший блокаду.

Затем преподавателю нужно обратить внимание участников на памятный знак «Блокадный репродуктор» (Малая Садовая ул., 1 / Невский пр., 54), установленный в 2002 году по проекту А. П. Чернова и К. А. Страхова. Он представляет собой рупорный громкоговоритель военного образца и мемориальную доску. Слушателям предлагается прочитать информацию на доске и ответить на вопрос о назначении репродуктора, используя конструкцию с союзом «чтобы». В небольшой группе (до 5 человек) для развития навыков аудирования и введения интерактивного элемента преподаватель на мобильном телефоне может включить слушателям аудиозапись сообщения о начале Великой Отечественной войны в исполнении Ю. Б. Левитана и спросить, что они поняли [4]. Ю. Б. Левитан говорил медленно и с четкой артикуляцией, поэтому его речь хорошо понимается иностранцами. Также можно спросить, как в родных городах ИВС организована система оповещения населения: есть ли подобные репродукторы, или сообщения о чрезвычайных ситуациях приходят жителям по смс.

Пройдя к Дому радио (ул. Малая Садовая, д. 2), преподаватель объясняет, что здесь с 1932 года находилась центральная радиостанция Ленинграда; отмечает особую роль радио в военной жизни ленинградцев: именно этот вид связи передавал сигналы воздушной тревоги, важные городские новости, сообщения с фронта.

2. Памятник Петру Первому на Кленовой улице

На момент приезда в Россию, как показывает наш опыт, большинство ИВС имеют неполные, отрывочные знания об истории России и Санкт-Петербурга. В процессе изучения русского языка, читая учебные тексты, они узнают о Петре I как об основателе Санкт-Петербурга. Данная точка маршрута расширит их знания об этой важнейшей для России исторической фигуре, так как слушатели узнают о нем как о военачальнике, одержавшем громкие победы.

Преподаватель может использовать уже известные слушателям страноведческие знания: например, спросить, что они уже знают о Петре Первом. Затем обратить внимание на то, что Петр Первый – не только основатель Санкт-Петербурга, но еще и полководец: именно в образе воина он изображен на памятнике. Первая морская победа России (битва при Гангуте) и Полтавская битва, изображенные на барельефах, дают возможность немного узнать о Северной войне. (На этой остановке обучающиеся выполняют задание 2 на карточке).

На данной точке маршрута можно также отработать глаголы движения, чтобы слушатели не оставались пассивными. Команды преподавателя могут звучать так: «Подойдите к памятнику, прочитайте текст и скажите, кому посвящен памятник». «Обойдите вокруг памятника, посмотрите на барельефы. Они изображают первую морскую победу российского

флота, а с другой стороны – знаменитую Полтавскую битву». «Отойдите от памятника. Подойдите к преподавателю. Посмотрите на изображение памятника «Медный всадник» у преподавателя. Сравните эти памятники. Используйте конструкции сравнения, которые вы изучали на уроках».

3. Инженерный замок

Помимо основной информации, здесь преподаватель может обсудить понятия «дом, дворец, замок», отметить защитный (оборонительный) характер сооружения, окруженного со всех сторон водой. Поскольку все фасады у здания разные, здесь прозвучат прилагательные «южный, северный, восточный, западный». На юго-восточном фасаде обращают на себя внимание барельефы с изображением рыцарской символики.

В истории Николаевское инженерное училище, которое здесь располагалось, известно тем, что здесь учился известный писатель Ф. М. Достоевский, позднее – известный изобретатель, электротехник П. Н. Яблочков, легендарный генерал Д. М. Карбышев. Изначально здесь готовили военных инженеров, а потом здесь обучались самым разным военным специальностям. Возможно спросить ИВС, какие военные специальности и учебные военные заведения Санкт-Петербурга им известны.

4. Марсово поле

Поскольку в разное время Марсово поле служило местом строевой подготовки, проведения военных парадов, зимним катком, футбольным полем, огородом, то преподаватель может показать слушателям подборку изображений Марсова поля разных эпох (например, литографию Карла Бегрова «Катальные горы на Царицыном лугу. 1820-е», фотографию Анаклета Пазетти «Построение военных частей»; и др. [3] и попросить рассказать, что люди делали в этом месте раньше и что делают сейчас, используя сложное предложение с союзом «а». Данное задание позволит повторить настоящее и прошедшее время глаголов.

5. Мемориал «Вечный огонь»

На данной остановке преподаватель может попросить догадаться о значении этого мемориала и узнать, как в странах слушателей сохраняется память о воинах.

6. Памятник А. В. Суворову

Преподаватель обращает внимание, что А. В. Суворов – русский полководец, который не проиграл ни одного сражения. Чтобы активизировать прилагательные по теме «характер» и повторить творительный падеж, можно спросить: каким по характеру должен быть хороший полководец?

Поскольку памятник А. В. Суворову не имеет портретного сходства (скульптор создал аллегорическую фигуру в образе бога войны Марса),

слушателям можно предложить описать портрет А. В. Суворова (например, по картине К. К. Штейбена, 1815 г.) и сравнить его со скульптурным изображением. Таким образом, повторяется лексика по теме «внешность».

Для активизации военной лексики преподаватель может дать задание найти и показать на памятнике такие объекты как щит, знамена, шлем, меч.

Для того чтобы у обучающихся была возможность отдохнуть, задать и ответить на вопросы, мы предлагаем сделать перерыв на кофе в Кофейном домике Летнего сада.

В Летнем саду можно обратить внимание ИВС на то, что Петр Первый сыграл в истории России большую роль и как градостроитель. Он заложил Петропавловскую крепость, Летний сад, построил здесь первый дворец, утвердил типовые проекты домов и т. д. Возвращаясь к теме Великой Отечественной войны и блокады, стоит ознакомить ИВС с историей сохранения памятников культуры во время войны. Многие в центре Петербурга напоминают нам о войне. Даже одна из аллей Летнего сада носит название «Школьная», так как здесь школьники выращивали овощи.

Мозаичный дворик на набережной Фонтанки, созданный уже в XXI веке советским художником, хороший вариант завершения основной части экскурсии. В этом достаточно спокойном месте можно удобно расположиться, обменяться впечатлениями. А преподаватель может задать вопросы об увиденном, которые подготовят обучающихся к выполнению домашнего задания.

Вернуться лучше другим путем – через метро «Чернышевская», расширив географию исторического центра.

После экскурсии можно предложить несколько заданий на самостоятельную работу в зависимости от уровня подготовки группы. Примеры заданий.

1. Небольшой тест, который поможет вспомнить, где ИВС побывали. В тесте обучающиеся увидят некоторые грамматические конструкции, которые как раз изучаются в конце курса. Правильные ответы отмечены жирным шрифтом.

1. Петербург появился благодаря...	Петру Первому
	Екатерине Второй
2. Инженерный замок начал строиться...	при жизни царя Павла
	при Петре Первом
3. На памятнике Петру Первому изображена...	война со Швецией
	война с Польшей

4. На Марсовом поле сейчас расположен...	вечный огонь
	пруд и лебеди
5. Репродуктор на Малой Садовой использовался для...	сигналов воздушной тревоги, сообщений с фронта
	объявлений о том, который час
6. Памятник А. В. Суворову находится...	На Малой Садовой улице
	Около Марсового поля

2. Напишите рассказ, ответив на вопросы: Вы любите смотреть достопримечательности? Где вы были? Как вы туда приехали? На какой станции метро вы спрашивали дорогу? Какие памятники вы видели? Что было интересным в Летнем саду? Где вы пили кофе? Что вы сфотографировали? С кем вы ездили на экскурсию? и т. д.

3. Напишите письмо другу о военных памятниках Петербурга, которые вы видели на экскурсии.

4. Подготовьте устный рассказ о памятнике военной истории Санкт-Петербурга, который вы видели на экскурсии, используя информацию на карточке с заданием.

5. Подготовьте устный рассказ о памятнике военной истории вашей страны, используя услышанные на экскурсии конструкции (можно дать пример текста).

На следующий день после проверки заданий на самостоятельную работу ИВС по открыткам или презентациям еще раз называют увиденные достопримечательности города.

Таким образом, предлагаемая экскурсия по историческому центру Санкт-Петербурга:

1) имеет познавательное значение. Сведения, включенные в рассказ преподавателя, не включены в программные учебники, что расширит знания ИВС о военной истории России и Санкт-Петербурга;

2) позволяет на практике отработать использование военной лексики, необходимой ИВС в профессиональном общении;

3) активизирует ряд изученных понятий и грамматических категорий базового и первого сертификационного уровня обучения (сложное предложение с союзами «чтобы», «а»; конструкции сравнения; лексику по теме «Внешность и характер»; даты в предложном падеже; прошедшее и настоящее время глаголов, глаголы движения с приставками, предлоги места);

4) способствует отработке этикетных конструкций просьбы («Извините, пожалуйста, Вы не знаете...»), «Не могли бы Вы...» и др.) и развивает

навыки владения русским языком в ситуации реальной речевой практики с носителями русского языка;

5) помогает ИВС лучше ориентироваться в городском пространстве и способствует адаптации к жизни в российском городе благодаря работе с картой города, проезду на метро, прогулке по городу;

6) дает знания, которые помогут ИВС в составлении письменных текстов и / или устных высказываний на тему «Памятники военной истории Санкт-Петербурга / моей страны»;

7) вносит оживление и разнообразие в процесс обучения, помогает сделать общение между преподавателем и слушателями более неформальным; кроме того, если на экскурсии соберутся люди из разных групп, стран, у них будет больше желания познакомиться и пообщаться друг с другом, используя полученные знания.

Литература

1. Аврашко Т. А., Устинова О. А. Методика проведения экскурсии в процессе преподавания РКИ на подготовительном курсе // Русский язык в полиэтничном образовательном пространстве военного вуза : Материалы III Межвузовской научно-методической конференции. – СПб. : ВАС, 2021. – С. 3–9.

2. Вохмина Л. Л., Хавронина А. А. Система упражнений по обучению устной иноязычной речи: теория и практика (на примере русского языка как иностранного). – СПб. : Златоуст, 2020.

3. Коренцвит В. А. Летний сад Петра Великого. Рассказ о прошлом и настоящем. – М. : Центрполиграф ; Санкт-Петербург : Русская тройка-СПБ, 2015. – 258, [1] с., [8] ил. : ил.; 22 см.

4. Марсово поле (35 фото) // Это ретро. Старые фотографии городов : сайт. – URL: <https://etoretro.ru/pic37543> (дата обращения: 27.08.2023).

5. Обращение Левитана 22 июня 1941 года. Объявление о начале войны. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ZAtRykr2vkg> (дата обращения: 24.08.23).

6. Отвагина Т. Д., Распопова О. А. Учебные экскурсии // Вестник ЦМО–МГУ. – 2011. – № 4. – С. 124–127.

7. Панова Л. В. Учебная экскурсия по городу как средство изучения глаголов движения: лингвострановедческий аспект в преподавании РКИ // Развитие современного образования: теория, методика и практика. – 2015. – № 4 (6). – С. 174–177.

8. Попова К. А. Учебная экскурсия как способ формирования социокультурной компетенции в процессе обучения РКИ // Вестник науки и образования. – 2019. – № 6 (60). – Ч. 1. – С. 32–34.

9. Русская разговорная речь / отв. ред. Е. А. Земская. – М. : Наука, 1973. – 485 с.

О. Г. Каримова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Изучение деепричастия с использованием возможностей интерактивной доски

В статье рассматриваются обучающие возможности интерактивной доски при изучении темы «Деепричастие» иностранными военнослужащими. Интерактивная доска является одним из наиболее распространённых средств обучения в современном мире. Демонстрация учебного материала по данной теме в виде презентации представляет собой большой интерес для обучающихся, позволяет глубже понять систему представленного грамматического явления с меньшей нагрузкой и в ускоренном темпе.

Ключевые слова: интерактивные средства обучения, интерактивная доска, активность обучающихся, русский язык как иностранный, этапы изучения, схемы.

О. G. Karimova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Learning participles using possibilities of an interactive whiteboard

The article discusses the teaching capabilities of an interactive whiteboard when studying the topic «Participle» by foreign military personnel. The interactive whiteboard is one of the most common teaching aids in the modern world. Demonstration of educational material on this topic in the form of a presentation is of great interest to students and allows them to better understand the system of the presented grammatical phenomenon with less load and at an accelerated pace.

Keywords: interactive teaching aids, interactive whiteboard, student activity, Russian as a foreign language, stages of learning, diagrams.

В настоящее время многие традиционно сложившиеся технологии преподавания в высшей школе претерпевают большие изменения. В частности, в вузах начали использоваться инновационные способы обучения, ведущую роль в которых занимает использование интерактивных средств обучения.

Применение интерактивных технологий в обучении способствует улучшению его качества и имеет ряд положительных моментов:

- осуществляется перевод статичной информации в живую плоскость, делая изображение и возможности его представления более живым [3: 5];
- сокращается время на изучение той или иной темы. Если учесть, что основной проблемой остается позднее прибытие обучающихся и, как

следствие, сокращение срока обучения на подготовительном курсе, то возможность более наглядно и сжато дать материал имеет большое значение; интерактивность подачи языкового материала создает условия для более быстрого восприятия информации за счет воздействия через все информационные каналы. Экспериментально установлено, что при устном изложении материала обучаемый за минуту воспринимает и способен переработать до одной тысячи условных единиц информации, а при «подключении» органов зрения до 100 тысяч таких единиц [2];

- обеспечивается большая активность обучаемых, т. к. использование интерактивной электронной доски позволяет сделать занятия живыми, привлекательными, вовлечь в процесс обучения максимальное количество человек, ведь для современной молодежи информационная среда – это привычная среда обитания;

- моделируется более разнообразная линейка учебных материалов, т. е. появляется возможность ознакомить обучающихся с языковым явлением с использованием всех его признаков в совокупности; с помощью интерактивной электронной доски появляется возможность работы с несколькими вкладками, переключение которых помогают обучающимся «охватить тему в целостности и при этом визуальное изображение представлено в различной цветовой гамме и специальных таблицах, в которых можно изменять информацию, стирать и восстанавливать... в режиме реального времени» [3: 6];

- расширяется количество обучение не ограничивается наличием традиционного учебника, а используются различные электронные пособия и учебно-методические материалы, компьютерные обучающие и тестирующие программы, мультимедийные презентации.

В качестве примера рассмотрим использование интерактивной доски при изучении темы «Деепричастие». Тема считается одной из самых сложных на занятиях по русскому языку как иностранному. Е. Р. Ласкарева отмечает, что «изучая причастия и деепричастия, следует помнить, что они практически не употребляются в обиходно-бытовой сфере, т. е. в разговорной речи. Причастия и деепричастия используются в официальном общении (чаще – письменном, реже – устном), а также в художественной литературе» [1: 178]. Кроме того, деепричастия совмещают в себе признаки глагола и признаки наречия. У иностранных обучающихся возникают трудности при образовании деепричастий (многообразие и особенности суффиксов деепричастий).

Говоря об этапах изучения данной темы, следует начать обучение деепричастию с повторения ранее изученного материала. Следует обратиться к грамматическим темам «Глагол: морфологические и грамматические признаки», «Наречие: морфологические и грамматические признаки». Следующий этап – введение нового грамматического материала.

Рассмотрим изучение деепричастия с использованием интерактивной доски.

деепричастия
(ГЛАГОЛ+НАРЕЧИЕ)

анализ стр. 25
табл. 23

Слайд 1

ДЕЕПРИЧАСТИЯ

- НЕСОВЕРШЕННОГО ВИДА (от глаголов НСВ)
- СОВЕРШЕННОГО ВИДА (от глаголов СВ)

Русский купец и промышленник Павел Михайлович Третьяков, поддерживая талантливых художников, покупал их картины.

Собрав большую коллекцию картин, он передал её в дар городу Москве.

Слайд 2

ДЕЕПРИЧАСТИЯ

- НЕСОВЕРШЕННОГО ВИДА (от глаголов НСВ)
- СОВЕРШЕННОГО ВИДА (от глаголов СВ)

Читая книгу о войне, курсант представлял себя отважным героем.

Читая новый текст, курсант выписывает незнакомые слова.

Победив и отдохнув, курсанты продолжили заниматься самостоятельно.

Слайд 3

Основные сведения о деепричастиях : (информ. таблица)

1. Деепричастие отвечает на вопросы: как? каким образом? что делая? что сделав? почему? когда?
2. Деепричастие обозначает **добавочное** (дополнительное) действие.
3. Деепричастия (как и наречия) не изменяются.
4. Деепричастие — это форма глагола, поэтому имеет некоторые грамматические признаки глагола:

Читая — деепричастие, НСВ, переходное.
Прочитав — деепричастие, СВ, переходное.

Слайд 4

После анализа примеров и выяснения понимания прочитанного (слайды 2, 3), преподавателю необходимо дать определение деепричастия и основные сведения о данной части речи. Деепричастие – это неизменяемая форма глагола, которая обозначает дополнительное действие по отношению к основному действию, выраженному глаголом: *Читая новый текст, курсант выписывает незнакомые слова.* Сказуемое-глагол *выписывает* обозначает основное действие, а деепричастие *читая* обозначает добавочное действие и отвечает на вопрос как? Курсант выписывает новые слова когда (как)? – *Читая новый текст.* Обращается внимание, что, поскольку деепричастие обозначает второстепенный признак по отношению к глаголу, оно относится к тому же субъекту действия, что и глагол.

Далее преподавателю следует познакомить обучающихся с грамматическими признаками деепричастия (слайд 4, пункт 4): деепричастие имеет такие грамматические признаки, как вид и переходность, которые достались ему от глагола.

Следующий важный этап в изучении деепричастия – это объяснение механизма образования деепричастий и случаи их употребления.

5. Образование деепричастий НСВ:

Инфинитив → 3 лицо, мн. число → ~~ду/ят~~
~~уч/ят~~

+ а/я, ась/ясь

Читать – читают – читая
 Думать – думают – думая
 Стараться – стараются – стараясь
 Дышать – дышат – дыша
 Держать – держат – держа
 Тащить – тащат – таща
 Кричать – кричат – крича
 (после ж, ч, щ, ш – а)
 Выполнять – выполняют – выполняя

Запомните!!!
 Быть – будучи
 Давать – давая, узнавать – узнавая
 Рисовать – рисуя
 Танцевать – танцуя – танцую

Слайд 5

6. Образование деепричастий СВ:

Инфинитив → прошедшее время → ~~х~~ → + в/виш, вивсь

Увидеть – увидел – увидев
 Принести – принёс – принёсши
 Попрощаться – попрощался – попрощавшись
 Вернуться – вернулся – вернувшись
 Встретиться – встретился – встретившись
 Прочитать – прочитал – прочитав
 Решить – решил – решив

Запомните!!!
 Прийти – придя
 Уйти – уйдя
 Унести – унеся
 Перевести – переведя

Слайд 6

Механизм образования деепричастий может быть представлен в виде схем (слайды 5, 6). Преподаватель должен подробно проработать каждый пункт схемы, объяснить, показав и проанализировав примеры. Особое внимание необходимо обратить на часть, где отражены трудные случаи образования деепричастий и исключения (слайды 5, 6, 7 — раздел «Запомните!!!»).

7. Деепричастия НСВ обозначают одновременные действия (□), деепричастия СВ обозначают последовательные действия (→):

<p>Слушая курсант информирует о событиях в мире.</p> <p>курсант узнавал о событиях в мире.</p> <p>курсант будет узнавать о событиях в мире.</p>	<p>Слушая курсант слушает информационную программу и узнаёт о событиях в мире.</p> <p>курсант слушал информационную программу и узнавал о событиях в мире.</p> <p>курсант будет слушать информационную программу и узнавать о событиях в мире.</p>	<p>Прочитав текст, курсант подготовил эссе.</p> <p>курсант подготовил эссе.</p> <p>студентка подготовила сообщение.</p> <p>курсанты смогут подготовить сообщение.</p>	<p>Курсант прочитав текст и подготовив эссе,</p> <p>Курсант прочитал текст и подготовил эссе.</p> <p>Студентка прочитала текст и подготовила сообщение.</p> <p>Курсанты прочитав текст и смогут подготовить сообщение.</p>
--	---	--	--

Слайд 7

8. Запомните!!!

Деепричастия несовершенного вида не образуются:

- от глаголов **бить, шить, пить, лить, ходить, хотеть, петь, медать, лгать ...**
- от глаголов с основой настоящего времени на **с, к, з**: **беречь – березут, бежать – безут, мочь – могут, лечь – лежут**
- от глаголов с основой настоящего времени на шипящий: **писать – пишу, резать – режут...**
- от глаголов с суффиксами **-ну-**: **мокнуть – мокут...**

Слайд 8

Необходимо еще раз обратить внимание иностранных обучающихся на то, что деепричастия имеют две формы – НСВ и СВ. Деепричастия НСВ используются, если действия протекают одновременно. Деепричастия СВ используются, если глаголы выражают последовательные действия (слайд 8). В качестве примеров отобран материал из учебника, рекомендованного ЛЦ МО РФ, содержащий лексику, близкую ИВС (иностранным военным служащим) [4: 307].

На 9 слайде представлено знакомство с деепричастным оборотом и способом его оформления на письме. После знакомства рекомендуется вспомнить тему «Причастный оборот» и провести сравнительный анализ.

Десятый слайд знакомит учащихся с заменой деепричастного оборота параллельной конструкцией.

<p>9. Деепричастный оборот</p> <p>Деепричастие с зависящими от него словами называется деепричастным оборотом. Деепричастный оборот выделяется запятыми. Деепричастие, не имеющее зависимых слов, также обычно выделяется запятыми.</p> <p>Например:</p> <p><i>Читая текст, курсант выписывал незнакомые слова в словарь.</i></p> <p><i>Встретившись, друзья поговорили о родине, о семье.</i></p> <p style="text-align: center;">Слайд 9</p>	<p>10. Деепричастный оборот можно заменить параллельной конструкцией (зависит от вопроса):</p> <p><i>Курсанты пели песню, (когда? что делая?) идя по плацу.</i> = <i>Когда курсанты шли по плацу, они пели песню.</i></p> <p><i>Вы не можете понимать лекции (при каком условии?), плохо зная русский язык.</i> = <i>Вы не можете понимать лекции, если вы будете плохо знать русский язык</i></p> <p style="text-align: center;">Обратите внимание!</p> <p>Действие, выраженное глаголом, и действие, выраженное деепричастием, всегда относятся к одному лицу или предмету.</p> <p>Например: <i>Читая книгу, курсант выписывал новые слова.</i></p> <p style="text-align: center;">Слайд 10</p>
---	--

Анализ каждого слайда проходит параллельно с анализом материала, представленного в учебнике (в нашем случае это учебный комплекс «Дорога в Россию»). После анализа каждого слайда, материал кратко записывается в тетради по грамматике.

Последний этап – формирование языковых навыков и развитие речевых умений. На данном этапе проводится работа с упражнениями учебника, или можно воспользоваться материалом учебника ЛЦ [4: 304–310], например:

<p>Задание 1. Прочитайте текст. Найдите деепричастия и деепричастные обороты (замените параллельными конструкциями).</p> <p>В Военном университете несколько факультетов. Среди них есть и специальный факультет, на котором учатся курсанты, слушатели, магистранты и альфонкты из стран ближнего и дальнего зарубежья. Курсанты из дальнего зарубежья один год учатся на подготовительном курсе, овладевая русским языком. Изучая русский язык, курсанты и слушатели знакомятся с фонетикой, лексикой и грамматикой русского языка. Через год они уже могут читать, писать и говорить по-русски, слушать лекции по предметам, отвечать на практических занятиях и семинарах. Они очень любят русские фильмы, поэтому часто ходят в кинотеатры Москвы.</p> <p style="text-align: center;">Слайд 11</p>	<p>Задание 2. Замените сложные предложения на предложения с деепричастиями.</p> <p>Образец: <i>Как только я увидел этого человека, я сразу узнал его.</i> <i>Увидев этого человека, я сразу узнал его.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Как только курсант получил письмо, он сразу начал читать его. 2. После того как курсанты повторили теорию по дисциплине, они стали выполнять практические задания. 3. После того как курсанты получили удостоверения, они пошли в библиотеку и взяли книги. 4. После того как обучающиеся прослушали текст, они ответили на вопросы по тексту. 5. Когда слушатели приехали в Санкт-Петербург, они познакомились с достопримечательностями столицы. 6. Когда курсанты приехали в учебный центр, они познакомились с распорядком работы учебного центра. <p style="text-align: center;">Слайд 12</p>
---	---

В заключение хочется отметить, что работа над такой сложной темой, как «Деепричастие» с использованием интерактивной доски имеет много положительных моментов. Как показывает практика, обучающиеся быстрее и легче усваивают материал занятия. Схематичные записи презентационного материала в тетради по грамматике с использованием наиболее ярких примеров помогают обучающимся в дальнейшем при выполнении самостоятельной работы, при подготовке к выходному тестированию, при самостоятельном чтении литературы по специальности. Таким образом, использование электронной доски является необходимым инструментом на занятиях по русскому языку как иностранному, позволяющему оптимизировать и облегчить процесс обучения.

Литература

1. Ласкарева Е. Р. Чистая грамматика. – СПб. : Златоуст, 2014. – 336 с.
2. Леташкова Е. В. Использование интерактивной доски на уроках химии // Открытый урок. Первое сентября : сайт. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/550507> (дата обращения: 01.11.2023).
3. Погорельская С. А., Асонова Г. А., Баранова С. Е. Возможности интерактивной электронной доски как дидактического средства обучения для формирования коммуникативной компетенции студентов в процессе изучения русского языка как иностранного // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/41PDMN120.pdf> (дата обращения: 01.11.2023).
4. Русский язык (как иностранный) : учебник / Э. Н. Анохина, И. А. Антипова, Т. С. Павлова, О. Ю. Сидорова, И. В. Смирнова, А. А. Федоренко ; под общ. ред. проф. Т. Е. Токаревой. – М. : ВУ, 2019. – 615 с.

Е. В. Кочуланова
Михайловская военная артиллерийская академия,
Санкт-Петербург

**К вопросу о трудностях освоения русского языка
как иностранного и способах их преодоления
(на примере курсантов из Республики Таджикистан)**

Данная статья имеет своей целью определить основные трудности курсантов, прибывших в российский военный вуз из Республики Таджикистан, в процессе изучения русского языка как иностранного и предложить пути минимизации распространенных фонетических и грамматических затруднений данной национальной группы обучающихся. В работе находят свое отражение типичные трудности, испытываемые таджикскими иностранными студентами в практике овладения русским языком, выявленные посредством анализа научно-методической литературы, а также собственного педагогического опыта. В статье проиллюстрированы примеры упражнений, а также предложены эффективные формы работы с рассматриваемой национальной группой, способствующие предупреждению и минимизации языковых затруднений таджикских курсантов. В результате автором очерчивается круг методических указаний, адресованных преподавателям русского языка как иностранного по повышению качества иноязычного обучения курсантов из Республики Таджикистан.

Ключевые слова: языковые трудности, русский язык как иностранный, повышение качества иноязычного обучения, таджикские курсанты, военный вуз.

Е. V. Kochulanova
Mikhailovskaya Military Artillery Academy,
Saint Petersburg

**On the question of the difficulties of mastering Russian
as a foreign language and ways to overcome them
(using the example of cadets from the Republic of Tajikistan)**

This article aims to identify the main difficulties of cadets who arrived at a Russian military university from the Republic of Tajikistan in the process of learning Russian as a foreign language and to propose ways to minimize common phonetic and grammatical difficulties in this national group of students. The work reflects the typical difficulties experienced by Tajik foreign students in the practice of mastering the Russian language, identified through the analysis of scientific and methodological literature, as well as their own teaching experience. The article illustrates examples of exercises and proposes effective forms of work with the national group in question, helping to prevent and minimize language difficulties of Tajik cadets. As a result, the author outlines a range of guidelines addressed to teachers of Russian as a foreign language to improve the quality of foreign language training for cadets from the Republic of Tajikistan.

Keywords: language difficulties, Russian as a foreign language, improving the quality of foreign language education, Tajik cadets, military university.

В свете укрепления позиций дифференциации и индивидуализации обучения, как следствий развития идей личностно-ориентированного подхода, в современной лингводидактике все больше внимания уделяется национально направленным методикам обучения иностранным языкам. Исследователями подтверждается, что учет этнических особенностей в практике преподавания языковых дисциплин качественно влияет на уровень освоения обучающимися системы знаний [2; 3].

В целом национально-ориентированная методика предполагает осведомленность педагога в аспектах организации обучения инофонов в школах и университетах родного государства, особенностях памяти и мышления конкретных этносов, что влияет на выбор преподавателем методов, приемов и форм работы на занятии. Кроме того, процесс иноязычной подготовки совершенствуется в том случае, когда специалистом учитываются типичные трудности освоения неродного языка представителями определенной национальности. В практике преподавания языков с целью обеспечения последующей успешной академической деятельности для курсантов военных вузов на подготовительном факультете применение данного аспекта этно-ориентированной методики оказывается особо актуальным.

В условиях первого года обучения, когда ход изучения русского языка как иностранного (РКИ) сопрягается с необходимостью оптимизации и интенсификации учебного процесса, учет типичных трудностей курсантов в освоении РКИ позволяет преподавателю расставить акценты на тех языковых, грамматических, фонетических и коммуникативных аспектах русской речи, которые вызывают особые сложности у обучающихся и тем самым препятствуют качественному формированию необходимых компетенций.

В рамках данной статьи мы обратим внимание на трудности освоения РКИ курсантами, прибывающими для обучения в российские военные вузы из Республики Таджикистан. Процент представителей названного государства (и в целом иностранных военнослужащих (ИВС) из бывших Советских республик) год от года остается стабильно высоким. Несмотря на стереотипность мнения о том, что обучающиеся из стран, ранее входивших в состав СССР, имеют хорошую языковую подготовку в области русского языка, практика показывает, что молодые люди имеют скудные разговорные навыки. Данный факт детерминирует необходимость их на подготовительном курсе [4: 168].

Основные трудности в освоении грамматики русского языка у таджикских курсантов детерминируются явлением грамматической лакунарности и интерференции, иными словами, несоответствием грамматического строя их родного языка и изучаемого. В частности, это касается аспектов

усвоения закономерностей родовой принадлежности существительных. В таджикском языке как таковая категория рода отсутствует [1: 137], следовательно, иностранным курсантам становится трудно усваивать данный аспект русской грамматики. А успешность овладения им особенно необходима инофонам, т. к. категория рода (изучаемая еще на элементарном уровне) напрямую соотносится с дальнейшими грамматическими темами в курсе русского языка как иностранного.

В силу того, что начальный этап обучения всегда проходит в интенсивном режиме, у преподавателя нет возможности особенно долго останавливаться исключительно на обучении аспектам категории рода. Важная задача – довести навык употребления до автоматизма. И в этом педагогу могут поспособствовать игровые технологии формирования навыка распознавания отнесения существительного к тому или иному роду, схемы и иные визуальные опоры. Преподаватели РКИ не всегда вводят в процессе начального обучения лингвистические термины, обозначающие родовую принадлежность, а ограничиваются словами «он», «она», «оно». Их можно использовать в качестве первой демонстрации грамматических различий – частотных флексий, свойственных существительным мужского («он» – оканчивается на согласную), женского («она» – на гласную «а» и как вариант «я»), среднего («оно» – на гласную «о» и как вариант «е»). Это может выступать опорной теоретической подсказкой, оформленной следующим образом (рис. 1):

ОН	ОНА	ОНО
	Я	Е
самолёт	аудитория	море
танк	академия	окно
пистолет	столовая	обмундирование
автомат	доска	письмо
противогаз	бомба	полотенце

Рисунок 1. Опорная схема по теме «Род имен существительных»

Данная опорная схема может находиться у каждого из обучающихся, а также на доске в течение всего обучения на подготовительном курсе. Она выступает эффективным средством корректировки речевых неточностей в процессе дальнейшего освоения дисциплины, поскольку, как показывает практика, данная ошибка частотна в речи таджикских обучающихся даже на более поздних этапах при осуществлении разговорной практики. Не вызывает сомнения тот факт, что курсанты из Республики Таджикистан нуждаются в выполнении большого объема упражнений

на согласование имен существительных с прилагательными, на определении родовой принадлежности существительных. Преподавателю важно придерживаться следующей логики: задания выстраиваются согласно алгоритму: языковые упражнения (наблюдение) – предречевые (подставка, раскрытие скобок и т. д.) – речевые (тренировка в самостоятельном словоупотреблении).

Плодотворностью в практике организации деятельности курсантов над предречевыми упражнениями обладают игровые технологии. Например, игры в формате популярных настольных («Змеи и лестницы», «Домино», «Лото») (рис. 2).



Рисунок 2. Примеры грамматических игр

На начальном этапе педагог включает в игровое поле изученную лексику, не содержащую слов-исключений. По мере совершенствования грамматических навыков в игру включаются и слова, требующие запоминания. Игра «Змеи и лестницы» может быть применена и в процессе изучения закономерностей согласования существительных с прилагательными. В данном случае курсанту дается задание на подбор соответствующего прилагательного к выпавшему ему на поле слову. При формировании навыка согласования существительных с притяжательными местоимениями в качестве средства автоматизации навыка подбора верной грамматической формы курсантам также можно предложить грамматическую игру (рис. 3), которая попутно актуализирует пройденный лексический материал.

СТАРТ →	Я 	Я 	Я 	Ты 	Вы 	Мы 	Я 	Я 	→			
ОН 	Она 	ОНИ 	Я 	Мы 	Мы 	Ты 	Вы 	Я 		→		
Я 	Она 	ОН 	ОНИ 	Я 	Вы 	Вы 	Она 	ОН 			→	
Мы 	Вы 	Мы 	ОНИ 	ОН 	Она 	Я 	Ты 	Вы 				→
ОН 	Мы 	Она 	Мы 	Я 	Я 	Вы 	Мы 	Я 				

Рисунок 3. Грамматическая игра по теме «Притяжательные местоимения»

Традиционно у всех иностранных курсантов вызывает трудности усвоение темы, касающиеся падежной системы русского языка, а также видов и возвратности глаголов. Говоря об обучающихся из Таджикистана, в их речи частотны ошибки в выборе предлога (например, «*тетрадь для русский язык*»), а также неверном употреблении глаголов («*готовить к экзамен*» и т. п.). В данном случае курсанты также нуждаются в совершенствовании грамматических навыков путем неоднократного выполнения подстановочных упражнений. Здесь также актуальна работа с карточками (рис. 4), игры по типу настольных игр-«ходилок», а также прием «мозгового штурма», когда обучающиеся в ускоренном темпе устно подбирают видовую пару к глаголу, предложенному преподавателем или товарищем по группе.

На начальном этапе обучения для таджикских курсантов становится особенно актуальным формирование фонетических, артикуляционных и произносительных навыков. Особое внимание преподавателю РКИ следует уделить различению в речи твердых и мягких согласных, а также гласных звуков «и» / «ы». Данная задача реализуется посредством использования скороговорок, фонетических игр, диктантов.

Следовательно, обучение категории рода в аудитории таджикских курсантов требует от преподавателя РКИ самого пристального внимания. В обязательном порядке обучающиеся работают с визуальными опорами (грамматическими таблицами и схемами). Затем им следует предлагать большой объем подстановочных упражнений, а также заданий на соотнесение, в том числе и в игровом формате. Кроме того, при работе с рассматриваемой национальной группой, особенно если курсанты имеют языковую



Лицевая сторона карточки Скрытая сторона карточки



Рисунок 4. Пример грамматических игр по теме «Вид глагола»

подготовку по РКИ, преподавателю важно сформировать у обучающихся представление о необходимости изучения тем элементарного уровня, поскольку наличие базовых (порой бессистемных) знаний русского языка играет обратную роль при развитии мотивации. Курсанты из Республики Таджикистан в силу своих национальных особенностей проявляют невысокую степень познавательного интереса, обладают высокой самооценкой, стремлением к лидерству. Поэтому использование игр (как инструментов влияния на мотивационную сферу и внесения в образовательный процесс элементов соревновательности) обнаруживают большую плодотворность в среде таджикских обучающихся.

Литература

1. Ашурова Ш. К., Сафарходжаева З. А. Сложность изучения грамматической категории рода в таджикской аудитории // Вестник Бохтарского государственного университета имени Носира Хусрава. Серия гуманитарных и экономических наук. – № 1–2 (98). – 2022. – С. 137–141.
2. Румянцева Н. М., Рубцова Д. Н. Этноориентированное обучение – важная составляющая методики преподавания русского языка как иностранного // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – № 1. – 2019. С. 196–207. – DOI: 10.23683/1995-0640-2019-1-196-207.
3. Синячкина Н. Л. Изучение русского языка как иностранного: к вопросу об «этноориентированном образовании» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2017. – Т. 14. – № 2. – С. 287–293. – DOI: 10.22363/2312-8011-2017-14-2-287-293.
4. Стрельникова Н. Д., Шершнева И. Л. Проблемы обучения русскому языку таджикских студентов // Язык и культура в билингвальном образовательном пространстве : Материалы III международной научно-практической конференции, Псков, 26–28 апреля 2017 года. – Псков : ООО «Логос», 2017. – С. 166–175.

Е. М. Кузьмина, В. М. Кузьмина
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Особенности создания презентации для занятия по РКИ

В статье рассматривается мультимедийная презентация как один из наиболее активно используемых в современном учебном процессе инструментов. Описаны возможности данного инструмента в решении задач, встающих перед преподавателем на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ). Представлены рекомендации к структуре, содержанию, оформлению, объему учебных презентаций. Подчеркивается вспомогательная роль презентации. Предлагаемые рекомендации позволяют максимально эффективно использовать данный инструмент в аудитории с учетом как психологических особенностей восприятия информации современными обучающимися, так и методики преподавания РКИ.

Ключевые слова: мультимедийная презентация, РКИ, психологические особенности восприятия информации, методика преподавания.

Е. М. Kuzmina, V. M. Kuzmina
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Peculiarities of making presentations for Russian as a foreign language class

The article deals with multimedia presentation as one of the most popular tools used in the modern educational process. The potential of the given tool in solving tasks of teaching a Russian as a foreign language class is described. The article presents recommendations for the structure, content, design and size of class presentations. The supporting nature of the presentation is emphasised. The recommendations allow to use this tool in the classroom as effectively as possible, taking into account both the psychological characteristics of the information perception by modern students as well as the methods of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: multimedia presentation, Russian as a foreign language, psychological characteristics of information perception, methods of language teaching.

Активному применению технических и наглядных средств в процессе обучения иностранным языкам отводится все большая роль, так как «разнообразные средства зрительной и слуховой наглядности, используемые в процессе обучения иностранным языкам, способствуют интенсивному запоминанию учебного материала, формированию речевых навыков, а также активизации речевой деятельности обучаемых» [2: 28]. Кроме того, преподаватели отмечают, что «представление учебного материала с помощью современных технических средств позволяет задействовать

различные каналы восприятия, что способствует лучшему усвоению материала у учащихся с разными типами восприятия информации» [6: 363]. Одним из наиболее популярных и актуальных инструментов, которые используются в учебном процессе, на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) в том числе, является презентация.

Мультимедийная презентация (от англ. «presentation» – представление) – это набор картинок-слайдов на определенную тему, которые хранятся в файле специального формата и используются для того, чтобы визуально представить информацию. Каждый слайд может содержать произвольную текстовую, графическую или видеoinформацию, анимацию, звук из подготовленного аудиофайла или записанный с микрофона. Обычно презентации создаются с помощью программы MS PowerPoint. Слайдовые презентации широко используются как сопровождение публичных выступлений или учебных занятий.

Презентация позволяет выполнить целый ряд задач на занятии по русскому языку как иностранному (РКИ). Прежде всего, использование презентаций позволяет дополнить материал основного учебника как недостающими иллюстрациями, облегчающими семантизацию понятий (именно такой способ семантизации признается наиболее эффективным в современной аудитории), так и дополнительными упражнениями и заданиями, включая задания на основе аудио- или видеофрагментов, которые редко встречаются в печатных версиях традиционных учебников. Презентация может включать также материалы для контроля, поскольку тексты проверочных работ обычно не представлены в учебниках, чтобы исключить возможность домашней подготовки.

Кроме того, презентация позволяет «осовременить» устаревший материал в учебнике: представить более актуальный иллюстративный материал, заменить устаревшие понятия в текстах и упражнениях на более понятные сегодняшним обучающимся, и даже предложить для работы более актуальные по сравнению с материалом учебника тексты. Таким же образом можно адаптировать материал к нуждам конкретной группы обучающихся: например, заменить текст о московском метро на текст о метро Петербурга, если группа обучается в этом городе, включить в упражнения военную лексику для курсантов и слушателей военных вузов, или даже сопроводить урок небольшим словарем в мононациональных группах.

Еще одно достоинство презентаций – это возможность сэкономить время на уроке: основной материал, который должен быть дословно перенесен в тетради обучающихся (грамматические таблицы и схемы, тема урока и т. п.) заранее вносится в презентацию, а не записывается преподавателем на доске во время занятия.

Однако следует иметь в виду, что дополнительные зрительные и слуховые стимулы не всегда облегчают восприятие, они же могут перегружать и утомлять обучающихся. В связи с этим подготовка презентации требует от преподавателя учета разного рода параметров и тщательного отбора материала. В данной статье мы ставим задачу представить рекомендации к структуре, содержанию и оформлению презентаций, которые помогут максимально эффективно использовать данный инструмент в аудитории с учетом как психологических особенностей восприятия информации современными обучающимися, так и методики преподавания РКИ.

При создании презентации следует обращать внимание не только на ее содержание, но и на структуру, которая, с одной стороны, повторяет структуру урока, с другой стороны, подчиняется принятым в данном вузе требованиям. Современные российские вузы, в том числе военные, используют системы управления обучением (системы дистанционного обучения), которые позволяют организовать взаимодействие между преподавателями и обучающимися и обеспечить доступ к учебным материалам и возможностям в электронном формате. Если презентации к учебным занятиям размещаются в подобной системе, то их оформление, структура и объем нередко строго регламентируются.

Так, при работе с курсантами или слушателями военного вуза презентация начинается с оформленной в соответствии с требованиями титульной страницы (оформление включает «шапку» с названием и эмблемой вуза, изображения присвоенных вузу орденов, и часто предусматривает использование «корпоративной» цветовой гаммы). На титульной странице указываются номер, тема занятия (в соответствии с тематическим планом дисциплины) и информация об авторе (должность, воинское звание, ФИО). На следующем слайде должны быть представлены учебные вопросы. Эта часть презентации соответствует организационному и мотивирующему этапам занятия, или вводной части публичного выступления. Основная часть презентации включает несколько слайдов, содержание которых зависит от типа занятия: например, если это занятие для усвоения новых знаний, то презентация может включать слайд с заданием на актуализацию пройденного материала, слайды с презентацией нового знания в форме таблиц, схем, примеров или заданий, слайды с упражнениями на закрепление материала [4: 227]. Заключительная часть презентации соответствует этапу рефлексии, т.е. подведению итогов занятия (на занятии по иностранному языку для этой цели сегодня часто рекомендуется использовать уместные элементы комического – шутки, мемы и т.п.) и включает инструктаж по выполнению домашнего задания (задания на самоподготовку). Общее количество слайдов не должно быть слишком большим – не более 20.

Отметим, что при создании презентации для публичного выступления обычно рекомендуется на заключительном слайде выражать благодарность аудитории («Благодарю за внимание!» / «Спасибо за внимание!»). Представляется, что в учебной презентации этот фрагмент можно опустить, однако при выполнении обучающимися проектных работ следует обратить их внимание на данную рекомендацию.

Мультимедийные презентации широко используются в бизнесе, и по этой причине в сети Интернет без труда можно найти рекомендации по оформлению презентации с точки зрения дизайна. Так, рекомендуется: оформлять все части презентации в едином стиле и цветовой гамме; располагать элементы на слайде симметрично и сбалансированно, оставляя между картинками и блоками текста свободное пространство; использовать не более 2-3 цветов (цвет текста, цвет фона, цвет заголовка и / или выделения информации) неярких, приглушенных оттенков; использовать не более 2-3 распространенных шрифтов [7].

Рекомендации по использованию шрифтов определяют:

- размер текста (24–28 для основного текста, 18–20 или 24 для дополнений и примечаний);

- типы шрифтов (с засечками, то есть короткими штрихами на конце букв, такие как Georgia, Palatino, Times New Roman; с упрощенным алгоритмом распознавания, например, Arial, – в психологически напряженных или нестандартных ситуациях);

- виды шрифтов (полуужирный шрифт подходит для заголовков и названий слайдов, курсив передает логическое ударение, основной текст оформляется с помощью обычного прямого шрифта);

- использование подчеркивания (подчеркивание вызывает ассоциации с гиперссылкой, и по этой причине рекомендовано к использованию только в этом качестве);

- форму рамок, в которые заключаются важные элементы текста (предпочтение отдается рамкам в форме эллипса, а не прямоугольным) [см. об этом: 5].

Презентации могут быть продемонстрированы разными способами: на компьютере, на экране с помощью мультимедийного проектора, на телеэкране большого формата. Создавая презентацию, следует иметь в виду предполагаемый способ демонстрации, поскольку такие параметры, как размер экрана, расстояние между экраном и зрителями, яркость экрана и другие, безусловно, влияют на то, как воспринимается представленный на нем материал. Необходимо помнить о том, что при подготовке презентации используется компьютер, на экране которого текст выглядит более ярким и четким, в то время как при демонстрации на другом экране (интерактивной доске, телевизионной панели) текст может казаться бледнее и плохо читаться на расстоянии. Следует также избегать использования

рисунков, фотографий и видео плохого качества, с искаженными пропорциями.

Оформление презентации может облегчать, или напротив, затруднять восприятие материала. При создании презентации важно обращать внимание на следующие моменты, важные с точки зрения психологии восприятия информации человеком:

- следует избегать использования одних прописных букв в заголовках, поскольку это затрудняет восприятие;

- использование фонового рисунка в оформлении слайдов также снижает эффективность восприятия информации, утомляя глаза;

- использовать анимацию рекомендуется лишь в случае необходимости, т. к. второстепенные анимированные (движущиеся) объекты отвлекают внимание и, как следствие, снижают качество восприятия;

- избыточные детали и излишняя яркость утомляют аудиторию;

- фоновые звуки (в т. ч. мелодии, песни), сопровождающие демонстрацию слайда, также быстро вызывают утомление и способствуют рассеиванию внимания;

- не следует перегружать слайд элементами и информацией, однако при этом использование на одном слайде блоков с разнотипной информацией (текст, график, диаграмма, рисунок и т. п.) признается желательным [5].

Большое влияние на восприятие оказывает цвет. Стимулирующие (теплые) цвета, такие как красный, оранжевый и желтый (расположены в порядке убывания интенсивности воздействия) действуют как раздражители, а следовательно, используются лишь для выделения основной мысли. Так называемые дезинтегрирующие (холодные) цвета, такие как фиолетовый, синий, голубой, сине-зеленый и зеленый (также расположены в порядке убывания воздействия), напротив, успокаивают и могут вызывать сонливость. В связи с этим использование в оформлении презентации исключительно холодных цветов может рассеивать внимание обучающихся, в то время как использование теплых цветов может раздражать и утомлять. Предпочтение следует отдавать нейтральным цветам, таким как светло-розовый, желто-зеленый, коричневый.

На зрительный комфорт влияет также сочетание цветов – цвета текста и цвета фона. Определенные сочетания, как, например, зеленые символы на красном фоне, не только утомляют зрение, но и могут вызвать стресс. Наиболее предпочтительными являются следующие сочетания шрифта и фона: белый шрифт на темно-синем фоне, черный – на белом, желтый – на синем, оранжевый – на черном [8].

Восприятие материала улучшается, если одновременно задействованы зрительный и слуховой каналы (данный принцип называется «принципом модальности»). Исследования подтверждают, что эффективность слухового восприятия информации составляет 15%, зрительного – 25%, а их

одновременное привлечение к процессу обучения повышает эффективность восприятия до 65% [3] (звучащая информация в данном случае – это пояснения преподавателя).

Существуют определенные правила использования иллюстраций: это должны быть четкие, яркие рисунки, которые сменяют один другой и легко запоминаются обучающимися. Размер одного графического объекта не должен превышать 1/2 общего размера слайда, при этом соотношение текста и картинки должно быть 2/3 (текста меньше, чем картинок). Важно располагать иллюстрацию и поясняющий текст на одном слайде, располагая подписи и пояснения строго под иллюстрацией. Пояснение должно появляться одновременно с иллюстрацией; исключением являются упражнения, в которых обучающиеся должны назвать или пояснить изображение, а подпись используется для проверки правильности ответа.

Важным для восприятия и усвоения информации является эмоциональный фон – ощущение психологического комфорта или дискомфорта. Современная методика преподавания иностранных языков рекомендует задействовать позитивные эмоции, использовать комическое или оптимистическое содержание. Сегодня в презентациях широко используются шутки, анекдоты, мемы, комические видеофрагменты (материалы юмористических телепередач, таких как журнал «Ералаш», создаваемые в различных социальных сетях видео). Важно помнить, что такие шутки подбираются в соответствии с уровнем владения языком, а также должны быть уместны в данной аудитории. Положительный эмоциональный фон создается также за счет того, что обучающиеся с разными способностями и типами личности имеют возможность проявить свои сильные стороны. Презентация помогает создать такую возможность за счет расширения арсенала заданий.

Основные требования к учебной презентации касаются, конечно, содержания. В первую очередь, это простота, лаконичность, минимализм в подаче визуальной информации. На слайдах должны отражаться только тезисы, ключевые фразы и графическая информация (рисунки, графики и т. п.), так как презентация лишь сопровождает и иллюстрирует речь, а не заменяет ее. Текст должен быть кратким и максимально информативным. Это требование является общим при подготовке любой презентации, но особенно большое значение оно приобретает на занятиях по иностранному языку.

Важно не только отобрать необходимую информацию и правильно ее сформулировать, но и грамотно расположить. Так, приветствуется наличие на слайде коротких лаконичных заголовков (не более 6 слов), выделенных шрифтом и / или цветом. Интересно, что процент усвояемости информации, по мнению психологов, зависит от места ее расположения

на слайде. Графически эту зависимость можно представить следующим образом:

28%	33%
16%	23% [1: 112].

По этой причине важную информацию, такую как выводы, определения, формулировки правил, рекомендуется размещать в правом верхнем углу слайда, дополнительно выделяя более крупным шрифтом, а второстепенную информацию размещать в нижней части слайда. Кроме того, главную мысль рекомендуется располагать в первой строке абзаца, так как лучше всего мозг воспринимает и запоминает именно начало и конец абзаца.

По свидетельствам психологов, человек способен запомнить не более трех фактов, выводов, определений одновременно. По этой причине рекомендуется располагать один информационный фрагмент (правило, понятие) на слайде или отводить каждому положению отдельный абзац.

Интересно, что количество строк на слайде зависит от размеров аудитории: в маленькой аудитории это количество может достигать 13, для большой оно не должно превышать 9. Рекомендуемое количество слов в строке – 6–8. Текст, расположенный на слайде, должен состоять из коротких слов и простых предложений. Общее количество слов на слайде не должно превышать 50 [5]. Отметим, что данные рекомендации предлагаются для презентаций разного назначения, и можно предположить, что для иностранной аудитории предпочтительное количество слов на слайде будет еще меньше.

Наконец, при подготовке презентации вся текстовая информация должна быть тщательно проверена, чтобы избежать орфографических, грамматических и стилистических ошибок.

Итак, мультимедийная презентация является важным инструментом, позволяющим дополнить, разнообразить, проиллюстрировать содержание занятия по РКИ. Презентации позволяют задействовать разные каналы восприятия, представить информацию в формате, отвечающем разным способам обработки информации, характерным для обучающихся (не только вербальном, но и образном). Однако при создании презентации необходим тщательный отбор материала, выбор кратких и понятных формулировок, а также расположение и оформление материала, комфортный для восприятия. Важно помнить о том, что восприятие информации на иностранном языке само по себе представляет трудность, и задача презентации – сделать эту работу посильной и увлекательной для обучающихся, не создавая дополнительных психологических трудностей.

Литература

1. Гаряев А. В., Гаряева Т. П. Психолого-физиологические особенности визуального восприятия информации и их учет при создании учебных презентаций // Вестник ПГПУ. – 2008. – Вып. 4. – С. 106–113.
2. Дмитриева Д. Д. Использование электронных презентаций лингвострановедческого характера на занятиях по русскому языку как иностранному // Карельский научный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 4 (33). – С. 28–30.
3. Карнаухова М. В. Особенности современных информационных и мультимедийных средств в обучении // uchebana5.ru – Учебные документы : сайт. – URL: <https://uchebana5.ru/cont/2737201-p5.html> (дата обращения 10.10.2023).
4. Мазнева Ю. А. Практическое занятие по ФГОС: структура и самоанализ // Гуманитарные и социальные науки. – 2020. – № 1. – С. 225–232. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42621954> (дата обращения: 07.10.2023).
5. Муромцева А. В. Искусство презентации. Основные правила и практические рекомендации. – М. : Литагент Флинта, 2017. – URL: <https://libcat.ru/knigi/spravochnaya-literatura/economica/marketing/365247-anna-murumceva-iskusstvo-prezentacii.html> (дата обращения: 10.10.2023).
6. Некора Н. Е. Использование презентации на занятиях по грамматике в практике обучения РКИ // Современные тенденции в изучении и преподавании русского языка и литературы : Материалы докладов и сообщений XXII международной научно-методической конференции. – 2017. – С. 363–366.
7. Презентация: правила составления, виды, структура, программы // vc.ru – бизнес, технологии, идеи, модели роста, стартапы : сайт. – URL: <https://vc.ru/u/1216934-treningovyy-centr-galiny/505723-prezentaciya-pravila-sostavleniya-vidy-struktura-programmy> (дата обращения: 07.10.2023).
8. Столяренко Л. Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 398 с. – URL: <https://obuchalka.org/2012090666822/osnovi-psihologii-stolyarenko-l-d-2000.html> (дата обращения: 10.10.2023).

*Е. М. Кузьмина, В. М. Кузьмина,
П. Г. Комарова, С. В. Тимонина
Военная академия связи,
Санкт-Петербург*

Обучение русскому языку курсантов из стран СНГ в военных вузах Российской Федерации: выбор подхода

Статья посвящена выбору подхода к обучению русскому языку курсантов и слушателей (а также студентов) из стран СНГ как особой категории обучающихся в российских вузах. В статье рассматриваются существующие методики обучения русскому языку, предназначенные для работы с разными категориями, а также описывающие эти методики термины. Анализируются характерные особенности студентов и курсантов из стран СНГ, влияющие на выбор методики обучения русскому языку. Обосновывается необходимость создания программ по русскому языку как неродному (РКН) в вузах Российской Федерации. Предлагаются рекомендации к составлению программ и учебных пособий по РКН, предназначенных для работы с курсантами из СНГ, которые позволят сделать обучение максимально эффективным.

Ключевые слова: русский язык как родной, русский язык как неродной, русский язык как иностранный, высшее образование, методические подходы к обучению языку.

*Е. М. Kuzmina, V. M. Kuzmina,
P. G. Komarova, S. V. Timonina
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg*

Teaching Russian language to cadets from CIS countries in military higher education institutions of the Russian Federation: choosing a teaching method

The article deals with choosing an approach to teaching Russian language to cadets and graduate students (as well as undergraduate students) from CIS countries as a special group of learners in the institutions of higher education of Russia. The article discusses the existing methods of teaching Russian designed for different groups of learners, as well as the terms that describe those methods. The characteristic features of students and cadets from CIS countries that determine the choice of language teaching methods are explored. The need for creating a teaching program for Russian as a non-native language in the institutions of higher education of Russian Federation is established. Proposals for designing education programs and textbooks of Russian as a non-native language for the effective teaching of the cadets from CIS countries are made.

Keywords: Russian as a native language, Russian as a non-native language, Russian as a foreign language, higher education, language teaching methods.

Как известно, российское высшее образование сохраняет популярность среди граждан бывших советских республик. Так, несмотря на сокращение доли школьников в этих странах, обучающихся на русском языке и изучающих русский в качестве иностранного языка, по данным за 2019/2020 учебный год в вузах РФ насчитывалось 37,8 тысяч студентов-граждан Узбекистана, 35,7 тысяч граждан Туркменистана, 21,9 тысяч граждан Таджикистана [14]. Военные вузы Российской Федерации также регулярно принимают на обучение курсантов и слушателей из стран СНГ. Прибывая на обучение, граждане этих государств обычно уже владеют русским языком, хотя уровень владения может быть как очень высоким, так и близким к элементарному. Нам представляется, что данная категория обучающихся существенно отличается от курсантов и офицеров, прибывающих из стран дальнего зарубежья, и требует особого подхода. Особенно остро этот вопрос стоит при обучении на подготовительном курсе.

В данной статье мы рассматриваем, прежде всего, подходы к работе с гражданами таких стран, как Азербайджанская Республика, Республика Армения, Киргизская Республика, Туркменистан, Республика Таджикистан и Республика Узбекистан, где статус и реальная роль русского языка ниже, чем в таких странах, как Республика Беларусь и Республика Казахстан.

Несмотря на то, что в указанных странах по-разному относятся к проблемам функционирования русского языка, только в Киргизской республике статус русского языка определен как официальный на основании статьи в конституции. В остальных странах русский язык выполняет функцию языка межнационального общения, причем только в Республике Таджикистан данное положение закреплено юридически.

Русский язык вытесняется также и из сферы образования. Русский язык как иностранный (наравне с английским) можно изучать в школах всех перечисленных стран, однако обучение в школах на русском языке сохраняется только в Киргизской (23% от общего числа школ) и в Азербайджанской (7%) республиках.

Что касается русского языка как средства повседневного общения, только в Киргизской республике количество граждан, владеющих русским языком на бытовом уровне, достигает 40%. В остальных странах употребление русского языка очень ограничено, в основном используются титульные языки.

Таким образом, хотя русский язык в странах СНГ продолжает оставаться языком межнационального общения, наблюдается значительное снижение интереса к нему. Это обусловлено несколькими причинами: резким сокращением русского населения в странах СНГ (доля жителей, владеющих русским языком как родным, в таких странах, как Таджикистан, Азербайджан и Армения, составляет всего 1%, для Узбекистана это 14%,

для Киргизии – 9% [14]), осознанной политикой вытеснения русского языка из всех сфер культурной деятельности (кино, театра, книгопечатания, СМИ, литературы), низким уровнем преподавания русского языка в ряде стран.

Можно заметить, что прибывающие в Россию для получения высшего образования студенты и курсанты из стран СНГ разделяются на три группы: свободно владеющих русским языком и знакомых с русской культурой (в частности, это выпускники русских школ или военных училищ); владеющих русским языком в ограниченном объеме, преимущественно в устной форме; не владеющих русским языком. В Военной академии связи курсанты и иностранные военнослужащие из первой группы, успешно пройдя вступительные испытания и продемонстрировав необходимый уровень владения русским языком, приступают к обучению на 1 курсе. Представителям двух других групп требуется дополнительная подготовка по русскому языку в рамках подготовительного курса. Относительно лиц, совершенно не владеющих русским языком, можно с высокой долей уверенности предположить, что такие обучающиеся, по собственному выбору или по другим причинам, оказались также вне влияния российской культуры, возможно, ориентируясь на другое государство региона (например, Иран или Турцию). Для этой категории можно рекомендовать обучение на общих основаниях с лицами из дальнего зарубежья, т. е. прохождение курса русского как иностранного (РКИ). Работа с обучающимися из СНГ, уже владеющими русским языком, но в объеме, недостаточном для обучения в вузе, требует иного подхода, определению которого и посвящена статья.

Обучение русскому языку предполагает применение разной методики для разных категорий обучающихся. В связи с этим в методической литературе используется целый ряд терминов. Наиболее частотны следующие:

- «русский язык» (русский язык как родной) – если речь идет о школьном обучении русскоязычных граждан России на территории РФ;

- «русский язык как иностранный» (РКИ) – если речь идет об обучении русскому иностранцев, детей либо взрослых, в условиях языковой среды или вне языковой среды;

- «русский язык как неродной» (РКН) – самый неопределенный из трех, обозначающий либо обучение русскому языку нерусскоязычных жителей национальных республик РФ (близко к советскому понятию «русский язык в национальной школе»), либо обучение трудовых мигрантов, прибывших из бывших советских республик, или их детей [6: 99]. Кроме того, в современных публикациях этот термин нередко используется как синоним РКИ. Как отмечает Т. М. Балыхина, «термин русский язык как неродной многозначен: под ним подразумевается, с одной стороны,

средство многонационального общения народов России; с другой – учебный предмет как в национальной, так и российской системе дошкольного, школьного, высшего образования» [2: 12].

Представляется рациональным для обозначения учебного предмета использовать разные термины для двух групп обучающихся: для школьников из национальных республик РФ сохранить термин «русский язык в национальной школе», а термином РКН называть, с одной стороны, школьное обучение детей-мигрантов, не владеющих русским языком, а с другой, взрослых, мигрантов или гостей из бывших советских республик, в том числе в вузе. Основанием для такого разделения могут, на наш взгляд, служить параметры трех дисциплин – русского языка как иностранного (РКИ), русского языка как неродного (РКН) и русского языка в национальной школе (РЯНШ), выделенные Е. Ф. Кировым в статье «Русский язык как неродной и его теоретические основания» [5]:

- изучающие РКИ – иностранцы, не владеющие русским языком и не знакомые с российской ментальностью и культурой;

- учащиеся национальных школ на территории РФ получают национально ориентированное обучение русскому языку, осуществляемое учителем, владеющим языком республики, но не нуждаются в изучении лингвострановедческого материала;

- изучающие РКН лишь в определенной степени владеют языком и знакомы с реалиями жизни в России [5: 230].

Не все исследователи согласны с тем, что разработка методики РКН как отдельного направления необходима. Е. И. Добренко и Е. В. Соколова в статье «К вопросу о методических основах преподавания русского языка как родного, неродного и иностранного» [4] за 2018 г. ставят под сомнение «целесообразность выделения отдельной методики русского языка как неродного» и выступают за создание «синкретической методики преподавания русского языка», объясняя это тем, что «базовый адресат методики РКН» – инофон, в определенной степени владеющий русским языком и понимающий культуру и ментальность – исчезает и сменяется лицами с двойным гражданством, которые не стремятся изучить язык и чужды русскому менталитету и культуре [там же]. Такая точка зрения представляется спорной: во-первых, она не соответствует современной ситуации, с которой сталкиваются преподаватели вузов; во-вторых, статус русского языка в мире меняется в зависимости от политической и экономической ситуации, и утверждать, что интерес к русскому языку в странах СНГ будет падать, а не повышаться, нельзя. Так, Л. В. Московкин отмечает, что «преподавание русского языка в российских вузах студентам из Средней Азии и Закавказья <...> обычно осуществляется не с нулевого уровня, и поэтому существенно отличается от преподавания русского языка студентам из Китая, Кореи, Индии, других стран дальнего

зарубежья», но при этом выступает против использования самого термина, «русский язык как неродной», предлагая говорить в данном случае лишь об особом варианте преподавания русского языка как иностранного [6: 99].

Наконец, еще один подход демонстрируют авторы статьи «Русский язык как неродной и иностранный в современном вузе: методики, учебные материалы, индивидуальные стратегии обучения» [13]: признавая существование РКИ и РКН как актуальных направлений, они тем не менее предлагают в рамках обучения в вузе объединять студентов – иными словами, рассматривают вариант реализации синкретической методики, о которой говорили Е. И. Добренко и Е. В. Соколова. Исследователи утверждают, что реализуя индивидуальные стратегии обучения и применяя дифференциацию заданий по уровням владения языком в учебных материалах возможно изучать «русский язык как второй, как неродной или иностранный в одной учебной группе» (смешанной) [13: 259]. В таком случае, первым этапом работы над учебной темой должна стать диагностика уровня языковой и речевой компетенции студентов, по результатам которой «преподаватель дифференцирует изучение темь»: так, одни обучающиеся получают задание на воспроизведение прочитанного по плану, с использованием определенных синтаксических конструкций, в то время как другие работают с дополнительными материалами, углубляющими тему [13: 260]. Более сильные студенты при этом могут исполнять роль тьюторов для более слабых, а в качестве заключительного этапа работы над темой предлагается учебная конференция или выступления с «полемиической» презентацией, что позволяет организовать совместную работу в группах, дает возможность обучающимся проявить свои сильные индивидуальные качества и продемонстрировать интересы, а также отразить культурологическую разницу традиций родной страны и России. Особенно эффективна такая дифференциация материала для разных обучающихся в рамках одной группы в том случае, когда возможно использование ресурсов сети интернет, учебников с QR-кодами и других инструментов индивидуального доступа к дополнительной информации, что, к сожалению, едва ли осуществимо в условиях работы с иностранцами в военном вузе. Тем не менее, представляется, что такой вариант можно рассматривать для работы на занятиях по русскому языку на основном этапе обучения в вузе. Однако для подготовительного, а также, возможно, для 1 курса обучения объединение разных контингентов обучающихся в одну группу будет существенно замедлять прогресс как для иностранцев, изучающих русский язык «с нуля», так и для инофонов, уже владеющих русским языком на некотором уровне.

Методика РКН обсуждается преимущественно в применении к обучению школьников – учащихся школ национальных республик в составе РФ

либо детей-мигрантов. Нас же интересует методика работы с взрослыми обучающимися – абитуриентами и студентами российских вузов. То, что характерно для детей-мигрантов в российских школах, относится и к взрослым, прибывающим из бывших советских республик. Прежде всего, это некоторый уровень владения русским языком (иногда невысокий и ограниченный бытовой сферой общения), что можно охарактеризовать как естественный билингвизм, или билингвизм «возникающий без целенаправленного воздействия на становление «вторичной» языковой системы» [2: 8]. Кроме того, обучающиеся имеют представление о реалиях жизни в России за счет ряда факторов: территориальной близости к РФ, активной трудовой миграции в нашу страну из сопредельных государств, тесных экономических связей между бывшими советскими республиками, культурного влияния России в области кино / телепередач / сериалов / общих социальных сетей, таких как vk.com, общего исторического прошлого, опыта старших членов семьи. Наконец, ожидания обучающихся из данной группы в отношении тех перспектив, которые открываются перед ними в России, выше, чем ожидания иностранца из дальнего зарубежья: они лучше ориентируются в российских реалиях и имеют более высокие шансы на то, чтобы развить карьеру в России или даже получить гражданство. Местным населением они не воспринимаются в полной мере как иностранцы (многие их соотечественники и даже, возможно, родственники имеют гражданство РФ), и окружающие предъявляют к ним более высокие требования в отношении владения языком, чем к иностранцам из дальнего зарубежья.

В обучении данного контингента следует учитывать ряд характерных проблем. Прежде всего, обучающиеся обладают определенным (и часто неожиданным) словарным запасом, преимущественно разговорного и нейтрального стиля, с элементами нелитературных форм, но сами не осознают стилистическую принадлежность употребляемых слов и выражений, используют их неуместно. Кроме того, они не знакомы или плохо знакомы с терминологией изучавшихся в рамках школьной программы предметов (математики, физики, химии и проч.), и базовой общенаучной лексики на русском языке, т. е. в этом отношении не готовы к получению высшего образования в российском вузе. Сильна отрицательная интерференция в области фонетики и грамматики (самая очевидная проблемная тема в грамматике – категория рода). Характерен крайне низкий уровень владения письменной речью, даже при свободном владении устной формой: зачастую навыки и умения в этой области ограничиваются знакомством с алфавитом (Киргизия и Таджикистан по-прежнему используют кириллический алфавит).

Отмечается крайне низкий уровень грамотности в области как орфографии, так и пунктуации. Можно заметить, что изучающие РКИ

иностранцы или дети-мигранты в русской школе часто пишут более грамотно, чем русские школьники, благодаря тому, как они постигают язык: сначала усваивают предложено-падежную систему русского языка, заучивая слова в разных формах, «что делает связь между звуковой формой слова и графической более крепкой» [4], и изучают закономерности словообразования одновременно с изучением слов. Обучающиеся из стран СНГ часто лишены этого преимущества, т. к. подобно русским школьникам начальных классов, сначала (еще на родине) начинают говорить, и лишь затем знакомятся с закономерностями образования слов и словоформ (уже в российском вузе).

Представление о реалиях жизни в России также требуют коррекции. Обучающиеся, имея общее представление о русской культуре (также часто фрагментарное и неожиданное), при этом являются носителями иной культуры, и не всегда адекватно понимают ментальность и культуру страны, в которой обучаются. Как отмечает автор практикума для студентов РГПУ им. А. И. Герцена «Методика и технологии обучения русскому языку как неродному» [15] Т. Ю. Уша, обязательная часть обучения инофонов в русской школе – диалог культур «как средство воспитания толерантности и предупреждения социально-языковой депривации учащихся поликультурных школ во внеклассной и внешкольной деятельности» [15: 46], что в равной степени относится и к обучению в вузе.

Обучение по программе РКИ не подходит для данного контингента по ряду причин. Прежде всего, обучающиеся уже в определенной степени владеют русским языком, но их умения требуют значительной корректировки с опорой на часто отсутствующие или неполноценные знания: так, Т. Ю. Уша определяет обучение русскому языку инофонов (в отличие от обучения иностранцев) как «корректировочное обучение» [15: 30]. Изучение русского языка «с нуля» по учебникам, предназначенным для иностранцев, приведет к тому, что часть времени и усилий будет потрачена на уже известный обучающимся материал, а значит, преимущество, которое эти обучающиеся имеют перед представителями стран дальнего зарубежья, не будет использовано. Кроме того, это приведет к завышенной оценке собственных знаний и умений и к потере мотивации. Очень важно помочь обучающимся из стран СНГ адекватно оценить свой уровень владения языком в сравнении с уровнем, обеспечивающим полноценное обучение в вузе, и подтолкнуть к активной работе.

Таким образом, для работы с такой категорией студентов (курсантов) требуется обратиться к методике РКН. Как отмечает Т. М. Балыхина, «методика обучения русскому языку как неродному в новых геополитических условиях только формируется, базируясь на наработках теории обучения (и воспитания) русскому языку как иностранному, русскому языку в национальной школе. Опыт должен показать в ближайшее

время преемственность и взаимодополняемость этих теорий и методик» [2: 4].

По мнению Е. Ф. Кирова, методические подходы к обучению РКИ и РКН принципиально различны: в основу методики РКИ положено описание русского языка с точки зрения коммуникативной грамматики, дополненной сопоставительной грамматикой, и иностранец в процессе овладения языком повторяет путь «от младенца к взрослому состоянию»; в то же время в основу РКН «должна быть положена описательная грамматика русского языка, служащая теоретической базой для создания стандартного школьного учебника или учебного комплекса по русскому языку, но имеющая определенную специфику» [5: 230]. Иными словами, студентов из ближнего зарубежья следует обучать русскому языку так, как обучают российских школьников. С этим согласуется и мнение Т. М. Балыхиной о том, что «преподавание русского языка как неродного имеет много общего с изучением русского языка как родного» [2: 12].

При этом для преодоления неизбежно встающих перед инофонами трудностей в освоении русского языка Е. Ф. Киров предлагает особый вариант описания грамматики и вводит для этого понятие «интегральной лингвистики» [5: 231], построенной на обобщении «грамматических сущностей» (примером может служить использование более общего понятия «морфема» в вариантах «морфема перед корнем» / «морфема после корня», вместо понятий «приставка» и «суффикс», что, по мнению исследователя, позволит нивелировать разницу между русским языком как языком синтетического типа и, в частности, тюркскими языками, для которых характерен аналитизм [1: 169].

В качестве примера учебника по РКН для вуза рассмотрим пособия Петербургского государственного университета путей сообщения для студентов ближнего зарубежья третьего курса «Грамматика» в трех частях, «Имя существительное» [7], «Имя прилагательное. Местоимение» [8], «Глагол» [9], а также пособие для студентов ближнего зарубежья старших курсов «Грамматика. Чтение. Говорение» [10; 11; 12] в пяти частях.

Представленный в пособии «Грамматика» материал соответствует объему знаний по морфологии русского языка выпускника российской школы: изучаются грамматические категории частей речи, описанные с помощью терминов, принятых в школьной программе по русскому языку как родному (включая такие, как «самостоятельные части речи» и «служебные части речи» [7: 3], «разряды прилагательных» [8: 3] и «разряды местоимений» [8: 26]) на лексическом материале, соответствующем продвинутому этапу обучения. Лексический материал пособия отобран также с учетом специальности студентов: это общенаучные и математические термины, в меньшей степени – лексика инженерно-технического профиля. Также уделяется внимание грамматическим явлениям, характерным

для научного стиля речи, таким как употребление кратких форм прилагательных [8: 15]. При изучении грамматических форм уделяется внимание вопросам правописания, представляющим большую проблему для обучающихся из стран СНГ.

В пособиях предлагаются языковые упражнения, характерные для учебников по РКИ, требующие умения образовать правильную форму слова. Однако в пособия включены также задания на анализ текста, более характерные для школьных учебников по русскому языку (как родному) [7; 8; 9].

Учет культуры обучающихся реализован в выборе текстового материала: в упражнениях предлагается работа с текстами о городах Бухаре и Самарканде, о герое народных легенд Ходже Насреддине, о Средне-Азиатской железной дороге. Страноведческий компонент представлен упражнениями, рассказывающими о достопримечательностях Санкт-Петербурга и российских исторических деятелях, сказкой «Двенадцать месяцев».

Пособия «Грамматика. Чтение. Говорение» включают задания на аналитическое чтение текстов публицистического стиля (тексты предлагается также пересказать и обсудить), грамматический материал (синтаксис) и разговорные темы (изучаются способы выражения различных интенций), а также тексты по аудированию [10; 11; 12]. Таким образом, пособия помогают развивать умения в области всех видов речевой деятельности, формируют представление о синтаксисе русского языка, а также существенно расширяют активный лексический запас студентов и представление о стилистическом разнообразии русской речи (стилистика – еще одна проблемная для данного контингента обучающихся область).

Таким образом, в данных пособиях, на наш взгляд, реализованы основные принципы методики РКИ в сочетании с подходом, характерным для школьного обучения русскому языку, а также учет учебных и профессиональных интересов обучающихся.

Подведем итоги. Обучающиеся российских вузов, на которых ориентирована методика преподавания РКН, уже в начале своего обучения имеют преимущество перед студентами-иностранцами. Использовать это преимущество лишь для того, чтобы быстрее и с меньшими усилиями освоить ту же программу (РКИ) непродуктивно; это создает у обучающихся завышенные представления о собственных знаниях и способностях, и в конечном счете, демотивирует, а кроме того, не позволяет достичь тех результатов, которые возможны при таких стартовых позициях (и которых от представителей СНГ ожидают, в частности, преподаватели основных дисциплин и, для военного вуза, работающие с ними офицеры). Заметим также, что для военнослужащих из стран ОДКБ (часто и для представителей вооруженных сил других стран региона) свободное владение грамотным русским языком (прежде всего, языком специальности)

скорее окажется необходимым в профессиональной деятельности (при проведении совместных учений, операций с представителями других стран-членов организации), чем для военнослужащих из дальнего зарубежья, для которых русский язык является прежде всего средством получения специальности.

Можно рекомендовать для работы с курсантами из стран СНГ, особенно в рамках подготовительного курса, создание учебных материалов по РКН в соответствии с профилем вуза, которые должны создаваться с учетом сознательно-практического принципа овладения языком и опираться на принцип коммуникативности, но в то же время строить изучение грамматики по принципу корректировочного курса и использовать описательную модель грамматики, как при изучении русского языка в начальной школе, поскольку путь, который проходят обучающиеся – это осмысление уже употребляемых в речи единиц явлений, усвоенных вне языковой среды, часто в искаженной форме. Наибольшее внимание следует уделить овладению умениями и навыками письменной речи. Умение грамотно и логично выражать свои мысли в письменной форме положительно отразится и на устной речи обучающихся.

Программа по РКН должна включать совершенно иной по сравнению с РКИ лексический минимум, нацеленный, прежде всего, на ознакомление со стилистическим разнообразием русской речи (книжными стилями) и терминологией военной специальности обучающихся. Страноведческий материал также должен отличаться от того, который предлагается иностранцам из дальнего зарубежья, т. к. многие реалии российской жизни и факты совместной истории наших стран, а также исторические личности и деятели культуры уже знакомы обучающимся из стран СНГ. Погружение в культуру России, знакомство с достопримечательностями и региональными особенностями места, в котором проходит обучение курсант или слушатель, военными традициями российской армии должно стать более глубоким. Для инофонов характерен перенос этикетных норм родной культуры на общение на русском языке (таких, как использование обращения «брат» по отношению к товарищам), в связи с чем обязательной частью программы должно стать овладение нормами речевого этикета.

Обучающимся по программе РКН следует предлагать как можно больше проблемных задач, творческих заданий («в процессе решения речевых задач» [3: 48]) и проектов (исследовательских, игровых и др.) – эти виды работы требуют самостоятельного поиска информации и анализа полученных данных и уже известных фактов, осмысления изучаемых явлений и вопросов. Такие задания дают возможность проявить себя, повышают мотивацию, способствуют индивидуализации обучения. При этом можно предположить, что представители этой группы обучающихся, в отличие от студентов и курсантов из дальнего зарубежья, неплохо ориентируются

в российских или отечественных русскоязычных источниках дополнительной информации, таких как ресурсы сети интернет, а значит, поиск и обработка информации из этих источников для данного контингента проще. В то же время, как показывает практика, умения и навыки самостоятельного анализа и осмысления полученной информации, а также логичного и лаконичного представления результатов аудитории и их обсуждения у многих студентов и курсантов развиты слабо.

Можно надеяться, что такой подход позволит значительно повысить успеваемость среди курсантов и слушателей из СНГ по всем изучаемым предметам, положительно повлияет на качество межличностного общения с офицерским и преподавательским составом вуза, и будет способствовать установлению плодотворного сотрудничества между представителями государств региона в будущем.

Литература

1. Аскарова Л. Р. Проблемы аналитизма в тюркологии // Ислам и тюркский мир: проблемы образования, языка, литературы, истории и религии : Материалы VIII Международной тюркологической конференции. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2016. – С. 168–170. – URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/197411276.pdf> (дата обращения: 10.10.2023).

2. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) : учебное пособие. – М. : Изд-во РУДН, 2007. – 185 с.

3. Воителева Т. М. Лингводидактические основы обучения русскому языку как неродному : монография / Т. М. Воителева, О. Н. Марченко. – М. : ИИУ МГОУ, 2017. – 196 с.

4. Добренко Е. И., Соколова Е. В. К вопросу о методических основах преподавания русского языка как родного, неродного и иностранного // О России по-русски : сайт. – URL: <https://o-rossii.ru/blog/lingvokulturologiya/89-k-voprosu-o-metodicheskikh-osnovakh-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-rodno-go-nerodno-go-i-inostran-no-go> (дата обращения: 15.10.2023).

5. Киров Е. Ф. Русский язык как неродной и его теоретические основания // Записки Горного института. – Т. 193. – СПб., 2011. – С 229–233.

6. Московкин Л. В. Русский язык как родной, неродной и иностранный: история становления и современное употребление терминов // Учителю русской зарубежной школы : сборник / под редакцией П. Г. Гельфрейх и А. В. Голубевой. – СПб. : Златоуст, 2019. – С. 97–102. – URL: https://kpfu.ru/portal/docs/F_883883528/Uchitelju.zarubezhnoj.shkoly.sbornik._1_.pdf (дата обращения: 15.10.2023).

7. Попова Е. Н. Грамматика. Чтение. Говорение. Ч. I и II : практич. пособие для студентов ближнего зарубежья старших курсов / Е. Н. Попова, М. Ю. Завалина. – СПб. : Петербургский гос. университет путей сообщения, 2010. – 70 с.

8. Попова Е. Н. Грамматика. Чтение. Говорение. Ч. III и VI : практич. пособие для студентов ближнего зарубежья старших курсов / Е. Н. Попова, М. Ю. Завалина. – СПб. : Петербургский гос. университет путей сообщения, 2010. – 82 с.

9. Попова Е. Н. Грамматика. Чтение. Говорение. Ч. V : практич. пособие для студентов ближнего зарубежья старших курсов / Е. Н. Попова, М. Ю. Завалина. – СПб. : Петербургский гос. университет путей сообщения, 2011. – 56 с.
10. Попова Е. Н., Завалина М. Ю. Грамматика. Часть 1. Имя существительное : пособие по русскому языку для студентов ближнего зарубежья. – СПб. : Петербургский гос. университет путей сообщения, 2009. – 90 с.
11. Попова Е. Н., Завалина М. Ю. Грамматика. Часть 2. Имя прилагательное. Местоимение : пособие по русскому языку для студентов ближнего зарубежья. – СПб. : Петербургский гос. университет путей сообщения, 2009. – 88 с.
12. Попова Е. Н., Завалина М. Ю. Грамматика. Часть 3. Глагол : пособие по русскому языку для студентов ближнего зарубежья. – СПб. : Петербургский гос. университет путей сообщения, 2010. – 120 с.
13. Прокофьева Л., Павлова Н., Михайлова О. Русский язык как неродной и иностранный в современном вузе: методики, учебные материалы, индивидуальные стратегии обучения // Филология и культура. – 2023. – № 3 (73). – С. 257–263.
14. Русский язык в бывших советских республиках // Коммерсантъ : сайт. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5875938> (дата обращения: 12.10.2023).
15. Уша Т. Ю. Методика и технологии обучения русскому языку как неродному : практикум. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. – 49 с.

Л. И. Май
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Урбанонимы сферы недвижимости в лингвокультурном аспекте

В статье на примере текстов объявлений об аренде недвижимости города Санкт-Петербурга рассматриваются урбанонимы. Объявления, размещенные на сайте «Авито», содержат не только адресную информацию, но и лингвокультурную специфику. Доказывается возможность использования подобных текстов объявлений на уроках русского языка не только как материал для обучения разным видам речевой деятельности, но и как необходимый материал для формирования лингвокультурной компетенции, так необходимой для жизни и социализации в большом городе во внеаудиторном пространстве.

Ключевые слова: лингвокультурная информация, лингвокультурная компетенция, прецедентный, объявление, урбаноним, недвижимость.

L. I. May
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Urbanonyms of the real estate sphere in the linguocultural aspect

Urbanonyms are considered in the article on the example of the texts of real estate rental in the city of St. Petersburg. The ads posted on the Avito website contain not only address information, but also linguistic and cultural specifics. The possibility of using such texts of announcements in Russian language lessons is proved not only as a material for teaching different types of speech activity, but also as a necessary material for the formation of linguistic and cultural competence, so necessary for life and socialization in a big city in an extracurricular space.

Keywords: linguistic and cultural information, linguocultural competence, precedent, announcement, urbanonym, real estate.

Современная эпоха характеризуется глобализацией и урбанизацией. Жизнь городов давно стала объектом исследователей разных областей: социологов, политологов, экономистов, культурологов, филологов.

Особенно заметно влияние этих процессов на социокультурное пространство городов-миллионников. Рынок недвижимости (аренда и покупка / продажа жилья) в последнее время претерпевает значительные изменения, остро реагируя на малейшую политическую и экономическую нестабильность страны.

Объявления об аренде недвижимости как отражение социально-экономических отношений в стране могут интересовать не только граждан РФ,

но и иностранных студентов или экспатов, проживающих в России, которым организации по той или иной причине не предоставили жилье.

Тексты объявлений в сфере недвижимости в XXI веке перешли полностью в Интернет, поэтому стали доступнее даже для иностранцев. Как и любой текст, в том числе рекламный, данные объявления несут в себе лингводидактический потенциал, поэтому могут использоваться на уроках русского языка как иностранного при изучении различных стилей речи, обучении чтению и письму: «рассмотренный жанр объявлений о жилой недвижимости, задача которого донести максимум информации при минимуме слов, содержит в себе черты публицистического и делового стилей. Рекламное сообщение должно соответствовать стилевым принципам рекламного текста: дать информацию и заинтересовать покупателя» [4: 360].

Как аутентичный текст, составленный носителями языка для специальных целей, он несет и лингвокультурную информацию, которая может быть непонятна иностранцам. Как указывает Т. В. Иванова, объявления содержат «компоненты фоновых знаний»: аббревиатуры, безэквивалентная лексика, единицы афористического уровня и «правила речевого этикета, принятые в данной этнолингвистической общности» [2: 193].

В рамках исследования нас будут интересовать тексты объявлений об аренде недвижимости города Санкт-Петербурга, размещенные на сайте «Авито», который является самой популярной ресейл площадкой России [16]. Сервис, возникший как возможность перепродавать вещи, теперь становится «доской объявлений» и для новых объектов, в частности, недвижимости и транспорта.

Рассматриваемые объявления содержат не только характерную для этого жанра структуру и контактные данные, но и большой пласт топонимической информации. Тексты данного вида можно считать креолизованными, так как они содержат не только текст, но и фото (квартиры / комнаты), иногда схемы плана жилья, геолокацию. При этом обязательно в каждом объявлении содержатся урбанонимы. «Урбанонимы – это вид топонима. Собственное имя любого внутригородского топографического объекта» [12: 154].

В данной статье мы остановимся на неофициальных (разговорных) формах урбанонимов в лингвокультурном аспекте. Это понятие мы трактуем широко, в него включаются:

- годонимы – название улиц, проспектов и т. д;
- хоронимы – название территорий, районов [12: 160]
- ойкодомонимы – «имя собственное здания. <...> Происх.: греч. οἰχοδομῆ «здание, строение» + «оним» [13: 88].

Например, объявление об аренде квартиры: «Предлагается в аренду БЕЗ КОМИССИИ от 1 до 5-6 месяцев большая 3 к. квартира на Пяти

углах в историческом доме в шаговой доступности от метро Достоевская / Владимирская / Звенигородская / Пушкинская. Закрытый тихий двор, интеллигентный дом (на нижних этажах дома расположен музей-квартира Римского-Корсакова) [5]». В данном тексте сразу несколько урбанонимов и антропоним, которые автор объявления использует не только с информативной, но и лингвопрагматической целью. Урбаноним «Пять углов» – это разговорный годоним, неофициальное название перекрестка у Загородного проспекта, улиц Разъезжей, Ломоносова и Рубинштейна. [3: 111]. Помимо общего устойчивого сочетания, не отраженного в официальных картах, данный годоним является прецедентным для носителей языка, особенно для петербуржцев, а значит, несет лингвокультурную информацию. Для подкрепления «имиджа» квартиры продавец использует эпитеты «исторический», «интеллигентный», подчеркивая это упоминанием о музее на нижних этажах. Фоновые знания носителей языка о локации квартиры и музее известного композитора должны помочь составить ассоциативный образ этого жилья.

В объявлениях Санкт-Петербурга часто встречаются варианты жилья в исторически-значимых объектах: «Тихая улочка Петроградской стороны, закрытый внутренний двор. Квартира находится в доходном доме Волькенштейн (знаменитый «Дом с совами»), являющемся объектом культурного наследия» [6]. Официальный ойкодомоним здесь продублирован вторым «разговорным» названием «Дом с совами»: «Дом возведен в 1910 г. по проекту архитекторов С. И. Минаша и А. П. Максимова для К. И. Волькенштейн, жены присяжного поверенного. Дом выдержан в характере северного модерна» [14: 341]. Вообще возможность жить в «историческом» доме является социокультурным феноменом России, интерпретация которого требует специальной лингвострановедческой подготовки иностранных студентов.

Помимо упоминания исторических мест в текстах объявлений встречаются и другие лингвокультурные факты, требующие разъяснения в иностранной аудитории. Например, данный фрагмент объявления: «Из окна студии открывается вид на Васильевский остров, Неву, Тучков мост. Можно наблюдать, как разводится Тучков мост в окно!!!!!» [10]. Авторская экспрессивная пунктуация указывает на значимость возможности наблюдать разведение мостов, не выходя из дома. Или такие тексты, в которых преимущество местоположения квартиры нельзя понять без соответствующих фоновых знаний: «В шаговой доступности многие исторические объекты Санкт-Петербурга: Ростральные колонны, Биржа, Кунсткамера, Дворцовая площадь, Эрмитаж и многое другое! Напротив дома лютеранская церковь святой Екатерины!» [11]. Конечно, упоминание церкви напротив приводится здесь не для возможных жильцов-протестантов,

а как объект культурного наследия, нахождение рядом с которым повышает «элитность» и цену жилья.

Среди урбанонимов, встречающихся в текстах объявлений о недвижимости, есть разговорные формы, получившиеся путем транслитерации и универбации [12: 154]: «До всех достопримечательностей шаговая доступность. Исаакий, Медный всадник, <...> Так же не далеко известные рынки Санкт-Петербурга Апрашка и Сенной» [8]; «Очень теплый, тихий дом в центре Петроградки» [7], «Остановка рядом, от дома. Через Невский проспект идет автобус 22 и 181, в метро спускаться не надо (15–20 минут до Гостинки). Послевоенная застройка» [9]. Использование разговорных форм от нормативных названий «Исаакиевский собор» («Исаакий»), «Апраксин двор» («Апрашка»), «Петроградская» («Петроградка»), «Гостинный двор» («Гостинка») демонстрирует, что элементы разговорной речи входят в публицистический и деловой стили, особенно в языке Интернета. Кроме того, данные формы говорят о личном авторском отношении носителя языка: «о включении объекта в личную сферу свидетельствует употребление неофициальных вариантов городских онимов. Многие из них образованы с помощью суффикса -к- от официального названия» [15: 147].

Конечно, топонимика Санкт-Петербурга содержит национально-культурный компонент, который тоже важно учитывать при обучении иностранцев РКИ: «Систематическое и последовательное введение лингвокраеведческих сведений формирует целостный образ города, развивает чувство сопричастности к его культуре, является стимулом к самостоятельному познанию историко-культурного пространства» [1: 15].

Как мы видим, урбанонимы в текстах объявлений в сфере недвижимости могут быть использованы на уроках РКИ не только как материал для обучения различным аспектам, но и как источник лингвокультурной информации, особенно важной для иностранцев, живущих в Санкт-Петербурге. Более того, иностранцы могут столкнуться с такими объявлениями не только на уроке, но и в реальности, снимая жилье, а значит, необходимость этих знаний и формирование лингвокультурной компетенции возрастает.

Литература

1. Аврашко Т. А., Устинова О. А.. Региональный компонент в содержании обучения РКИ в военном вузе Санкт-Петербурга // Совершенствование форм и методов обучения иностранным языкам : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Рязань, 20 апреля 2022 года / Под редакцией Г. А. Плюхиной Е. А. Бирюковой. – Рязань : Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное ордена Суворова дважды Краснознаменное командное училище имени генерала армии В. Ф. Маргелова, 2022. – С. 11–16.

2. Иванова Т. В. Лингводидактический потенциал текстов объявлений в сфере недвижимости при обучении русскому языку как иностранному // Лингвистические исследования и их использование в практике преподавания русского и иностранных языков : Материалы V Международной научно-методической конференции в рамках VIII Международного научного форума ДНР «Инновационные перспективы Донбасса: инфраструктурное и социально-экономическое развитие», Донецк, 17–20 мая 2022 года. – Донецк : ДНТУ, 2022. – С. 188–193.

3. Ильина В. Пять углов // Топонимический журнал. – 1999. – Т. 2. – № 1/2. – С. 111–118.

4. Куликова О. Ю. Объявление о недвижимости как речевой жанр // Славянский мир и национальная речевая культура в современной коммуникации : Сборник научных статей, посвященный 160-летию со дня рождения академика Евфимия Федоровича Карского, 80-летию филологического факультета Гродненского государственного университета имени Янки Купалы и 80-летию Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. В 2-х частях / Редколлегия: Т. А. Пивоварчик (гл. ред.) [и др.]. – Гродно : Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, 2020. – С. 356–362.

5. Объявление об аренде недвижимости // Авито: недвижимость, транспорт, работа, услуги, вещи : сайт. – URL: https://www.avito.ru/sankt-peterburg/kvartiry/3-k_kvartira_117m_55et_3446691954?utm_medium=soc_sharing&utm_source=vk&utm_campaign=rich&utm_content=vk&utm_term=rich (дата обращения: 23.10.2023).

6. Объявление об аренде недвижимости // Авито: недвижимость, транспорт, работа, услуги, вещи : сайт. – URL: https://www.avito.ru/sankt-peterburg/kvartiry/2-k_kvartira_48m_36et_2301749857?utm_campaign=native&utm_medium=item_page_android&utm_source=soc_sharing (дата обращения: 23.10.2023).

7. Объявление об аренде недвижимости // Авито: недвижимость, транспорт, работа, услуги, вещи : сайт. – URL: https://www.avito.ru/sankt-peterburg/kvartiry/2-k_kvartira_329m_46et_2021679847?utm_campaign=native&utm_medium=item_page_android&utm_source=soc_sharing (дата обращения: 23.10.2023).

8. Объявление об аренде недвижимости // Авито: недвижимость, транспорт, работа, услуги, вещи : сайт. – URL: https://www.avito.ru/sankt-peterburg/kvartiry/kvartira-studiya_15_m_25_et_2403936152?guests=2 (дата обращения: 23.10.2023).

9. Объявление об аренде недвижимости // Авито: недвижимость, транспорт, работа, услуги, вещи : сайт. – URL: https://www.avito.ru/sankt-peterburg/kvartiry/1-k_kvartira_30_m_67_et_2840466633?guests=2 (дата обращения: 23.10.2023).

10. Объявление об аренде недвижимости // Авито: недвижимость, транспорт, работа, услуги, вещи : сайт. – URL: https://www.avito.ru/sankt-peterburg/kvartiry/kvartira-studiya_185m_66et_3603167237?utm_campaign=native&utm_medium=item_page_android&utm_source=soc_sharing (дата обращения: 23.10.2023).

11. Объявление об аренде недвижимости // Авито: недвижимость, транспорт, работа, услуги, вещи : сайт. – URL: https://www.avito.ru/sankt-peterburg/kvartiry/2-k_kvartira_75m_33et_3371532546?utm_campaign=native&utm_medium=item_page_android&utm_source=soc_sharing (дата обращения: 23.10.2023).

12. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Отв. ред. А. В. Суперанская; Институт языкознания АН СССР. – М. : Наука, 1978. – 200 с.

13. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / отв. ред. А. В. Суперанская. 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Наука, 1988. – 187 с.
14. Привалов В. Улицы Петроградской стороны. Дома и люди. – М. : Центрполиграф, 2013. – 749 с.
15. Разумов Р. В. Городская топонимия и личная сфера говорящего / Р. В. Разумов // Ономастика Поволжья : Материалы XVIII Международной научной конференции. Кострома [в 2 т.], Кострома, 09–10 сентября 2020 года. – Том 2. – Кострома : Костромской государственный университет, 2020. – С. 145–149. – DOI 10.34216/2020-2.onomast.145-149.
16. Что такое ресейл и как на нем заработать // РБК Тренды : сайт. – URL: <https://trends.rbc.ru/trends/social/631f57bc9a794727e6a0beb9> (дата обращения: 23.10.2023).

Л. Л. Мишакова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Работа с художественным фильмом на уроках РКИ (на примере фильма «В бой идут одни «старики»)

Данная статья посвящена работе с художественным фильмом на уроке русского языка как иностранного (на примере фильма «В бой идут одни «старики»). Рассматриваются этапы работы над этим фильмом; приводятся различные типы заданий: на развитие навыков вероятностного прогнозирования и аудирования, лексико-грамматические упражнения, задания по работе с диалогами, с иллюстрациями. Все рекомендуемые формы работы способствуют лучшему пониманию фильма не только с языковой, но и с лингвострановедческой стороны, а также всестороннему развитию личности.

Ключевые слова: работа с фильмом, вероятностное прогнозирование, диалог, аудирование, отзыв.

L. L. Mishakova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Working with a feature film in the lessons of RFL (using the example of the film «Only «old men» go into battle»)

This article is devoted to working with a feature film in the lesson of Russian as a foreign language (using the example of the film «Only «old men» go into battle»). The stages of work on this film are described; various types of tasks are given: for the development of probabilistic forecasting and listening skills, lexical and grammatical exercises, tasks for working with dialogues and illustrations. All the recommended forms of work contribute to a better understanding of the film not only from the linguistic, but also from the linguistic and cultural side, as well as to comprehensive development of a personality.

Keywords: working with the film, probabilistic forecasting, dialogue, listening, feedback.

В процессе преподавания русского языка как иностранного важно познакомить обучающихся не только с лексикой и грамматикой изучаемого языка, но и с историей и культурой страны, в которой говорят на этом языке. Важно сформировать у них представление о важнейших событиях в жизни народа; очень часто эти события отражены в произведениях искусства – картинах, книгах, фильмах. Поэтому в целях формирования лингвострановедческой компетенции работа с художественными текстами и фильмами обязательно должна проводиться на уроках РКИ.

В настоящей статье рассматривается методика работы с одним из наиболее известных советских фильмов «В бой идут одни «старики». Просмотр этого фильма является логичным завершением раздела «Тактика, связь, управление» [1], изучаемого на подготовительном курсе, но может быть проведен и на основных курсах при работе с общевоенными текстами. Предполагается провести работу над фильмом в следующей последовательности¹:

1. Вступительная беседа. Рекомендуется сначала провести с обучающимися беседу на тему Великой Отечественной войны: написать на доске годы войны, спросить, что было в стране в этот период времени; повторить точную дату начала и окончания войны. Затем необходимо сообщить обучающимся, что, поскольку Великая Отечественная война – это очень важная страница истории нашей страны, о ней снято большое количество фильмов. В фильмах показано, как люди боролись за Родину, как им было трудно, что они чувствовали. Фильмы ярче всего изображают всю тяжесть этой трагедии, потому что в них показаны жизни и судьбы отдельных людей.

Затем необходимо сообщить обучающимся, что на занятии они познакомятся с одним из таких фильмов – «В бой идут одни «старики». Преподавателю следует дать краткую информацию об этом фильме: он снят в 1973 году, получил различные награды; режиссер и актер, снявшийся в главной роли – Леонид Быков. Герои этого фильма – люди, которые существовали на самом деле (правда, в жизни у них были другие имена). Все истории людей режиссер взял из жизни. Некоторые актеры сами были участниками Великой Отечественной войны (к примеру, Алексей Смирнов, сыгравший механика Макарыча). Ветераны войны высоко оценили данный фильм.



Леонид Быков (1928–1979)

¹ Преподаватель может предложить обучающимся выполнить все эти задания или же некоторые из них – в зависимости от уровня группы.

Прочитайте название фильма. Что значит слово «старик»? Означает ли это, что бойцы в фильме – пожилые люди? Как вы думаете, почему в названии фильма это слово взято в кавычки? («Старики» – это уже опытные бойцы, и неважно, что им совсем мало лет – около 20 или даже меньше.)

Далее возможно повторить названия некоторых видов военнослужащих в зависимости от рода войск, в котором они состоят (*связист, артиллерист, танкист, моряк, лётчик*). Оптимизировать данную работу поможет работа с иллюстрациями, см. задание 1.

Задание 1. Напишите, кто изображён на фото.

	
<p style="text-align: center;"><i>связист</i></p> 	
	

(Ответы: связист; танкист; артиллерист; моряк; лётчик; механик.)

После этого предлагается снова поработать над вероятностным прогнозированием: продемонстрировать обучающимся кадр из фильма и спросить: *Как вы думаете, о ком будет фильм? (о летчиках). Интересно отметить, что режиссер и актёр Леонид Быков сам хотел стать лётчиком, но, к сожалению, его не приняли в авиацию из-за маленького роста.*



Кадр из фильма

3. Работа с диалогами. Художественные фильмы представляют собой богатый источник не только историко-культурных сведений, но и образцов живой разговорной речи. В этой связи целесообразным представляется работа с текстами некоторых диалогов, поскольку фразы из них могут быть впоследствии использованы обучающимися в их собственной речи. Важна разговорная лексика, целые фразы, используемые в различных ситуациях, разговорные междометия, а также интонация, с которой разговаривают герои. Работу над диалогами возможно построить по следующему алгоритму:

– Посмотрите фото – кадры из фильма. Как вы думаете, кто эти люди? В какой ситуации они сейчас находятся? Что они делают?



– Прочитайте диалоги. Постарайтесь понять, о чем идёт речь. Соедините диалог и тему, о которой в нём говорится.

<p>1.</p> <p>– Вот это драка была... Думал, каюк... – Как аппарат? – Мирово. Захожу ему в хвост. А он сзади как... ёлки-палки, хвостом помахал, только и видел!</p>	<p>Лётчик рассказывает командиру и товарищам о своём первом успехе.</p>
<p>2.</p> <p>– Я сбил! Я сбил, товарищ командир! – Ай-ай-ай... что ты натворил! – Придётся родителей к директору вызывать... – Завтра. – Точно... – Честное слово, сбил! – С испугу, наверное. – Поздравляю с первой победой.</p>	<p>Лётчик рассказывает механику о бое, в котором он участвовал.</p>
<p>3.</p> <p>– Я «первый», я «первый», «девятый», отзовись! Я «первый», я «первый», «девятый» ... – Станция слабовата... не потянет. – Слабовата, слабовата! Достань сильную! – Так это в дивизии... – Так вырви из дивизии, ты же связь, а не балалайка! – Есть. – Маэстро, отзовись! Маэстро! Маэстро, я «первый»!..</p>	<p>Лётчик докладывает командиру о результате боя.</p>
<p>4.</p> <p>– Товарищ командир, при выполнении боевого задания был сбит, через линию фронта не дотянул, плюхнулся. Выручила пехота – как раз атаковали... На аэродроме «подскока» ребята «мессер» подарили. Новенький... Здорово, батя! – Здорово, чёрт vezучий!</p>	<p>Командир хочет установить связь, но не получается.</p>
<p>5.</p> <p>– По сведениям партизан, противник перебрасывает к нашему плацдарму большую группу танков. Сведения не проверены. Так что лети, ходи по крышам, заглядывай в стволы зениток, а танки обнаружь. – А вы знаете, давайте я на трофее слетаю?.. – На «мессере»? – Свои же могут хлопнуть. – Да-а. Там я зато пройду, как у себя дома. – А что, это мысль! А своих мы предупредим!</p>	<p>Командиры говорят о планах разведки.</p>

– Соедините диалог и фото из предыдущего задания.

– *Посмотрите фрагменты фильма, в которых вы слышите эти диалоги (первый фрагмент: 00:01:50–00:02:10; второй фрагмент: 00:02:59–00:03:15; третий фрагмент: 00:06:53–00:07:00; четвертый фрагмент: 00:12:07–00:12:32; пятый фрагмент: 00:26:45–00:27:20). Обратите внимание на интонацию героев.*

– *Представьте себя героями фильма и прочитайте диалоги по ролям.*

В ходе работы с текстами диалогов преподавателю следует давать необходимые лексические комментарии по ходу чтения, объяснять обучающимся значение разговорных слов и выражений (*драка, каюк; что ты натворил?* и т. д.); в некоторых случаях необходимо дать также историко-культурологический комментарий (*...ты же связь, а не балалайка; «мессер»*).

Работу над диалогами рекомендуется провести именно до, а не после просмотра фильма, поскольку после предварительной проработки и первичной демонстрации обучающиеся смогут без особых затруднений услышать и понять их в ходе просмотра фильма.

4. Просмотр фильма по эпизодам. Рекомендуется приступить к просмотру фильма по небольшим фрагментам (фрагменты должны быть относительно целостными по смыслу. После просмотра фрагмента следует побеседовать по нему, используя предложенные вопросы.

1 часть (0:00–0:14:30).

Кто герои фильма? Что они делали?

Выберите из списка события, которые были в данном фрагменте.

1. Капитан «Маэстро» прилетел после боя на своем самолете.
2. Самолет сломался.
3. Бойцы пообедали и разговаривали о полетах.
4. Прибыли новые бойцы.
5. Один боец погиб.
6. Командир пытался установить связь.
7. Капитан «Маэстро» прилетел на немецком самолете «мессер».
8. Бойцы пошли репетировать (петь песни).

(Ответ: было всё, кроме № 2, 5.)

Как вы думаете, почему бойцы на фронте поют песни? (Это помогает им, создает хорошее настроение, помогает иногда не думать о войне; война – это временно, а музыка и песни будут всегда.)

2 часть (0:14:30–0:29:22).

1. *Новые бойцы – какие они? Можно ли сказать, что они взрослые, серьёзные?*
2. *Все молодые бойцы хотят служить вместе с Маэстро. Как вы думаете. Почему?*
3. *Командиры обсуждали разведку. На каком самолёте Маэстро хочет лететь в разведку? Почему?*

3 часть (0:29:22–0:45:00).

1. *Кто прилетел к бойцам? Что у них случилось?*
2. *Что думали бойцы о своих гостях? Что они заметили?*
3. *Как вы думаете, что будет потом? Они прилетят еще?*

4 часть (0:45–1:00:40).

1. *Почему бойцы били Маэстро?*
2. *Что произошло, пока Маэстро не было?*
3. *Встретились ли бойцы с девушками ещё раз?*

5 часть (1:00:40–1:20:00).

Можно ли сказать, что молодые бойцы теперь тоже «старики»? Почему?

6 часть (1:20:00 – до конца):

Что произошло в конце?

После работы по фрагментам необходимо провести проверку целостного восприятия фильма, обсудив его следующим образом: *О чем этот фильм? Вам понравился фильм? Почему? Что можно сказать о героях – какими людьми они были? (сильными, смелыми, а также хорошими друзьями) В чем смысл названия? («стариками» на войне становятся даже совсем молодые люди, поскольку быстро приобретают боевой опыт, взрослеют, и им приходится решать совсем не детские задачи).*

5. Аудирование песни «Смуглянка». Данная песня звучит в фильме несколько раз и, безусловно, привлекает внимание обучающихся, имеет запоминающийся мотив. Поэтому представляется целесообразным более подробно поработать с ее текстом. Сначала следует объяснить обучающимся, что означает слово *смуглянка* (это возможно сделать при помощи фото и объяснений: *смуглянка* – девушка с чуть темной кожей).



Смуглянка

Затем необходимо дать обучающимся задание: *прослушайте песню, заполните пропуски.*

Как-то летом на рассвете
Заглянул в соседний _____,
Там смуглянка-молдаванка
Собирает виноград.
Я бледнею, я краснею,
Захотелось вдруг _____:
– Станем над рекою
Зорьки летние _____?

Раскудрявый клён _____, лист резной,
Я влюблённый и смущённый пред тобой.
Клён _____, да клён кудрявый,
Да раскудрявый, резной.

Раскудрявый клён _____, лист резной,
Я влюблённый и смущённый пред тобой,
Клён _____, да клён кудрявый,
Да раскудрявый, резной.

А смуглянка-молдаванка
_____ парню в лад:
– _____ молдаванский
Собирается отряд.
Нынче рано партизаны
Дом покинули родной,
_____ тебя дорога
К партизанам в лес густой.

Раскудрявый клён _____, лист резной,
Здесь у клёна мы расстанемся с тобой.
Клён зелёный, да клён кудрявый,

Да раскудрявый, резной.

Раскудрявый клён _____, лист резной,
Здесь у клёна мы расстанемся с тобой.
Клён зелёный, да клён кудрявый,
Да раскудрявый, резной.

И смуглянка-молдаванка
По тропинке в лес _____,
В том обиду я увидел,
Что с собой не позвала.
О смуглянке-молдаванке
Часто _____ по ночам.
Вдруг свою смуглянку
Я в отряде повстречал.

Раскудрявый клён _____, лист резной,
Здравствуй, парень, мой _____, мой _____.
Клён _____, да клён кудрявый,
Да раскудрявый, резной.

После выполнения задания следует обсудить песню: *о чём эта песня? Нравится ли она вам? Это грустная или весёлая песня?* (Веселая, потому что на войне была и любовь.)

6. Написание отзыва о фильме. В качестве завершающего этапа работы над фильмом рекомендуется предложить обучающимся написать отзыв о нем по следующему плану.

- Как называется фильм?
- О ком / о чём рассказывает этот фильм?
- В какое время происходит действие фильма?
- Кто главные герои фильма?
- Что они делают? Что с ними происходит?
- Вам нравятся герои фильма? Почему?
- Кто вам нравится больше всего? Почему?
- Вам нравится этот фильм? Что вы узнали из фильма, что увидели, что поняли?

Данное задание может быть также вынесено на самостоятельную работу.

Таким образом, работа над фильмом проводится с разных сторон: развиваются навыки вероятностного прогнозирования; выполняются лексико-грамматические упражнения; анализируются тексты диалогов; предлагаются задания на аудирование. При этом, помимо изучения собственно

языка, обучающиеся знакомятся с культурой страны, больше узнают о ее истории, а также учатся сопереживанию, лучшему пониманию чужой судьбы, что в конечном итоге способствует всестороннему развитию личности.

Литература

1. Вязовикова Л. В., Михайлова Э. П., Шестакова О. С. Русский язык : учебные тексты и практические задания по теме «Тактика. Управление. Связь». – СПб. : ВАС, 2017. – 196 с.

*Д. Д. Николаева
Военная академия связи,
Санкт-Петербург*

Преимущества использования техники теневого повтора в обучении РКИ

Эта статья посвящена технике теневого повтора на занятиях по русскому языку как иностранному. Теневой повтор является эффективным методом обучения, который позволяет студентам улучшить свои навыки восприятия и произношения русского языка. Рекомендуется использовать разнообразные аудиоматериалы, такие как аудиокниги, подкасты и фильмы, чтобы обеспечить обучающимся разнообразие источников языковой практики. Кроме того, предлагается поощрять студентов к самостоятельной практике теневого повтора в повседневной жизни, например, повторять за русскоязычными радиопередачами или песнями. В статье рассматриваются принципы и особенности теневого повтора, а также предлагаются рекомендации по его использованию на занятиях.

Ключевые слова: теневой повтор, аудирование, языковые навыки, методика преподавания, произношение, иностранные языки, русский как иностранный.

*D. D. Nikolaeva
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg*

Advantages of using the shadowing technique in teaching Russian as a foreign language

This article is devoted to the technique of shadow repetition in classes in Russian as a foreign language. Shadow repetition is an effective teaching method that allows students to improve their comprehension and pronunciation skills of the Russian language. It is recommended to use a variety of audio materials, such as audio books, podcasts and films, to provide learners with a variety of sources of language practice. In addition, it is proposed to encourage students to independently practice shadow repetition in everyday life, for example, repeating after Russian-language radio programs or songs. The article discusses the principles and features of shadow repetition, and also offers recommendations for its use in the classroom.

Keywords: shadowing, listening, language skills, teaching method, pronunciation, foreign language, Russian as a foreign language.

Овладение языком – сложный процесс, требующий комплексного подхода для обеспечения эффективного обучения. Многих преподавателей иностранных языков интересует задача поиска инновационных методов для улучшения процесса обучения. В этой статье мы рассмотрим технику

теневого повтора (более известную как shadowing), преимущества ее использования в процессе обучения иностранным языкам и возможность применения на занятиях по русскому языку как иностранному.

Набор навыков и умений аудирования играет ключевую роль в овладении языком. Умение понимать устную речь имеет основополагающее значение для эффективного общения. Многие студенты, изучающие язык испытывают трудности с пониманием иноязычной речи. Это происходит по разным причинам, таким как незнание произношения, быстрый темп речи носителей, трудности с различением отдельных звуков. В современной методике, в рамках коммуникативного подхода, где главной целью является становление целостной языковой личности, язык рассматривается как способ познания иной культуры с ее особенной картиной мира, а не только лишь как способ коммуникации. В этой связи навык аудирования является одним из самых сложных, т.к. предполагает одновременное слушание, понимание и реагирование в зависимости от ситуации (устный, письменный ответ, дискуссия) [2: 175]. Для преодоления трудностей, с которыми сталкиваются обучающиеся в процессе освоения нового языка, разрабатываются различные инновационные методы обучения, в том числе техника теневого повтора [5: 184].

Техника теневого повтора – это метод изучения языка, который включает в себя точное подражание и повторение за носителем языка во время прослушивания аудио или видеозаписей. Имитируя естественный ритм, интонацию и произношение говорящего, обучающиеся могут развить свои навыки и улучшить общее понимание. Данная техника была разработана и популяризирована относительно недавно американским профессором, лингвистом и полиглотом, Александром Аргуэльсом. За свою жизнь он освоил уже более 50 языков и считает, что достичь успехов он смог благодаря использованию этой техники. На данный момент техника shadowing считается одной из ведущих в обучении синхронных переводчиков. Из сферы подготовки переводчиков она и пришла в сферу преподавания иностранных языков [4].

В процессе имитации текст воспроизводится фрагментарно, размеры фрагментов могут изменяться и зависят от уровня подготовки обучающихся: повторение возможно от слов и словосочетаний до синтагм и целых предложений. Обучающийся одновременно воспроизводит услышанный фрагмент и продолжает слушать дальше, в этот момент он следует за носителем «как тень». С этим связано название метода shadowing [1: 173].

Для данной техники характерно использование оригинальных записей носителей языка, с их фонетическими, просодическими и прочими особенностями (как уже было сказано ранее, это интонация, особенности произношения, эмоциональная окраска, темп речи и т. п.). Благодаря

этому обучающимся удастся достичь высоких результатов. По мнению Е. И. Пассова устная форма речи характеризуется:

- богатством интонационного оформления;
- большой долей паралингвистической информации (язык тела, жесты, мимика);
- определенным темпом;
- высокой степенью автоматизированности;
- контактностью с собеседником;
- специфическим набором речевых средств и своей структурой;
- а также линейностью во времени, так как нельзя вернуться к какому-либо отрезку речи [3: 12–13].

Таким образом, обучающиеся смогут не только прокачать свой навык аудирования, но и повысить уровень языка в целом: неоднократные повторения помогут запомнить устойчивые выражения, этикетные фразы, клише, конвенциональные высказывания, а также уместно использовать паузы, выражающие сомнение или неуверенность и слова-заполнители пауз. Все это помогает обучающимся сделать свою речь более естественной и аутентичной, воспроизводить речевые паттерны носителей.

Применение техники shadowing в обучении иностранному языку требует структурированного подхода и тщательного подбора соответствующих материалов. По мнению создателя техники А. Аргуэльеса выполнение данной техники должно состоять из пяти шагов:

Шаг 1: слепая имитация – обучающимся необходимо слушать текст и повторять за диктором. На данном этапе процесс проходит без скрипта и перевода. Возможно повторное прослушивание записи, главное понять контекст своими силами и стараться максимально повторять за носителем все, что возможно.

Шаг 2: имитация с текстом – прослушивание того же отрезка, копирование речи носителя, глядя в перевод.

Шаг 3: теневой повтор – прослушивание и имитация носителя, но уже с полным скриптом его речи перед глазами.

Шаг 4: работа с текстом – самостоятельное изучение оригинального текста, без прослушивания аудио. Необходимо громко читать текст вслух, соблюдая все тонкости и особенности произношения.

Шаг 5: запись – на последнем этапе обучающимся необходимо записывать речь носителя от руки, проговаривая каждое слово, стараясь максимально точно скопировать интонацию и нюансы произношения.

Во время выполнения упражнения на теневой повтор обучающимся необходимо одновременно выполнять следующие процессы: восприятие на слух и распознавание речи; понимание (интерпретация) услышанного; переход от понимания содержания к продуцированию речи; воспроизведение услышанного. В связи с тем, что эти процессы происходят

одновременно и в ограниченный отрезок времени, обучающиеся могут столкнуться с трудностями. Например: обучающийся не расслышал или не понял звучащую речь, или же обучающийся услышал и понял оригинал, но уровень его владения языком не позволяет ему воспроизвести речь с той же скоростью и качеством. В обоих случаях обучающийся не сможет воспроизвести оригинал. Поэтому для выполнения упражнений в подобной технике очень важен правильно подобранный материал [1: 173].

Для отбора материала в технике shadowing не существует преград. Возможно использование любых подходящих ресурсов: сериалы, фильмы, подкасты, аудиокниги, видеоролики на YouTube. В процессе отбора стоит отталкиваться от целей и интересов обучающихся, но также необходимо учитывать их уровень владения языком и экстралингвистические знания. В связи с тем, что техника теневого повтора изначально получила свое распространение среди синхронных приводчиков, представляется целесообразным ее адаптация и некоторое видоизменение в процессе обучения языкам. Приведем список рекомендаций, как представляется возможным интеграция данной техники в занятие по языку:

- работа с текстом – не стоит оставлять работу со скриптом как последние шаги работы, если того требует уровень обучающихся. На начальных этапах изучения языка не получится правильно имитировать речь с первого раза, что может демотивировать обучающихся;

- запись на диктофон – в процессе повторения за носителем обучающимся будет сложно оценить правильность своего произношения. Представляется возможным использование средств записи, для дальнейшей оценки произношения и фиксации прогресса;

- принцип доступности – следует начинать с коротких и более простых фрагментов, постепенно усложняя их, включая более сложные материалы, записи с быстрой речью и сложным лексическим составом;

- театральность – т. к. использование теневого повтора предполагает полное копирование носителя, стоит сделать акцент на точную передачу его интонаций. Радуетесь он или ругаетесь, обучающимся необходимо следовать за ним. В связи с этим возможно интегрировать данную технику в такое упражнение, как ролевая игра.

- разнообразие – включайте различные аудиоматериалы, включая различные акценты, скорость речи и темы. Это помогает обучающимся развить гибкость в своих навыках аудирования и знакомит их с целым рядом языковых вариаций.

Если говорить о применении техники теневого повтора на занятиях по РКИ, стоит упомянуть возможные ресурсы, к которым в процессе поиска материалов могут обратиться преподаватели или сами обучающиеся.

1. Подкасты. На данный момент подкасты получили большое распространение в том числе и как ценный учебный ресурс. Этот цифровой

аудиоконтент не имеет ограничений в темах или длительности, поэтому можно найти подкаст, подходящий конкретной группе обучающихся, исходя из их интересов и уровня владения языком. Примеры подкастов, записанных на русском языке специально для иностранцев: «Russian Radio Show», «Russian Podcast», «Russian Progress».

2. Приложения для изучения языков. Среди большого количества обучающих приложений, существуют и такие, в которых есть возможность работать с аудио и видеоматериалами. Например, приложение «FluentU» предлагает работу с разнообразным видеоконтентом (отрывки из фильмов и сериалов, мультфильмы, клипы, интервью и т. п.).

3. Фильмы и сериалы. Не стоит забывать, что в данной технике, основополагающей является работа со скриптом текста и в случае с видео эту роль могут играть субтитры.

4. Учебники по РКИ. Многие учебники включают аудио компакт-диски или онлайн-ресурсы с записями носителей языка и также происходит отработка всех коммуникативных навыков. Но стоит учитывать, что тексты в учебниках часто не самые интересные и им не хватает «живости» речи: сленга и актуальной лексики.

В заключение следует отметить, что техника теневого повтора является хорошим инструментом для улучшения навыков аудирования и произношения в контексте обучения иностранным языкам и в том числе русскому как иностранному. Подражая носителям языка, обучающиеся могут развить свой навык восприятия речи на слух, улучшить свое произношение и достичь большего чувства беглости и уверенности. Но стоит учитывать, что данная техника требует определенной усидчивости и дисциплины от обучающихся, в связи с чем может подойти не всем. Но если вдумчиво подойти к выбору материала и адаптировать упражнения в данной технике под конкретный этап обучения языку, то усвоение языка может оказаться более увлекательным и эффективным. И стоит также отметить, что данная техника может идеально подходить для самостоятельной работы студентов: при наличии материала и после демонстрации алгоритма действий, занятия могут продолжаться индивидуально, от преподавателя требуется только контроль.

Литература

1. Бубнова А. С. Обучение устному переводу: теневой повтор как универсальное упражнение на подготовительном этапе // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 5 (35). – С. 171–178.
2. Тарасова А. В. О роли метода «shadowing – теневой повтор» в изучении английского языка // Интеграция мировой науки и техники: новые концепции и парадигмы : Материалы II Международной научно-практической конференции.

Ставрополь, 28 февраля 2023 года. – Ставрополь : Общество с ограниченной ответственностью «Ставропольское издательство «Параграф», 2023. – С. 174–177.

3. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М. : Русский язык, 1977. – 214 с.

4. Experience: I can speak 50 languages // The Guardian. – URL: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2012/mar/16/i-speak-50-languages-experience> (дата обращения: 07.10.2023).

5. Sumarsih S. The Impact of Shadowing Technique on Tertiary EFL Learners' Listening Skill Achievements // International Journal of English Linguistics. – 2017. – № 7. – P. 184–189. – URL: https://www.researchgate.net/publication/318742491_The_Impact_of_Shadowing_Technique_on_Tertiary_EFL_Learners%27_Listening_Skill_Achievements (дата обращения: 07.20.2023).

Н. Н. Орехова, Т. В. Калугина
*Российский государственный
гидрометеорологический университет,
Санкт-Петербург*

Формирование профессиональной компетенции у иностранных курсантов на подготовительном курсе

В статье рассматривается система упражнений, направленных на формирование профессиональной компетенции. Выявлено, что одним из наиболее эффективных является тематический подход к формированию профессионального лексического минимума на подготовительных отделениях военных вузов. Первое знакомство с тематической лексикой происходит во вводно-фонетическом курсе. Затем профессиональная лексика вводится в диалоги. Постепенное нарастание лексического запаса позволяет переходить к работе с профессиональными текстами в аспектах чтения и аудирования. Выделены два уровня распределения профессиональной лексики: 1) общевоинская, 2) узкоспециальная по родам и видам войск.

Ключевые слова: военно-инженерный подъязык, профессиональная компетенция, методика преподавания русского языка как иностранного.

N. N. Orekhova, T. V. Kalugina
*Russian State Hydrometeorological University,
Saint Petersburg*

Formation of professional competence among foreign cadets at the preparatory course

The article considers a system of exercises aimed at the formation of professional competence. It is revealed that one of the most effective is the thematic approach to the formation of a professional lexical minimum at the preparatory departments of military universities. The first acquaintance with the thematic vocabulary takes place in the introductory phonetic course. Then the professional vocabulary is introduced into the dialogues. The gradual increase in vocabulary allows you to move on to working with professional texts in the aspects of reading and listening. Two levels of professional vocabulary distribution are identified: 1) combined arms, 2) highly specialized by type and type of troops.

Keywords: military engineering sublanguage, professional competence, methodology of teaching Russian as a foreign language.

Сегодня в системе образования и подготовке иностранных курсантов происходят качественные изменения, отражающие потребности развития общества, трансформации его ценностно-смысловых ориентиров. В военном вузе предметом обучения является не только русский язык, но и профессионально ориентированная речь на русском языке. Приобретенные

навыки и коммуникативные и профессиональные компетенции впоследствии будут использоваться студентами в практической сфере. Изучение русского языка иностранными курсантами должно обеспечить различные формы коммуникации на русском языке и в вузе, и после его окончания и имеет ярко выраженную практическую направленность.

Преподавание русского языка как иностранного нацелено на то, чтобы сформировать у иностранных курсантов-инженеров речевые навыки и умения на русском языке, которые пригодятся им в различных профессиональных сферах, позволят успешно реализоваться в своей будущей специальности, стать активным участником межличностной и профессиональной коммуникации на русском языке. «Профессионализация содержания языкового обучения имеет глубокое лингвометодическое обоснование в связи с тем, что ориентация образовательного процесса на будущие коммуникативные потребности специалиста заметно повышает мотивацию изучения предмета» [1: 167].

Реализация принципа профессиональной направленности вузовского обучения русскому языку как иностранному доказала свою высокую эффективность. Важная задача преподавателя РКИ – организация процесса обучения, способствующая развитию профессиональной компетенции военных курсантов с целью формирования навыков и умений рационального речевого поведения в различных ситуациях профессионального общения.

Формирование профессиональных компетенций в процессе подготовки иностранных специалистов начинается уже на довузовском этапе обучения в военном вузе и реализуется в интеграции с общепрофессиональными и специальными дисциплинами. Приобретение профессиональных компетенций иностранными курсантами взаимосвязано с проблемой изучения терминов в процессе овладения языком специальности. Иностранец должен уметь осуществлять речевое общение в устной и письменной формах в рамках общенаучной и узкоспециальной тематики, актуальной для реализации его коммуникативных целей в учебной и профессиональной сферах общения.

Ядро профессиональной компетенции военного курсанта составляют:

- а) знание изучаемого предмета;
- б) знание техники обучения (возможность воспринять методику преподавания, средства и приемы обучения);
- в) знание национальной и индивидуальной специфики обучающего, других участников педагогического взаимодействия.

В структуре профессиональной компетенции военного курсанта можно выделить следующие компоненты:

- лингвистическая компетенция (знание о системе и правилах русского языка, владение терминологией);

- социолингвистическая компетенция (знание социальных факторов, влияющих на отбор и организацию языковых средств);

- коммуникативная компетенция (свободное владение всеми видами речевой деятельности, переключение речевого регистра, умение учитывать коммуникативные ситуации, использовать различные коммуникативные стратегии и тактики);

- социокультурная компетенция (знания о русской культуре, образе жизни, ценностях русского народа; владение речевым этикетом; умение сопоставлять языковые факты разных культур);

- социальная компетенция (знание процессов, происходящих в современном обществе, способность критического отношения к информации; умение взаимодействовать с представителями различных профессиональных групп);

- когнитивная компетенция (реализация своего личностного потенциала, совершенствование навыков и развитие умений научной и практической деятельности);

- психологическая компетенция (умение избегать конфликтных ситуаций, строить общение в кооперативном ключе).

Проблема эффективного учебника занимает большое место в формировании профессиональной компетенции курсантов. Из функций, выполняемых учебником на занятиях по РКИ (информирующая, формирующая, систематизирующая, контролирующая, мотивирующая), главная роль отводится первым двум функциям.

Профессиональная лексика военных привлекает внимание многих ученых. Одним из важнейших средств для информирующей и формирующей функций является тематическая лексика, распределенная по тематическим группам. О. А. Захарчук предложила следующую классификацию:

- 1) объекты армейской службы,
- 2) субъекты армейской службы,
- 3) пространственные параметры,
- 4) временные параметры [1: 224].

Мы будем опираться на классификацию тематических групп, предложенную С. В. Лазаревич:

- 1) военно-профессиональная деятельность,
- 2) военно-бытовая лексика,
- 3) межличностные отношения [3].

Мы считаем, что необходимо выделять два уровня распределения профессиональной лексики: 1) общевоинская, 2) узкоспециальная по родам и видам войск. На подготовительном отделении изучается общевоинская лексика, а на основном курсе обучения – узкоспециальная.

Цель статьи – проанализировать формирование профессиональной компетенции на подготовительном этапе с использованием тематических групп. Необходимость включения профессиональных лексем в учебный процесс с целью формирования профессиональной компетенции у иностранных курсантов в процессе изучения русского языка является актуальной научно-методической задачей.

Профессиональная компетенция курсантов начинает формироваться буквально на первом занятии вводно-фонетического курса. Первое знакомство с профессией начинается с диалога между преподавателем и курсантом «Давайте познакомимся!», когда отрабатывается представление: «Я курсант. Я учусь в Военном университете на подготовительном курсе». Во вводно-фонетический курс вводится профессионально-ориентированная лексика, которая отрабатывается фонетически: *тыл, бомба, курсант, офицер, танк, окоп, атака, карта, ров* и т. д. При формировании орфоэпических навыков обращается внимание на звуковой состав лексики. Тематический принцип отбора лексического материала не применяется, так как не является целью данного курса. Постепенное накопление лексического материала профессиональной направленности подкрепляется использованием наглядности в виде фотографий погона, карты, курсанта, офицера.

Профессионально-ориентированный лексический минимум включает тематические группы «Воинские звания и должности», «Военная коммуникация», «Средства материально-технического обеспечения Вооруженных сил», «Рода и виды войск», «Стратегия и тактика», «Устав» и другие. При их отработке уместным является использование упражнения на поиск слов, не относящихся к профессиональной лексике в целом или к конкретной тематической группе. Например, *Найдите лишнее слово в ряду: экономист, курсант, связист, журнал, танкист, артиллерист* [2: 89]. Очень удачным при отработке тематической группы «Воинские звания» является задание на поиск пропущенного звания.

Анализ учебно-методической литературы по русскому языку как иностранному показал, что в ней присутствует профессионально-ориентированная лексика, которую можно объединить в тематические группы. Формирование профессиональной компетенции курсантов военно-инженерных специальностей выходит за рамки лексического минимума для иностранных студентов, что является оправданным и необходимым, а учебник «Русский язык (как иностранный): Элементарный уровень» (Э. Н. Анохина и другие) представляет собой наиболее профессионально-ориентированный учебник по РКИ для обучения курсантов Министерства обороны Российской Федерации и всесторонне отражает языковую картину мира в военной сфере. Для формирования профессиональной компетенции курсантов военно-инженерных специальностей требуется

создание профессионально-ориентированного лексического минимума, построенного по тематическому принципу, корпуса текстов, включающих профессиональный компонент, специальную лексику и терминологию, и разработка комплекса упражнений, нацеленных на адекватное понимание этих текстов.

Литература

1. Захарчук О. А. Тематическая классификация военного жаргона как отражение профессионального восприятия военнослужащих / О. А. Захарчук // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 24 (239). Филология. Искусствоведение. – Вып. 57. – С. 224–226.

2. Калугина Т. В. Дифференцированный подход и индивидуализация обучения в разноуровневых группах / Т. В. Калугина, Н. Н. Орехова // Сборник материалов IX Всероссийской научно-методической конференции 26 мая, 2023 г. «Гуманитарные основы инженерного образования: методические аспекты в преподавании речеведческих дисциплин и проблемы речевого воспитания в вузе» / ред. Т. В. Рябова, О. А. Кунникова. – СПб. : Изд-во ВИ (ЖДВ и ВОСО), 2023. – С. 73–78.

3. Лазаревич С. В. Лексика и фразеология русского военного жаргона (семантико-словообразовательный анализ) : дис. ... канд. филол. наук / С. В. Лазаревич. – Н. Новгород, 2000. – 201 с.

4. Новикова М. Л. Инновационная парадигма образовательного процесса и ее роль в унификации и совершенствовании процесса преподавания // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования. Языки и специальность». – 2012. – № 3. – С. 165–173.

5. Русский язык (как иностранный): элементарный уровень : учебник / Э. Н. Анохина, Т. С. Павлова ; под общ. ред. проф. Т. Е. Токаревой. – М. : ВУ, 2020. – 336 с.

Г. А. Петровская
Военная академия
материально-технического обеспечения,
Санкт-Петербург

**Методика проведения подготовительного занятия по теме
«Артиллерийское вооружение» для экскурсии в Военно-
исторический музей артиллерии, инженерных войск и войск
связи на предсессионном этапе обучения РКИ в военном вузе**

В статье представлена методика проведения практического занятия для иностранных курсантов подготовительного курса и слушателей специального факультета с базовым уровнем владения русским языком. Подготовительное занятие по теме «Артиллерийское вооружение» включает в себя несколько микротем («Вооружённые Силы Российской Федерации: руководство, структура, виды и рода войск, воинские уставы», «Должности и звания. Обмундирование», «Дни воинской славы. День защитника Отечества. День артиллерии и ракетных войск» и т. д.) с тематическими текстами, предтекстовыми, притекстовыми и послетекстовыми заданиями. Система заданий направлена на запоминание и усвоение военной лексики. Отрабатываются методы развития и актуализации навыков говорения, чтения и письма, закрепления грамматических тем (склонение сложных числительных в родительном падеже, образование и употребление отглагольных существительных, образование и употребление сложных слов).

Ключевые слова: иностранные курсанты, иностранные военные слушатели, модель подготовительного занятия, методика проведения занятия, методика отбора лексического материала, военная лексика, тематический текст.

G. A. Petrovskaya
Military Academy of Logistics,
Saint Petersburg

**Methodology for conducting a preparatory lesson on the topic
«Artillery weapons» for an excursion to the Military-Historical
Museum of Artillery, Engineer and Signal Corps
at the pre-sessional stage of RFL training in a military academy**

The article presents a methodology for conducting a practical lesson for foreign cadets of the preparatory course and for students within the specialised faculty with a fundamental level of proficiency in the Russian language. A preparatory lesson on the topic «Artillery weapons» includes several micro-topics («Armed Forces of the Russian Federation: leadership, structure, types and branches of troops, military regulations», «Positions and ranks. Uniform», «Days of military glory. Defender of the Fatherland Day», «Day of Artillery and Rocket Forces», etc.) with thematic texts, pre-text, in-text

and post-text tasks. A collection of training tasks is aimed at memorizing and mastering military vocabulary. Methods are being developed for enhancing and updating speaking, reading and writing skills, as well as consolidating the knowledge of grammatical topics (declension of complex numerals in the Genitive case, formation and use of verbal nouns, formation and use of polysyllabic words).

Keywords: foreign cadets and military students, preparatory teaching model, methodology for conducting the linguistic lesson and selecting lexical material, military vocabulary, thematic texts.

Профессиональная лингвистическая подготовка является одной из составляющих системного подхода в обучении РКИ для обеспечения качественной профессиональной подготовки иностранных слушателей и курсантов ВА МТО имени А. В. Хрулёва.

Проведение учебных экскурсий способствует повышению эффективности обучения и развитию лингвострановедческой, коммуникативной и профессиональной компетенций, более глубокому знакомству с важными событиями русской и военной истории, культуры, военно-историческими фактами, достопримечательностями России, современным вооружением, обобщает и систематизирует знания по определенным темам.

В рамках внеаудиторной работы в ВА МТО проводятся учебные экскурсии в Музей космонавтики и ракетной техники имени В. П. Глушко, в Военно-исторический музей артиллерии, инженерных войск и войск связи, в Музей А. В. Суворова и в Петропавловскую крепость.

Рассмотрим особенности методики подготовки и проведения одной из них. **Экскурсия «Артиллерия – бог войны»** разработана в рамках тематического плана и предназначена для работы с иностранными военными слушателями и курсантами, достигшими базового уровня владения русским языком.

Мы рассматриваем учебную экскурсию как составляющую обширной темы **«Артиллерийское вооружение»**, которая представляется нам *трехчастной структурой*: подготовительное занятие – 12 академических часов (далее – ак. часов), экскурсионное (непосредственно сама экскурсия «Артиллерия – бог войны») занятие – 6 ак. часов, и контрольное занятие – 2 ак. часа.

В подготовительное занятие входят следующие микротемы:

- Вооружённые Силы Российской Федерации: руководство, структура, виды и рода войск, воинские уставы;
- Должности и звания. Обмундирование;
- Дни воинской славы. День защитника Отечества. День артиллерии и ракетных войск;
- Артиллерийское вооружение. Современное вооружение Российской армии;

• Музеи Вооружённых Сил Российской Федерации. История создания «Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи». Выставки музея.

Микротемы включают в себя типологические тексты, предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания, которые служат для развития навыков чтения и расширения словарного запаса за счёт тематической и специальной военной лексики.

Рассмотрим данную организацию на примере микротемы «**Артиллерийское вооружение. Современное вооружение Российской армии**», которая содержит соответствующие тематические тексты: «Артиллерийское вооружение», «Виды артиллерийского вооружения», «Современное вооружение Российской армии».

Лексика данных текстов предполагает следующие лексико-грамматические темы: Р.п. имени существительного, обозначающий принадлежность другому предмету или лицу, склонение сложных числительных в Р.п., образование и употребление отглагольных существительных, образование и употребление сложных слов.

Предтекстовые типы заданий предполагают развитие у студентов умений, направленных на понимание основной информации, содержащейся в тексте. Этой цели служит работа по семантизации лексических единиц [1: 46]. Рассмотрим некоторые предтекстовые задания.

Для оценки знаний по теме, мы просим ответить на вопросы. Например:

Задание 1. Ответьте на вопросы.

1. Какое оружие относится к артиллерии?
2. Какие виды артиллерийского оружия вы знаете?

Далее следуют задания для работы с новой лексикой. Например:

Задание 2. Повторите слова и словосочетания за преподавателем. Слушайте внимательно объяснение преподавателя. Следите за произношением.

Артиллерия, ударный, пушка, гаубица, миномёт, оперённая мина, безоткатное орудие, пусковая установка, реактивный, противотанковый, самоходный, ракета, боеприпас, прибор, разведка, стрельба, гранатомёт, настильная стрельба, навесная стрельба, ствол, метать (что?), метательный заряд, калибр, залповый огонь, осколочный снаряд, фугасный снаряд (фугас), дальнобойная ракета.

Задание 3. Запишите новые слова в тетрадь. Прочитайте слова самостоятельно.

Задание 4. Переведите слова на родной язык. Определите род существительных. Поставьте слова в форму множественного числа.

Образец: снаряд – снаряды.

Пушка, гаубица, миномёт, ракета, мина, орудие, ствол, прибор, калибр.

Задание 5. Образуйте и запишите возможные словосочетания существительных с прилагательными.

Образец: залповый огонь.

Мощный, осколочный, самоходный, противотанковый.

Задание 6. Найдите корни в словах.

Самоходный, противотанковый, дальнобойный.

Задание 7. Прочитайте и запомните фразы и выражения. Объясните их значение.

1. Артиллерия – бог войны.
2. Где не под силу кавалерии, под силу артиллерии.
3. У артиллерии с пехотой лад – не надобен и клад.

Для отработки лексико-грамматической темы склонение сложных числительных в Р.п. проводим работу с таблицей. Например:

Задание 8. Посмотрите на таблицу. Обратите внимание на склонение числительных в И.п. (1) и Р.п. (2).

Таблица 1

	1		2		3	4
	м.р.	ж.р.	м.р.	ж.р.		
И.п. (1)	один	одна	два	две	три	четыре
Р.п. (2)	одного	одной	двух		трёх	четырёх

Таблица 2

	5	50	500
И.п. (1)	пять	пятьдесят	пятьсот
Р.п. (2)	пяти	пятидесяти	пятисот

Задание 9. Прочитайте и обратите внимание на числительные. Используйте таблицу 1.

152-мм пушка-гаубица Д-20, полевая 130-мм пушка М-46, 100-мм противотанковая пушка Т-12 «Рапира», 152-мм буксируемая гаубица 2А61 «ПАТ-Б», 300-мм дальнобойная реактивная система залпового огня 9К58 «Смерч», 220-мм реактивная система залпового огня 9К57 «Ураган»,

122-мм реактивная системы залпового огня 9К51 «Град» (БМ-21), 203-мм самоходная пушка 2С7 «Пион», 152-мм пушка 2А36 «Гиацинт-Б», 152-мм самоходная пушка 2С5 «Гиацинт-С», 152-мм самоходная гаубица «Мста-С», 152-мм гаубица 2А65 «Мста-Б», 152-мм самоходная гаубица 2С3 (2С3М) «Акация», 122-мм самоходная гаубица 2С1 «Гвоздика».

Б – буксируемая

С – самоходная

Задание 10. Образуйте от количественных числительных порядковые и запишите в таблицу по образцу.

Таблица 3

Число	Количественное числительное (сколько?)	Порядковое числительное (какой? который?)
58	пятьдесят восемь	пятьдесят восьмой

82, 120, 122, 152, 220, 240, 300.

Задание 11. Напишите числительные прописью.

На вооружении сухопутных войск состоят 122–203-мм калибра гаубицы и пушки, 82, 120, 160 и 240-мм калибра миномёты. Также имеются 122, 140, 220, 240 и 300-мм калибра реактивные системы залпового огня (РСЗО), 152-мм самоходная гаубица «Акация», 82-мм миномёт «Поднос».

После введения лексики, закрепления некоторых грамматических тем и тренировки слухо-произносительных навыков мы переходим к чтению типологического текста. Чтение вслух «формирует внутреннее проговаривание текста, что особенно важно для развития беглости чтения» [2: 332].

Задание 12. Прочитайте текст.

Артиллерийское вооружение

Артиллерия – основная ударная сила сухопутных войск современной армии. Артиллерийское вооружение включает реактивные системы залпового огня (122-мм РСЗО 9к51 «Град», 220-мм РСЗО 9к57 «Ураган», 300-мм РСЗО 9к58 «Смерч», 122-мм РСЗО 9к59 «Прима», РСЗО «Торнадо»); наземную артиллерию (100-мм ПРП МТ-12Р, 122-мм гаубица Д-30, 125-мм ПТП «Спрут-Б», 122-мм СГ 2С1 «Гвоздика», 152-мм СГ 2С3 «Акация», 152-мм СП 2С5 «Гиацинт-С», 152-мм гаубица 2А36 «Гиацинт-Б», 152-мм буксируемая гаубица 2А65 «Мста-Б», 152-мм самоходная гаубица 2С19 «Мста-С», 203-мм пушка 2С7 (2С7М) «Пион» («Малка»); миномёты (82-мм миномёт 2Б14-1 «Поднос», 82-мм автоматический миномёт 2Б9 «Василёк», 120-мм миномёт 2С12 «Сани», 120-мм самоходное орудие 2С9 «Нона-С», 240-мм самоходный миномёт 2С4 «Тюльпан»);

артиллерийское вооружение танков (Т-80, Т-72, Т-90), БМП (БМП-2, БМП-3), БТР (БТР-80, БТР-90); зенитное вооружение (23-мм зенитные установки, 30-мм двухствольный зенитный автомат); стрелковое оружие и средства ближнего боя (пистолет Ярыгина МП443 «Грач», автомат Калашникова АК-74М, 5,45-мм пулемёт РПК-74, 7,62-мм пулемёт ПКМ, ручной гранатомёт РПГ-7В, автоматический гранатомёт АГС-17 «Пламя»); средства управления разведки и обеспечения стрельбы (РСЗО «Капустник-БМ», подвижный разведывательный пункт ПРП-4); военные приборы; средства ремонта и обслуживания артиллерийского вооружения; средства индивидуальной бронезащиты и экипировки.

После прочтения текста мы переходим к притекстовым заданиям.

Задание 13. Найдите в тексте сложные слова.

Задание 14. Найдите в тексте названия зенитного вооружения, стрелкового оружия и средств ближнего боя?

Следующие задания направлены на закрепление лексического и грамматического материала непосредственно в тексте (отработка числительных в Р.п., существительных и прилагательных в Р.п., чтение аббревиатур без расшифровки).

Задание 15. Поставьте вопросы к существительным и прилагательным. Определите род и падеж.

Следующие задания направлены на закрепление новой лексики с помощью наглядного материала (работа с рисунками). Показываются фотографии артиллерийского вооружения, которое упоминается в тексте (Задание 12).

Задание 16. Посмотрите на рисунки. Скажите, что вы видите?



152-мм пушка-гаубица Д-20



Полевая 130-мм пушка М-46

При закреплении новой лексики отлично себя зарекомендовали лексические игры. На занятии преподавателю рекомендуется распечатать небольшие карточки с изображением артиллерийского вооружения, которое было представлено в тексте. Помимо игры «Кто быстрее назовёт, что это?», можно закрепить с новой лексикой военный речевой этикет в диалоге. Примеры заданий приведены ниже.

Задание 17. Работа в парах. Возьмите карточки. Составьте диалог по аналогии.

- Здравия желаю, товарищ ...!
- ..., доложите обстановку. Это ... (достает карточку)?
- Так точно / Никак нет. Это
- Где находится ...? На складе?
- Никак нет, товарищ ...! Он (она) находится в (на) ... / Так точно. ... находится на складе.

Задание 18. Работа с аудиторией. Выберите ведущего. Ведущий показывает карточку, кто правильно говорит, что на ней изображено, тот пишет на доске название.

Завершающими заданиями по данной теме – это презентация и сообщение (целесообразно дать на самостоятельную подготовку).

Задание 19. Сделайте презентацию (2-3 слайда). Покажите, какое артиллерийское вооружение есть в Вашей стране? Как оно называется?

Задание 20. Сделайте сообщение по плану.

1. Артиллерийское вооружение в вашей стране (Как называется? Когда применяли?)
2. Артиллерийское вооружение в России.

Таким образом, при подготовке к учебной экскурсии на подготовительном занятии следует продумать организацию работы над лексикой и тематическими текстами, которая основывается на трёх принципах: тематическом, структурно-грамматическом и логико-семантическом. Этот подход обеспечивает преемственность лексико-грамматического материала в рамках одной темы. Успешно выстроенная работа на подготовительном занятии – это залог эффективного взаимодействия преподавателя и иностранных слушателей и курсантов военного вуза на экскурсии.

Литература

1. Еремина В. В., Еремин С. И. Методика работы с учебно-научным текстом на довузовском этапе обучения иностранцев // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия «Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе». Вып. 8 : межвуз. сб. науч. ст. – 2011. – № 10. – С. 46–47.
2. Крючкова Л. С., Мошинская Н. В. Русский язык как иностранный. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М. : Флинта; Наука, 2009. – 480 с.

О. Ю. Проничева
Военная академия
материально-технического обеспечения,
Санкт-Петербург

Информационно-новостной модуль на занятиях РКИ: информация о погодных условиях

В статье представлен результат анализа текстового материала информационно-новостного модуля по теме «Погодные условия. Прогноз погоды», определяющий актуальную лексику, ее сочетаемостные свойства и деривационные возможности. Также статья содержит подробное описание грамматических показателей данных текстов. Необходимость разработки материалов информационно-новостного модуля обусловлена потребностью развития у иностранных военнослужащих коммуникативной компетенции, позволяющей понимать смысл звучащих и печатных материалов (текстов), предлагаемых в новостных программах российских СМИ, активизировать навыки устной речи и относительно свободно строить собственные высказывания на общественно-политическую тематику.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, навыки устной речи, актуальная лексика, информационно-новостной модуль, занятие, РКИ.

О. У. Pronicheva
Military Academy of Logistics,
Saint Petersburg

Information and news module in Russian language classes: information about weather conditions

The article presents the result of the analysis of the text material of the information and news module on the topic «Weather conditions. Weather forecast», which defines the current vocabulary, its combinable properties and derivational capabilities. The article also contains a detailed description of the grammatical indicators of these texts. The need to develop the materials of the information and news module is due to the need for the development of foreign servicemen's communicative competence, which allows them to understand the meaning of sounding and printed materials (texts) offered in the news programs of the Russian media, to activate oral speech skills and relatively freely build their own statements on socio-political topics.

Keywords: communicative competence, oral speech skills, relevant vocabulary, information and news module, lesson.

В последние 20–30 лет мы живем в быстро меняющемся речевом (языковом) контексте. Поток информации, связанный с общественно-политической тематикой, проникающий во все сферы нашей жизни, обусловлен стремительным изменением общественно-политических условий

и актуализацией специфических общественно-политических реалий, которые уже никого не оставляют в стороне. Это, конечно, не может не влиять на обучение русскому языку как иностранному курсантов и слушателей специального факультета в ВА МТО.

Необходимость разработки материалов информационно-новостного модуля обусловлена прежде всего потребностью развития у иностранных военнослужащих коммуникативной компетенции, позволяющей понимать смысл звучащих и печатных материалов (текстов), предлагаемых в новостных программах российских СМИ, активизировать навыки устной речи и относительно свободно строить собственные высказывания на общественно-политическую тематику.

Формируемая коммуникативная компетенция предполагает систематизацию ее внутреннего наполнения частными компетенциями, их взаимообусловленность и взаимодополняемость. Важнейшей составляющей при этом становится воспитательная компонента, которая заключается в формировании положительного имиджа Российской Федерации, одобрения и поддержки ее внешней политики, действий на мировой арене. «Работа над аутентичным материалом помогает помимо приобретения языковых знаний постичь понятийную систему мышления россиян, интегрироваться в российское общество» [1: 235]. Подобный подход диктует определенные требования к отбору текстового материала и его обработке. Материал должен:

1) давать системное представление о географии, истории (в том числе военной), культуре, политике нашей страны; об условиях жизни людей, их образе жизни, менталитете;

2) содержать актуальную лексику грамматику, речевые модели, которые будут способны формировать у иностранных военнослужащих навыки и умения по трем видам речевой деятельности (чтению, аудированию, говорению);

3) включать лексику, отражающие шкалу ценностей и мировоззрение россиян;

4) способствовать формированию дискурсивных стратегий прогнозирования, компенсации недостающих знаний, умения ориентироваться в нестандартных ситуациях, реализуя прагматическую установку достижения поставленных целей и задач.

Материалом исследования послужили аутентичные тексты, описывающие погоду. В рамках исследования нами был отобран и проанализирован актуальный событийный текстовый материал (30 текстов), который составил отдельный информационно-новостной модуль исследования, определив учебные темы, ситуации общения, а также возможные способы их актуализации на занятии с иностранными военнослужащими в рамках курса «Русский язык».

Модуль рассчитан на формирование компетенций по трем основным видам речевой деятельности: аудированию, чтению (просмотровому и поисковому), говорению.

Несмотря на то, что настоящая статья демонстрирует анализ текстов, информирующих о погодных условиях, в целом тематический состав информационно-новостного модуля, отвечая запросу иностранных военнослужащих, включает также тексты на спортивную тематику, тексты, содержащие общественно-политические новости, тексты, освещающие кризисные ситуации.

Тематический выбор основан на том, что тексты обладают свойствами, позволяющими иностранным военнослужащим уже на начальном этапе обучения (уровни А-1, А-2) овладевать коммуникативно-речевой компетенцией близкой к профессиональной.

Эти тексты характеризуются необходимой для начального этапа обучения неродному языку лаконичностью («Прогноз погоды», «Спорт»), доступностью и широкой распространенностью (массовостью). Темы, которые отобраны для исследования, затрагиваются в повседневной коммуникации, следовательно обучающийся должен научиться решать следующие коммуникативные задачи в рамках заданной тематики:

1) начинать и поддерживать контакты с другими людьми в рамках темы (выражать согласие / несогласие, интерес / отсутствие интереса и под.);

2) воздействовать на собеседника (владение приемами аргументации);

3) уметь строить оценочные суждения, выражать собственное мнение и субъективно-эмоциональное отношение к событиям, лицам и их действиям;

4) получать и передавать информацию о конкретной ситуации в динамике, о фактах, о людях и их действиях.

Предполагается, что обучающийся научится понимать печатную и звучащую информацию, передаваемую российскими СМИ, а также вступать в коммуникацию и поддерживать ее в рамках темы «Прогноз погоды», имея опорные схемы для описания краткосрочного прогноза и долгосрочного прогноза.

Краткосрочный прогноз:

- регион (район, город), где прогнозируется погода;
- какая погода прогнозируется, чем вызваны прогнозируемые погодные явления;

- какому сезону соответствует прогнозируемая погода;

- что считается нормой, а что аномалией в данном сезоне;

- какая температура прогнозируется, соответствует ли она климатической норме;

- какие осадки прогнозируются, соответствуют ли они климатической норме;

- как долго продлится прогнозируемая погода;
- что повлияет на изменение погодных условий.

Долгосрочный прогноз:

- долгосрочные перспективы по погоде в регионе (районе, городе).

Анализ позволил выделить актуальную лексику, которую можно использовать уже на ранних этапах обучения (А-1, А-2), а также увидеть основные сочетаемостные модели актуальной лексики и ее деривационный потенциал.

Актуальная лексика: сочетаемость, деривация

Актуальная лексика
<p>1) погода, 2) прогноз+, 3) температура, 4) покров, 5) осадки, 6) похолодание, 7) потепление, 8) дождь, 9) снег, 10) ливень, 11) регион +, 12) значение +, 13) мороз, 14) территория +, 15) месяц + (+ все названия), 16) субъект +, 17) облака, 18) середина +, 19) часть +, 20) сезон, 21) эксперт, 22) мнение +, 23) зима, 24) лето, 25) осень, 26) весна, 27) половина +, 28) метель, 29) день, 30) солнце</p>
Основные модели сочетаемости актуальной лексики
<ul style="list-style-type: none"> - прогноз погоды, зимняя / летняя / весенняя / осенняя / морозная / холодная / жаркая / дождливая / малооблачная погода - прогноз погоды, погодный прогноз - низкая / высокая / минусовая / плюсовая температура - снежный покров, высокий снежный покров, небольшой снежный покров - ожидаются осадки, незначительные осадки, осадки маловероятны, осадки в виде снега - ожидается похолодание, сильное похолодание, внезапное похолодание, похолодание до -5, похолодание на северо-западе - глобальное потепление, потепление климата, ожидается потепление, потепление до +5, потепление в южных областях - сильный / слабый / проливной / морозящий / неприятный дождь - сильный / небольшой / мокрый снег, много / мало снега - южный / северный / западный / восточный регион, регион России - температурные значения, минусовое значение - сильный / традиционный / затяжной / мороз, традиционные морозы, крещенские морозы - значительные территории, территории во власти - зимний / летний / весенний / осенний / дождливый / снежный / первый месяц, месяц зимы - субъект РФ - середина месяца (+ все названия), середина зимы / весны / лета / осени - часть территории, большая часть, часть осадков - сезон дождей, зимний / летний сезон - авторитетный эксперт

<ul style="list-style-type: none"> - мнение эксперта, экспертное мнение - климатическая весна / зима / осень / лето календарная весна / зима / осень / лето - половина недели / месяца (+ все названия), зимы, лета, осени, весны
Деривационные возможности актуальной лексики
<ul style="list-style-type: none"> - погодный, непогода - прогнозировать, прогнозируемый, непрогнозируемый - температурный (режим) - дождливый (сезон), дождевой (фронт) - снежный, снегопад, малоснежный - морозный, подморозит, заморозки - месячная (норма), среднемесячная (температура) - сезонный - экспертное (мнение) - зимний, по-зимнему - летний, по-летнему - весенний, по-весеннему - осенний, по-осеннему

Характеризуя грамматические показатели анализируемых текстов следует отметить, что в них употребляются имена существительные во всех падежах, при этом, как можно видеть из приведённых ниже таблиц, определённые конкретные значения падежей не задействованы, а другие очень частотны.

Именительный падеж. П-1

Значение	Вопрос	Пример
1. Субъект активного действия или состояния	кто? что?	<i>Неожиданная весна пришла в центральную часть России.</i>
2. Лицо (предмет) — носитель признака		<i>На северо-западе России февраль почти всегда холодный месяц.</i>
3. Предметы, события, явления природы, которые есть (наличествуют) где-либо		<i>...на ближайшие дни в столице и области установится небольшой, но постоянной снежный покров.</i>
4. Предмет, которым кто-либо обладает		<i>У синоптиков есть все основания предполагать, что теплее уже не будет.</i>
5. Называние лица или предмета		<i>Это циклон «Дебби».</i>

6. Лицо (предмет), характеризующее другое лицо (предикат)	<i>отсутствует в анализируемых текстах</i>
7. Состояние лица	<i>отсутствует в анализируемых текстах</i>
8. Предмет, который необходим	<i>отсутствует в анализируемых текстах</i>
9. Лицо, к которому обращаются	<i>отсутствует в анализируемых текстах</i>

Родительный падеж (без предлога). П-2

Значение	Вопрос	Пример
1. Принадлежность	<i>чей?</i>	<i>Прогноз синоптиков не оправдался ...</i>
2. Определение	<i>какой?</i>	<i>В центре погоды «Фобос» спрогнозировали Март подтвердит свою славу очень нестабильного месяца ...</i>
3. Количество	<i>сколько?</i>	<i>Ближайшие несколько дней ожидается ясная малооблачная погода.</i>
4. Отсутствие лица или предмета	<i>кого?</i>	<i>Осадков не ожидается. До конца первой декады апреля хорошей весны в Центральной России не будет.</i>
5. Дата события	<i>когда?</i>	<i>До конца первой декады апреля хорошей весны в Центральной России не будет.</i>
6. Объект сравнения		<i>отсутствует в анализируемых текстах</i>
7. Субъект действия		<i>отсутствует в анализируемых текстах</i>
8. Объект, на который направлено действие		<i>отсутствует в анализируемых текстах</i>

Родительный падеж (с предлогом). П-2

Значение	Вопрос	Пример
9. Лицо, у которого есть что-либо	<i>у кого?</i>	<i>отсутствует в анализируемых текстах</i>
10. Лицо, у которого находится предмет или другое лицо	<i>у кого? где?</i>	<i>отсутствует в анализируемых текстах</i>
11. Начальный пункт движения, место или лицо	<i>откуда? (от чего?) от кого?)</i>	<i>Изучив данные со спутников и проанализировав информацию о климатической ситуации в России за последние десятилетия,</i>

		<i>они пришли к выводу, что в марте 2023 Русскую равнину ждёт ужасная погода.</i>
12. Конечный пункт	<i>куда? (до чего?)</i>	<i>Северный антициклон дойдёт до Урала ...</i>
13. Временные границы действия, время	<i>когда?</i>	<i>Многие синоптики прогнозируют так называемые крещенские морозы с 14 по 19 января ... Также предполагается, что снег с середины второго зимнего месяца перестанет таять на большей части территории РФ.</i>
14. Место	<i>где?</i>	<i>отсутствует в анализируемых текстах</i>
15. Отсутствие предмета	<i>без чего?</i>	<i>отсутствует в анализируемых текстах</i>
16. Определение, предназначение	<i>какой?</i>	<i>Ожидаются традиционные для зимы осадки в виде снега, морозящего дождя и мокрого снега, периодическое таяние снежного покрова в первые месяцы зимы и похолодание к концу сезона. Для большей части территории России первый месяц зимы будет теплым. Но для сентябрьской погоды в России это вполне традиционно.</i>
17. Цель	<i>с какой целью?</i>	<i>отсутствует в анализируемых текстах</i>
18. Причина	<i>почему?</i>	<i>Из-за сильного снегопада приостановил работу местный аэропорт.</i>

Дательный падеж (без предлога). П-3

Значение	Вопрос	Пример
1. Адресат действия	<i>кому? чему?</i>	<i>Москвичам нужно подготовиться к затяжной, морозной зиме ...</i>
2. Субъект состояния		<i>отсутствует в анализируемых текстах</i>
3. Лицо, которое в чём-то нуждается		<i>отсутствует в анализируемых текстах</i>
4. Лицо (предмет), о возрасте которого сообщается		<i>отсутствует в анализируемых текстах</i>

Дательный падеж (с предлогом). П-3

Значение	Вопрос	Пример
5. Лицо (предмет), к которому направлено движение	куда? к кому?	Тем временем в Москву уже приходит зимняя погода Например, в Чувашии, Марий-Эл и Татарстане ближе к концу месяца ожидается не выше плюс 10... Как объясняют синоптики, такая необычная для начала весны погода, станет следствием нестабильной солнечной активности, высокая амплитуда которой приведёт к фазовым колебаниям температуры воды в Тихом океане.
6. Определение	какой?	отсутствует в анализируемых текстах
7. Место движения	где?	отсутствует в анализируемых текстах
8. Средства коммуникации		отсутствует в анализируемых текстах
9. Время регулярно повторяющегося действия	когда? по каким дням?	отсутствует в анализируемых текстах

Винительный падеж (без предлога). П-4

Значение	Вопрос	Пример
1. Прямой объект	кого? что?	Январь постепенно принесет с собой похолодание . Многие синоптики прогнозируют так называемые крещенские морозы ...
2. Выражение времени; время продолжительного действия; время повторяющегося действия	сколько времени? (как долго? как часто?)	отсутствует в анализируемых текстах

Винительный падеж (с предлогом). П-4

Значение	Вопрос	Пример
3. Направление движения	куда?	отсутствует в анализируемых текстах
4. Выражение времени: часы, дни недели	когда?	отсутствует в анализируемых текстах

5. Временной интервал между событиями	<i>когда?</i>	<i>отсутствует в анализируемых текстах</i>
6. Время планируемого действия	<i>на сколько времени?</i>	<i>...на ближайшие дни в столице и области установится небольшой, но постоянной снежный покров.</i>
7. Время достижения результатов действия	<i>за сколько времени?</i>	<i>За последние месяцы жители Подмосковья привыкли к переменам погоды ...</i>
8. Пересечение пространства		<i>Антициклон пройдет через весь центр России.</i>

Творительный падеж (без предлога). П-5

Значение	Вопрос	Пример
1. Характеристика лица по профессии, занятию и т. д.	<i>кем? чем?</i>	<i>Пока синоптики, что уже давно стало привычным делом, не спешат нас радовать оптимистичным прогнозом. Как объясняют синоптики, такая необычная для начала весны погода, станет следствием нестабильной солнечной активности, высокая амплитуда которой приведёт к фазовым колебаниям температуры воды в Тихом океане.</i>
2. Инструмент		<i>отсутствует в анализируемых текстах</i>
3. Производитель действия (в пассивной конструкции)		<i>Дождливая погода будет сопровождаться умеренно низким температурным фоном ...</i>

Творительный падеж (с предлогом). П-5

Значение	Вопрос	Пример
4. Совместность	<i>с кем? с чем?</i>	<i>Январь постепенно принесет с собой похолодание. Погода в России ожидается переменчивая, временами с ливневыми дождями и прохладная. ...в Ставрополье в октябре 2022 ожидается прохладная метеорологическая обстановка с неприятными дождями и порывистым ветром.</i>
5. Характеристика предмета или лица	<i>какой? какая?</i>	<i>Атмосферное давление в пределах нормы (739–740 мм рт.ст.). Количество осадков предстоящей весной, по его словам, будет оставаться в пределах нормы.</i>

6. Выражение места	<i>где?</i>	<i>отсутствует в анализируемых текстах</i>
7. Выражение времени	<i>когда?</i>	<i>отсутствует в анализируемых текстах</i>
8. Цель действия	<i>зачем?</i>	<i>отсутствует в анализируемых текстах</i>

Предложный падежа (с предлогом). П-6

Значение	Вопрос	Пример
1. Объект речи и мысли	<i>о ком? о чём?</i>	<i>В то же время о суровых морозах синоптики не говорят. Синоптики предупредили жителей Москвы и Петербурга об аномально низкой температуре в марте 2023.</i>
2. Выражение места	<i>где?</i>	<i>В центре погоды «Фобос» спрогнозировали... ...на ближайшие дни в столице и области установится небольшой, но постоянной снежный покров.</i>
3. Выражение времени действия (год, месяц, неделя)	<i>когда?</i>	<i>Синоптики предупредили жителей Москвы и Петербурга об аномально низкой температуре в марте 2023.</i>
4. Средство передвижения	<i>на чём?</i>	<i>...можно будет проехать только на вездеходе ...</i>

Местоимение

Разряды местоимений	Примеры
Личные местоимения	<i>Изучив данные со спутников и проанализировав информацию о климатической ситуации в России за последние десятилетия, они пришли к выводу, что в марте 2023 Русскую равнину ждёт ужасная погода.</i>
Местоимение себя	<i>Январь постепенно принесет с собой похолодание. Зато апрель принесет с собой долгожданное весеннее тепло. Март подтвердит свою славу очень нестабильного месяца...</i>
Притяжательные местоимения	<i>Под его влиянием, как минимум до середины марта, здесь будет очень холодно – предположительно, столбики термометров могут опускаться в столичном регионе до минус 15, а в СПб – до минус 20.</i>

	<i>Количество осадков предстоящей весной, по его словам, будет оставаться в пределах нормы.</i>
Указательные местоимения	<i>В то же время о суровых морозах синоптики не говорят. Ожидаемо, в южных регионах значения термометров будут выше, а снега меньше, в то время как для Сибири или Крайнего Севера характерны морозы и обильные осадки. Если же этот регион окажется во власти южного антициклона, то вероятен сценарий раннего прихода климатический весны не только в Ленинградскую область, но и в центральные регионы страны, а также в Среднее Поволжье и на юг России.</i>
Определительные местоимения	<i>В декабре 2022 почти весь центр страны окажется под влиянием сибирского, или как его называют метеорологи, монгольского антициклона, который уже в самом начале первого месяца календарной зимы остудит воздух в Москве... Всё это спровоцирует движение холодных масс в сторону Европейской части России как раз к началу марта 2023. Зима в начале весны.</i>
Вопросительные местоимения	<i>отсутствуют в анализируемых текстах</i>
Относительные местоимения	<i>Сколько продлится похолодание в центральном регионе, узнаем от синоптиков.</i>
Отрицательные местоимения	<i>Никто не ожидал ночных заморозков в апреле.</i>
Неопределенные местоимения	<i>Еще некоторое время погода порадует теплом, однако уже в конце месяца температура понизится.</i>

Имя прилагательное

Анализируемые тексты насыщены именами прилагательными, т. к. сама тематическая направленность текстов-прогнозов погоды лежит в плоскости описания признаков, качеств и свойств погодных явлений, о которых информирует текст. В анализируемых текстах чаще употребляются прилагательные-определения, согласующиеся с определяемым существительным в роде, числе и падеже.

Грамматические характеристики	Примеры
Существительное + прилагательное	<i>Холодную и ветреную погоду обещают пока жителям Петербурга, Ленинградской области и Республики Карелия. Календарная осень 2022 начнётся проливными дождями.</i>

	<i>Метеорологическая весна приходит в Центральную Россию в последние дни марта, напомнил специалист – среднесуточная температура становится приобретает положительные значения.</i>
Сравнительная степень (компаратив) преимущественно простая форма	<i>Если обратиться к данным за последние 10 лет, то мы увидим, что в осадков на старте осени в РФ стало выпадать больше, чем это фиксировалось ранее.</i>
Превосходная степень	<i>фиксируется единично</i>

Имя числительное

Разряды	Примеры
Количественные числительные	<i>Температура будет опускаться до минус 25–30 градусов по ночам, а в Якутии столбики термометров и вовсе могут упасть до минус 30–35. Зато апрель принесет с собой долгожданное весеннее тепло. В европейской части России прогнозируют раннюю весну и к апрелю столбики термометров могут подниматься далеко за 10–15 градусов, достигая временами отметок и в + 20. Март в целом ожидается теплее нормы на три-четыре градуса. В апреле превышение нормы составит один-два градуса, в мае среднемесячная температура получится близкой к норме, превышение может составить полградуса. Синоптики предупредили жителей Москвы и Петербурга об аномально низкой температуре в марте 2023.</i>
Порядковые числительные	<i>До конца первой декады апреля хорошей весны в Центральной России не будет.</i>
Собирательные числительные	<i>отсутствуют в анализируемых текстах</i>

Глагол

В анализируемых текстах используется большое количество глагольных форм, включая инфинитив. Например: ...в Москве и Подмосковье только в первую декаду сентября может **выпасть** более 90% месячной нормы осадков.

Используются как переходные, так и непереходные глаголы, а также глаголы на -ся (-сь) в основном в значении действия, которое характеризует

состояние лица или предмета, а) глаголы, обозначающие начало, конец или продолжение действия или состояния; б) глаголы, обозначающие изменение состояния. Например: *Март подтвердит свою славу очень нестабильного месяца: будут возвращаться холода, возможны арктические вторжения с морозами и зарядами снега.*

Наблюдается активное использование будущего (как простого НСВ, так и сложного СВ) времени глагола, что вполне объяснимо прогнозным характером информации. При этом настоящее время и прошедшее время также употребляются весьма активно.

Настоящее время	Прошедшее время	Будущее время
<i>Холодную и ветреную погоду обещают пока жителям Петербурга, Ленинградской области, а также Республики Карелия.</i>	<i>Синоптики предупредили жителей Москвы и Петербурга об аномально низкой температуре в марте 2023.</i>	<i>Календарная осень 2022 начнётся проливными дождями. Если обратиться к данным за последние 10 лет, то мы увидим, что в осадков на старте осени в РФ стало выпадать больше, чем это фиксировалось ранее.</i>

В анализируемых текстах употребляются глаголы как несовершенного (НСВ) вида, так и совершенного (СВ) вида в своих основных значениях.

Значение глаголов НСВ	Пример
1. Констатация факта действия	<i>Синоптики предупредили жителей Москвы и Петербурга об аномально низкой температуре в марте 2023.</i>
2. Процесс действия	<i>Предсказание дается на 1 месяц.</i>
3. Повторение действия	<i>Обычно холода и снегопады приходят уже в середине ноября, но сейчас мороз ожидается лишь в начале декабря, и во многих регионах страны еще не установился постоянный снежный покров.</i>
Значение глаголов СВ	Пример
1. Результат, законченность действия	<i>Март подтвердит свою славу очень нестабильного месяца ...</i>
2. Однократность действия	<i>Синоптики предупредили жителей Москвы и Петербурга об аномально низкой температуре в марте 2023.</i>

Особенностью данных текстов можно считать то, что используемые в них глаголы движения обычно приставочные и употребляются в переносном значении типа: *Обычно холода и снегопады **приходят** уже в середине ноября, но сейчас мороз ожидается лишь в начале декабря, и во многих регионах страны еще не установился постоянный снежный покров. Январь постепенно **принесет** с собой похолодание.*

В основном в текстах употребляются глаголы изъявительного наклонения, что характерно для данной тематики, описываются либо уже произошедшие реалии, либо весьма вероятные, т. к. основанием прогноза служит многолетний научный опыт наблюдения за погодными условиями.

Наклонение	Пример
1. Изъявительное наклонение	<i>Критических минусовых значений ждать не стоит. Большинство экспертов сходятся во мнении, что самые низкие температуры за зиму придут во второй половине февраля.</i>
2. Повелительное наклонение	<i>отсутствуют в анализируемых текстах</i>
3. Условное наклонение	<i>отсутствуют в анализируемых текстах</i>

Причастие и деепричастие

Причастия в анализируемых текстах употребляются как в активные, так и в пассивные обоих видов (НСВ, СВ). Например: *И раньше сроков, **определенных** природой, этого точно не случится. Количество осадков **предстоящей** весной, по его словам, будет оставаться в пределах нормы.* Деепричастия единичны.

Наречия

Наречие в силу своего общего грамматического значения (признак действия, признак признака) достаточно активно употребляется в текстах, описывающих погодные явления. При этом моделей, где наречие используется в роли предиката не выявлено. Степени сравнения также не обладают частотностью. В роли обстоятельства наречия наблюдаются в следующих значениях.

Значение	Наречия	Пример
Время (когда?)	<i>летом, осенью, зимой, весной утром, днём, вечером вчера, сегодня, завтра всегда, никогда</i>	<i>Например, для столицы нормальной температурой днем в течение месяца считается минус 3,5 градуса. Непростая погода, согласно долгосрочным прогнозам синоптиков, ожидается осенью 2022.</i>

Место (где?)	<i>здесь, там, тут, дома, справа, слева, посередине, рядом везде, повсюду, нигде, где-то</i>	<i>Здесь, по прогнозам синоптиков, ком-фортная во всех отношениях погода будет держаться примерно до 10–11 числа, когда градусники станут показывать плюс 26–28.</i>
Направление (куда?)	<i>туда, сюда, направо, налево, никуда, куда-то, близко, далеко отсюда, оттуда, ниоткуда</i>	<i>В европейской части России прогнозируют раннюю весну и к апрелю столбики термометров могут подниматься далеко за 10–15 градусов, достигая временами отметок и в +20.</i>
Признак действия (как? каким образом?)	<i>быстро, медленно и др.</i>	<i>В этих регионах традиционно будет облачно, прохладно и тоскливо. Причём удивить, как приятно, так и не очень.</i>
Количество (сколько? в какой степени?)	<i>много, немного, мало, очень, совсем, совершенно, почти, абсолютно</i>	<i>В некоторых субъектах РФ температура будет немного выше привычной нормы.</i>

Предлоги

Предлоги в анализируемых текстах употребляются в основном в конструкциях: а) с пространственным значением (место, где происходят описываемые явления, место движения, место, куда или откуда направлено движение); б) с временным значением (год, день, месяц, день, час события, предшествование одного события другому, временной интервал, последовательность, продолжительность).

Союзы

В анализируемых текстах наблюдается достаточно сложный (с учетом специфики РКИ) синтаксис, следовательно, активно используются союзы (как сочинительные, так и подчинительные). Сочинительные союзы выступают в значениях соединения членов предложений и предложений, присоединения, противопоставления, единично усиления отрицания, единично альтернативы.

Подчинительные союзы используются в значениях передачи информации (что), времени (когда, как только, пока и др.), причины (потому что, благодаря тому, что, из-за), следствия (поэтому), условия (если), цели, уступки (хотя), сравнения (как).

Проведенное исследование подтверждает, что тексты-прогнозы можно использовать на занятиях с иностранными военнослужащими, изучающими русский язык в военных вузах РФ. Часть лексики впоследствии будет использоваться ими и в профессиональной сфере (*атмосферный фронт, циклон атакует и др.*). Предложенный в статье анализ позволяет

преподавателю выбрать материал в соответствии с изучаемой темой на занятии, так, чтобы в прогнозе погоды были известные конструкции и не более двух новых конструкций, а также лексика, пересекающаяся с профессиональной.

Литература

1. Проничева О. Ю. Аутентичный медиатекст в обучении языку специальности в военном вузе // Изучение и преподавание русской словесности в эпоху цифровой глобализации : Матер. докл. и сообщ. XXIII Междунар. науч.-метод. конф. – СПб. : ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2018. – С.233–237.

Я. О. Рыбина
*Военная академия связи,
Санкт-Петербург*

Полимодальное обучение лексике на уроках русского языка как иностранного (РКИ)

Аудиалы, визуалы и кинестетики усваивают информацию по-разному. По «теории множественного интеллекта» можно сделать вывод о том, что деление на аудиалов, визуалов и кинестетиков поверхностно. Урок, построенный по одному принципу, может быть эффективен для одной части студентов и неэффективен для другой. В статье рассматривается полимодальное обучение на уроке по русскому языку как иностранному. Данный подход актуален, так как полимодальное обучение может быть использовано на занятиях для студентов с разными типами восприятия. Примером такого обучения на уроке РКИ может быть учебная экскурсия по теме «Времена года». Изучение этой темы начинается с первых уроков подготовительного курса и входит в лексические минимумы. Модель экскурсии может быть использована для любого сезона.

Ключевые слова: полимодальное обучение, типы восприятия, учебная экскурсия, лексика, времена года.

Y. O. Rybina
*Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg*

Polymodal lexical training of Russian as a Foreign Language (RFL)

Audials, visuals and tactile learners assimilate information in different ways. According to the «Theory of Multiple Intelligence» we can conclude that the classification into audials, visuals and tactile learners is superficial. A lesson based on one principle may be effective for one segment of students and ineffective for another. The article deals with polymodal teaching at the lesson on Russian as a foreign language. This approach is relevant because polymodal training can be applied in classes for students with different perception patterns. An example of such teaching at a lesson in RKI can be a field trip on the topic «Times of year». The study of this topic starts from the first lessons of the preparatory course and is included in the lexical minimums. The field trip model can be used for any season.

Keywords: polymodal teaching, types of perception, field trip, lexis, times of year.

В последние годы с развитием педагогики в процессе преподавания стал преобладать личностно-ориентированный подход к обучению. Педагоги стремятся выявить психологические особенности каждого обучающегося и разработать материалы урока, позволяющие быстрее усвоить материал.

Самым распространенным и обобщенным делением обучающихся является классификация их на визуалов, аудиалов и кинестетиков. Визуалы отличаются забывчивостью и высокой фантазией. Они воспринимают информацию через зрительный анализатор. Аудиалы имеют хорошую память и предпочитают воспринимать информацию через объяснение голосом преподавателя или через прослушивание аудиоматериалов. У кинестетиков, в отличие от визуалов, не возникают внутренние образы. Такие обучающиеся получают информацию по средствам обоняния, осязания и движений [3: 23].

При более глубоком изучении данного вопроса становится очевидным, что деление обучающихся на аудиалов, визуалов и кинестетиков поверхностно. Так, Т. Н. Бандурка выделяет восемь модальностей восприятия: кинестетическую, гаптическую, висцеральную, обонятельную, вкусовую, слуховую, зрительную, чувственное восприятие людей и природы [1].

Однако Говард Гарденер выдвинул «теорию множественного интеллекта». В своей книге «Структура разума: теория множественного интеллекта» (оригинальное название – *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*), в которой предположил, что мозг человека состоит из нескольких «блоков», и выделил 7 типов интеллекта (музыкальный, вербальный, межличностный, телесно-кинестетический, визуально-пространственный, логико-математический и внутриличностный). В 1999 году он ввел еще один тип – натуралистический. В последующие годы Говард Гарденер продолжил расширять классификацию. Во многом типы интеллекта совпадают с модальностями восприятия Т. Н. Бандурки. Однако американский психолог утверждает, что нельзя выбирать один способ обучения, наиболее развитый у студента. Такой способ, по его мнению, снижает эффективность обучения и затрудняет развитие других типов интеллекта.

Ввиду того, что в классах может быть большое количество обучающихся с разными типами восприятия, а обращение только к одному «мозговому блоку» снижает продуктивность обучения, необходимо стремиться к полимодальному обучению.

Полимодальное обучение в психолого-педагогической и методической литературе рассматривается как совокупность методик, опирающихся на знания и умелое использование особенностей восприятия и обработки информации разными сенсорными каналами и разными полушариями мозга [3: 22].

В своей статье С. Ф. Галкина, В. И. Филатова и А. С. Юсеев описали эффективность поликодовых текстов на уроках по русскому языку как иностранному [2]. Авторы описывают работу с поликодовой интернет-статьей, постером и онлайн видеолекцией, однако полимодальное обучение может выходить за рамки полимодальных текстов.

Одним из примеров такого обучения может быть экскурсия со студентами, изучающими русский язык как иностранный. При обучении лексике

для достижения высоких результатов необходимо задействовать максимальное количество анализаторов. Так, изучение темы «Времена года» может начинаться в аудитории с использованием изображений и различного рода упражнений и продолжаться на улице. Экскурсию можно провести в парке.

Для примера заданий на экскурсию можно рассмотреть один сезон – зиму.

Ниже приводятся вопросы преподавателя.

- 1) *Какого цвета зима в России?*
- 2) *Потрогайте снег. Какой он? Что он делает, когда вы его трогаете?* (Ввести глагол «таять». Определить спряжение, проспрягать глагол.) *Что еще может таять?*
- 3) *Посмотрите внимательно на снег. Из чего он состоит?* (Из снежинок.)
- 4) *Когда на улице холодно, что появляется на воде?* (Лед.)
- 5) *Что можно делать на льду?* (Кататься на коньках.)
- 6) *Слепить снеговика / поиграть в снежки / покататься на лыжах или коньках.*

Такие задания задействуют ассоциативное запоминание, тактильные ощущения, логическое мышление, движения в игровой форме и эмоции.

Для закрепления изученного материала возможно использование музыкальных фрагментов П. И. Чайковского «Декабрь», «Январь», «Февраль». Необходимо прослушать фрагменты и аргументированно объяснить, с каким фрагментом у студентов ассоциируется зима. Отличаясь разным настроением, произведения побуждают обучающихся через эмоциональные ощущения высказать мнение, используя изученную лексику.

Такая модель экскурсии является универсальной и может проводиться не только зимой, но и летом, весной и осенью. Однако в этих сезонах упор может быть сделан на обонятельные рецепторы в отличие от тактильных ощущений зимой.

Проведя контрольный и констатирующий эксперимент среди 50 иностранных студентов, удалось зафиксировать значительный рост запоминания новой лексики.

Таким образом, полимодальное обучение может эффективно использоваться при любом количестве студентов с разными способностями усваивания информации.

Литература

1. Бандурка Т. Н. Полимодальность восприятия в обучении. Как раздвинуть границы познания. – Иркутск : Оттиск, 2005. – 203 с. : ил., табл; 21 см.

2. Галкина С. Ф., Филатова В. И., Юсяев А. С. Поликодовые и полимодальные тексты в профессионально ориентированном обучении РКИ // Мир русского слова. – 2021. – № 3. – С. 103–112. – URL: <http://doi.org/10.24412/1811-1629-2021-3-103-112>.

3. Пичугина Г. А., Кайбалиев А. Г. Полимодальное обучение как средство повышения эффективности учебного процесса // Научен вектор на Балканите. – 2019. – Т. 3. – № 2 (4). – С. 22–24.

Е. С. Савинова
ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия»,
Санкт-Петербург

Использование потенциала нейросетей в процессе обучения РКИ на довузовском этапе

В статье дается определение нейросети и рассматриваются возможности использования потенциала нейросетей в процессе обучения иностранным языкам. Приводится описание нейронной сети ChatGPT. Дается краткая характеристика ряда российских и зарубежных нейросетей, генерирующих тексты и изображения. Проводится сравнительный анализ рассматриваемых нейросетей. Демонстрируются примеры работы с выбранными нейросетями в процессе подготовки материалов для практических занятий, а также планирования сюжета мероприятия, приуроченного к празднованию Нового года на предвузовском этапе обучения русскому языку как иностранному. Делаются прогнозы эффективности применения инструментария нейронных сетей в процессе преподавания русского языка как иностранного в обозримом будущем.

Ключевые слова: нейросеть, образовательный процесс, обучение русскому языку как иностранному, учебные материалы.

E. S. Savinova
Kuznetsov Naval Academy,
Saint Petersburg

Using the potential of neural network-based tools in the process of teaching RFL at the pre-university stage

The article defines a neural network and examines the possibilities of using the potential of neural networks in the process of teaching foreign languages. The description of the American neural network ChatGPT is given. A brief description of a number of Russian and foreign neural networks generating texts and images is given. A comparative analysis of the considered neural networks is carried out. Examples of working with selected neural networks in the process of preparing materials for practical classes, as well as planning the plot of an event dedicated to the celebration of the New Year at the pre-university stage of teaching Russian as a foreign language are demonstrated. Forecasts of the effectiveness of the use of neural network tools in the process of teaching Russian as a foreign language in the foreseeable future are made.

Keywords: neural network, educational process, teaching Russian as a foreign language, educational materials.

В настоящее время происходит стремительное развитие научно-технической сферы, характеризующееся значительным обогащением выбора

доступных человеку инструментов эффективного решения его профессиональных задач. Данная тенденция находит отражение и в системе образования: совершенствуются технологии, предоставляющие возможность как обучающим, так и обучаемым достигать поставленных образовательных целей в более сжатые сроки, выступая таким образом катализатором всего процесса обучения. Отметим, что опыт использования богатого инструментария современных информационных технологий обнаружил двоякий характер присутствия нового участника в образовательном процессе: наряду с очевидными преимуществами, такими, как подготовка преподавателем современных увлекательных учебных материалов, дополнение их красочной визуализацией, проверка большого объема тестовых заданий, выявились также и недостатки, поскольку обучающиеся получили возможность обеспечивать выполнение учебных функций с помощью современных технологий, сокращая объём личного участия в процессе своего образования.

Однако бесспорным остается факт, что с развитием современных информационных технологий спектр возможностей модернизации учебного процесса расширился в колоссальных масштабах. Одним из источников и средств такого качественного изменения процесса обучения стали нейросети.

Нейросеть представляет собой программный алгоритм, действующий по принципу перебора значений на пути к решению [2: 1]. Флагманской нейросетью для генерирования и обработки текста стал разработанный в конце 2022 года американской компанией OpenAI ChatGPT, получивший признание во многих странах мира благодаря своему обширному функционалу. Преподавателями иностранных языков данная языковая модель с искусственным интеллектом стала активно применяться как для составления планов практических занятий, так и для подготовки заданий для формирования и совершенствования лексических и грамматических навыков, создания и трансформации текстов в зависимости от уровня владения обучающимися иностранным языком, разработки оценочных материалов, автоматизации проверки выполненных обучающимися заданий. К потенциалу данной нейросети также стали обращаться в процессе планирования сценариев различных мероприятий, приуроченных к государственным праздникам.

Вслед за нейросетью ChatGPT стали разрабатываться другие нейросети, в том числе отечественные. Так, в мае 2023 года компанией «Яндекс» была выпущена нейросеть нового поколения YandexGPT (YaGPT), по своему функционалу отражающая возможности её американского предшественника. Будучи более молодой и находящейся на стадии усовершенствования, данная нейросеть имеет ряд недостатков, ограничивающих интенсивность ее использования в процессе обучения иностранным языкам, что будет рассмотрено далее.

Помимо нейросетей, генерирующих и обрабатывающих текстовый материал, появляются нейросети, создающие изображения. В 2022 году одноименной американской компанией было выпущено программное обеспечение искусственного интеллекта Midjourney, создающее изображения по предложенному описанию. В том же году российская компания «Сбер» запустила свой продукт – нейросеть Kandinsky, также генерирующую изображения с опорой на предложенный текст.

В рамках данной статьи предлагаются к рассмотрению две отечественные и две зарубежные нейросети (см. табл. 1). Поскольку наиболее часто используемыми в процессе преподавания иностранных языков являются текстовые и иллюстративные материалы, для краткого обзора были выбраны нейросети, генерирующие тексты и изображения.

<i>Название</i>	<i>Разработчик</i>	<i>Функции</i>	<i>Поддержка русского языка</i>	<i>Преимущества и недостатки</i>
Perplexity AI	OpenAI, Meta, Quora, Databrick, США	Генерирование и обработка текстовых материалов	Да	+ Эффективно генерирует упражнения разного типа. + Упражнения часто соответствуют заданному уровню владения РКИ. + Предлагаемые ответы преимущественно соответствуют запросам. + Указываются источники, к которым нейросеть обращалась при генерировании ответа. * Для получения ответа на русском языке необходимо указать это в запросе.
YandexGPT	«Яндекс», Россия	Генерирование и обработка текстовых материалов	Да	* Наиболее эффективно справляется с запросами придумать текст по теме или сценарий мероприятия. - Ответ часто не соответствует запросу.
Lexica	Sharif Shameem, США	Генерирование изображений	Да	+ Изображения красочные, их содержание соответствует заданным параметрам. + Генерирует одновременно несколько изображений по предложенному описанию. * В случае запроса на английском языке результат больше соответствует заданным параметрам.

Kandinsky	«Сбер», Россия	Генерирование изображений	Да	+ Высокое качество изображений. - Ответ часто не соответствует запросу. - На генерируемых изображениях может присутствовать иноязычный текст.
-----------	-------------------	---------------------------	----	---

Таблица 1. Сравнительная характеристика нейросетей Perplexity AI, YandexGPT, Lexica, Kandinsky

В учебниках и учебных пособиях, предлагаемых в качестве рекомендуемой литературы на довузовском этапе обучения русскому языку как иностранному, в значительном объеме представлены языковые упражнения, ориентированные на формирование у обучающихся грамматических и лексических навыков. В достаточном количестве в них входят также условно-коммуникативные упражнения. В меньшей степени предлагаются упражнения коммуникативного типа. Стремление развить у обучающихся умение использовать русский язык как средство коммуникации диктует необходимость самостоятельного поиска и подготовки преподавателем упражнений коммуникативного типа, соответствующих теме занятия и уровню владения обучающимися русским языком. Иной сложностью для преподавателей русского языка как иностранного зачастую выступает включенная в тематический план работа с текстом, не дополненным предтекстовыми и послетекстовыми заданиями. Восполнение недостающих учебных материалов для практического занятия становится задачей преподавателя.

Рассматривая потенциал нейросетей как дополнительный источник идей для создания учебных материалов, мы обратились к нейросетям Perplexity AI и YandexGPT с запросом сгенерировать упражнения для практического занятия по русскому языку в иностранной аудитории. Для работы с нейросетями мы выбрали текст «Что я люблю», предлагаемый в учебнике русского языка «Дорога в Россию» (базовый уровень) [1: 49]. До работы с текстом в учебнике предлагается семантизировать использованную в тексте лексику, ознакомиться со спряжением новых глаголов. После текста обучающиеся должны ответить на ряд вопросов, пересказать текст от лица одного из действующих лиц и написать рассказ о том, что они любят больше всего.

С целью обеспечить наполненность предтекстового этапа мы попросили нейросеть Perplexity AI подготовить ряд упражнений на тему «Что я люблю». В ответ на запрос нейросетью были предложены следующие варианты:

- Написать список вещей, которые студенты любят делать в свободное время. Затем попросить студентов поделиться своим списком с группой и описать, почему они любят это делать.

- Игра «Сайт знакомств». Студенты изучают анкеты разных людей, где указано, что он любит. Далее студенты выбирают людей, с которыми они могли бы общаться по интересам.

- Игра «Угадай, что я люблю». Преподаватель загадывает какой-то предмет, еду, занятие или место, которое он любит, а студенты должны задавать вопросы, чтобы угадать, что это за предмет.

Данная нейросеть предоставила разнообразные варианты ответов в зависимости от формулировки запросов. Преимущественно результаты соответствовали заданным параметрам. Примечательно, что описание упражнений в каждом случае сопровождалось образцом их выполнения.

С запросом подобрать коммуникативные упражнения по рассматриваемой теме мы также обратились к отечественной нейросети YandexGPT. Ответы, полученные от данной языковой модели, были следующими:

- Игра «Любимое занятие». Каждый участник описывает любимое занятие, а другие по описанию должны угадать, что это. Например: «Это связано с музыкой». «Ты любишь петь?», «Ты играешь на музыкальных инструментах?».

- Игра «Ассоциации». Каждый участник называет любимую книгу, место, занятие, а остальные участники должны угадать, что это, задавая вопросы.

- Игра «Моя любимая вещь». Каждый участник рисует любимую вещь, а другие участники должны угадать, что это, задавая вопросы.

Отечественная нейросеть справилась с заданием подготовить ряд коммуникативных упражнений по указанной теме, однако полученные в данном случае результаты отличались меньшим разнообразием, чем результаты, предложенные нейросетью Perplexity AI. Кроме того, лишь в отдельных случаях нейросетью YandexGPT были предложены образцы выполнения упражнений.

Далее мы обратились к каждой из рассматриваемых нейросетей с запросом предложить упражнения, которые можно выполнить после прочтения текста «Что я люблю». Нейросетью Perplexity AI были предложены следующие вопросы к тексту:

1) Как вы думаете, почему Борис Сергеевич спросил Мишку, кого он любит?

2) Какие еще вопросы можно задать, чтобы узнать о человеке больше?

3) Представьте, что вы Борис Сергеевич. Как можно ответить на рассказ Мишки о его любимых продуктах?

Вопросы, предложенные в учебнике, позволяют проконтролировать понимание обучающимися содержания прочитанного текста, дают им возможность выразить своё отношение к действующим лицам, а также выступают стимулом для рассказа о том, что обучающиеся любят или

не любят. Вопросы, предложенные нейросетью Perplexity AI, выступают гармоничным продолжением готового упражнения. Они предлагают обучающимся проанализировать поступки героев, выступить от лица одного из героев, а также самостоятельно предложить вопросы для получения наибольшей информации о предпочтениях или антипатиях человека. Подобное стимулирование мыслительности и вербализации своих идей на иностранном языке способствует интенсивному развитию умения использовать иностранный язык в качестве средства общения.

Кроме того, нейросеть Perplexity AI также составила упражнение, в котором обучающимся требуется сказать, соответствует ли утверждение тексту:

1) Мишка и Денис учатся в одной школе и занимаются музыкой вместе. – Правда.

2) Однажды они вошли в класс, где у них бывают уроки рисования. – Ложь. (Уроки музыки.)

3) Их преподаватель играл на скрипке. – Ложь. (Играл на пианино.)

Как видно из примеров, в каждом случае нейросеть прилагала ответ и, в случае, если утверждение было неверным, указывала информацию, соответствующую содержанию текста.

Следует отметить, что нейросеть YandexGPT не смогла подготовить послетекстовые упражнения к предложенному тексту. Результаты не соответствовали заданным параметрам. Так, например, вместо вопросов к тексту, нейросеть продолжила текст.

Анализируя полученные от рассматриваемых нейросетей результаты, можем сделать предварительный вывод о более высоком уровне обученности американской нейросети Perplexity AI по сравнению с ее отечественным аналогом. Ответы Perplexity AI в подавляющем большинстве соответствовали запросам и отличались разнообразием. Данная нейросеть способна как генерировать тексты на определенную тему, так и работать с конкретным текстом, не отклоняясь от его содержания в процессе генерирования упражнений. Результаты, предложенные отечественной нейросетью YandexGPT, показали, что данному языковому чат-боту легче выполнять запросы, в которых указана только тема, а не конкретный текст. Мы хотим особо подчеркнуть, что результаты, представленные в данной статье, являются субъективно обусловленными. Вероятно, при определенной формулировке запроса нейросеть YandexGPT позволит получить желаемый результат. Однако первичная работа с данными нейросетями показала более высокую чувствительность и гибкость американской разработки.

Мы также предложили данным нейросетям составить сценарий празднования Нового года в иностранной аудитории. Следует отметить, что в этом случае обе нейросети справились с поставленной задачей на высоком

уровне. Сценарии мероприятия были прописаны достаточно подробно, были представлены разные виды активности. Однако, ни та, ни другая нейросеть не смогла предложить речь ведущего мероприятия, которая соответствовала бы заданному в запросе уровню владения иностранными обучающимися русским языком (базовый) – предложенные тексты были повышенного уровня сложности и являлись непосильными для понимания на базовом уровне. Речь ведущего, предложенная нейросетью Perplexity AI, была более развернутой и рассчитанной на всё мероприятие, в то время как текст, сгенерированный YandexGPT более подходил для краткой вступительной речи.

Для включения в учебные материалы иллюстраций мы обратились к нейросетям Lexica и Kandinsky с запросом «Разные хобби». Однозначным преимуществом нейросети Lexica является одновременный вывод множества разнообразных результатов по заданным параметрам. Изображения отличаются красочностью, черты персонажей близки к реальным. Примечательно, что нейросеть более точно отвечает на запросы на английском языке, в случае запросов на русском языке допускает значительные ошибки. Ответы нейросети Kandinsky зачастую не соответствовали тематически близким вариантам запросов как на русском, так и на английском языках. При запросе на английском языке предлагались картинки с большим количеством текста на иностранном языке. Однако необходимо отметить, что погрешности нейросети Kandinsky не носят перманентный характер. Для наилучшего результата целесообразно использовать данную нейросеть для генерирования изображений конкретных объектов, действий (например, «Мальчик ест кекс»). В этом случае нейросеть предлагает результат, который по красочности, натуральности и соответствию запросу схож с результатами Lexica.

Подводя итоги вышесказанному, отметим, что при работе с каждой из рассмотренных в статье нейросетей, генерирующих текст, – Perplexity AI и YandexGPT – были выявлены как их преимущества, так и недостатки. Первичный опыт использования данных нейросетей в качестве дополнительного источника идей для создания учебных материалов показал более высокую степень готовности нейросети Perplexity AI отвечать на запросы в соответствии с заданными параметрами по сравнению с отечественной языковой моделью. Однако российская нейросеть находится на стадии совершенствования, что позволяет говорить о возможности эффективного использования данной нейросети в образовательных целях в обозримом будущем. Исключительная ориентированность YandexGPT на русский язык может обеспечить еще более высокую точность ответов на запросы русскоязычных пользователей по сравнению с зарубежным аналогом.

Результаты работы с нейросетями, генерирующими изображения, – Lexica и Kandinsky – показали одинаково высокий уровень качества, яркости и натуральности получаемых изображений, а также выявили погрешности, допускаемые каждой из нейросетей. Нейросети Lexica и Kandinsky неодинаковы по характеру выполнения запросов, однако полагаем, что при определенном подходе возможно с помощью каждой из данных нейросетей получить изображения, наиболее точно соответствующие нужным параметрам.

Нейросети, выступая своего рода идейным вдохновителем для преподавателя, позволяют ему расширить палитру материалов, используемых им на практических занятиях по иностранному языку. Однако то, что для преподавателя выступает новой идеей, заимствуется нейросетью из разных источников. Нейросеть не обладает способностью генерировать оригинальные идеи. Расширяя творческий потенциал преподавателя, нейросеть, в силу своей ограниченности, не заменяет его, но ассистирует ему, высвобождая время для высокоуровневых заданий.

Литература

1. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Толстых А. А. Дорога в Россию : учебник русского языка (базовый уровень). – 4-е изд. – М. : ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова ; СПб. : Златоуст, 2009. – 256 с.
2. Свирина Г. Д., Шашок П. А. Применение технологии нейросетей в обучении // Мировая наука. – 2018. – № 6 (15). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pri-menenie-tehnologii-neyrosetey-v-obuchenii/viewer> (дата обращения: 31.10.2023).

*А. А. Семенова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург*

Использование современных мультимедийных технологий на начальном этапе обучения иностраннных военнослужащих РККИ

В статье дается определение понятия «мультимедиа», описываются основные преимущества и проблемы использования мультимедийных технологий и средств на занятиях по русскому языку как иностранному в условиях военного вуза. Рассмотрены учебные сайты и приложения, содержащие различные ресурсы (такие как интерактивные доски, сервисы для создания карточек для работы с новой лексикой и т. д.), на основе которых может быть реализована образовательная деятельность. Представлены примеры ряда учебных заданий, которые могут быть адаптированы к работе с данными мультимедийными средствами с учетом специфики обучения иностраннных военнослужащих.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), технологии мультимедиа, учебные сайты, интерактивные доски, иностраннные военнослужащие.

*А. А. Semenova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg*

The use of modern multimedia technologies at the initial stage of teaching foreign military personnel RFL

The article defines the concept of «multimedia» and describes the main advantages and problems of using multimedia technologies and tools in classes on Russian as a foreign language in a military university. Educational sites and applications containing various resources (interactive whiteboards, services for creating cards for working with new vocabulary, etc.) are considered, on the basis of which educational activities can be implemented. Examples of a number of training tasks are presented that can be adapted to work with these multimedia tools, taking into account the specifics of training foreign military personnel.

Keywords: Russian as a foreign language, multimedia technologies, educational sites, interactive whiteboards, foreign military personnel.

В последние годы на фоне всеобщей компьютеризации и информатизации все больше внимания уделяется мультимедийной среде как средству обучения в высших военных учебных заведениях. Использование мультимедийных технологий повышает мотивацию обучающихся, способствует большей продуктивности образовательного процесса.

В данной статье речь пойдет о применении таких технологий на начальном этапе обучения русскому языку, когда особенно важно сформировать у иностранных военнослужащих интерес к изучению нового языка и желание самостоятельно осуществлять речевую деятельность на нем.

В первую очередь обратимся к самому понятию «мультимедиа». Согласно различным источникам этот термин может определяться как:

1) «компьютерная технология, которая обеспечивает соединение нескольких видов связанной между собой информации (текст, звук, фото, рисунок, анимация, видео и др.) в единый блок, а также носитель такой информации» [1: 9];

2) «взаимодействие визуальных и аудиоэффектов под управлением интерактивного программного обеспечения. Обычно означает сочетание текста, звука и графики, а в последнее время все чаще – анимации и видео» [1: 10];

3) «комплекс аппаратных и программных средств, позволяющих создавать и воспроизводить информационный продукт (ресурс), объединяющий в себе статическую визуальную (текст, графику) и динамическую (речь, музыку, видеофрагменты, анимацию) информацию, а также позволяющих организовать интерактивную информационную среду, основанную на гипертекстовой структуре этого информационного продукта (ресурса)» [1: 11].

Помимо повышения интереса, мотивации иностранных обучающихся к изучению русского языка, использование мультимедийных средств на занятиях по РКИ имеет и ряд других плюсов, таких, например, как увеличение объема усваиваемой информации, усиление роли самостоятельной работы, снятие эмоционального напряжения в группе, экономия времени, возможность привлечения большого количества иллюстративного и видеоматериала.

Тем не менее важно учитывать и трудности, которые могут возникнуть в ходе использования технологий мультимедиа. Прежде всего это различные проблемы методического характера. Мультимедийные средства являются сравнительно новой формой усвоения знаний, особенно в нашей стране. Многие преподаватели и учителя привыкли к традиционному формату проведения занятий, а потому использование новых технологий очень часто дается им с большим трудом. Необходимо время, чтобы они могли освоить новые способы обучения. Еще одна проблема – нехватка денежных средств, недостаточное техническое оснащение некоторых высших учебных заведений, не позволяющее активно использовать различные компьютерные технологии.

Трудностью является также то, что преподавателю ни в коем случае нельзя забывать и про традиционную форму ведения урока, особенно когда речь идет о преподавании в военном вузе. Мультимедийные технологии

должны использоваться в меру и быть прежде всего средством получения знаний, а не нести развлекательную функцию (особенно, если речь идет о создаваемых с помощью них играх, веб-квестах, викторинах и др.) Важно помнить и о том, что на занятии необходимо задействовать все виды речевой деятельности, так как очень часто при использовании различных мультимедийных средств наибольшее внимание уделяется лишь чтению и аудированию, в то время как говорение и письмо остаются в стороне.

Рассмотрим наиболее популярные и актуальные мультимедийные средства, которые чаще всего используются на занятиях по изучению иностранных языков и РКИ в частности. К ним можно отнести следующие ресурсы.

1. Учебные сайты.

В качестве одного из основных инструментов, с помощью которых иностранцы могут осваивать учебный материал как при работе в аудитории, так и самостоятельно, могут быть использованы различные учебные сайты. Они дают обучающимся доступ к:

- 1) аутентичным материалам на иностранном языке;
- 2) различному иллюстративному материалу (презентациям, документам, изображениям, схемам и видеоматериалам);
- 3) ссылкам на электронные словари и учебники, а также другие сайты, которые могут быть полезны в изучении иностранного языка;
- 4) материалам для самостоятельной работы (например, различным играм и упражнениям).

А. А. Фазуллина в статье «Открытое образование в сфере РКИ: лучшие сайты» [4: 307] выделяет основные плюсы таких сайтов:

- 1) доступность;
- 2) более высокая мотивация обучающихся, которая достигается благодаря интерактивности;
- 3) уделение большого внимания грамматике и лексике.

Из минусов же можно назвать следующие:

- 1) при чрезмерном использовании мультимедийных технологий – отсутствие коммуникативного подхода к изучению языка;
- 2) отсутствие или недостаточное количество упражнений на говорение и развитие разговорных навыков.

Одним из ярких примеров учебных сайтов является сайт Learning-Apps. Он предоставляет пользователям возможность создавать около двадцати видов интерактивных заданий, с помощью которых можно в игровой форме отработать языковой материал и проверить навыки курсантов. Программа имеет обширную базу готовых заданий по РКИ, но вместе с тем с ее помощью можно создавать и собственные модули на основе разработанных самим преподавателем материалов.

Пользуясь учебными сайтами, курсанты получают возможность не только самостоятельно пользоваться различными документами, аудио- и видеоматериалами, но и выполнять разные типы упражнений (в том числе и в игровой форме), такие, например, как задания с выбором ответа, поиск слов, кроссворды на знание новой лексики, викторины и т. д. В основном, наиболее актуальными при работе с учебным сайтом типа LearningApps будут задания на аудирование, чтение и письмо. Рассмотрим некоторые из них.

Восстановите диалоги. Задайте вопрос:

— ...?

— Да, мой отец — военный.

— ...?

— Да, мой брат служил в армии.

— ...?

— Нет, он не лётчик.

— ...?

— Да, мы курсанты.

Соедините части предложений.

Все военные	училась в военной академии.
Мой брат	мечтаю стать генералом.
Моя сестра	всегда смотрим по телевизору военный парад.
Я с детства	носят форму.
Мы с моей семьёй	умеет стрелять.

Интересным является также сайт Joyteka, где помимо уже упомянутых нами викторин преподаватель получает возможность самостоятельно создавать интерактивные видео и образовательные веб-квесты. В этой игре отдельные задания-загадки выстраиваются в логическую цепочку и объединяются конечной целью и сюжетом. В процессе прохождения квеста происходит активизация уже имеющихся у обучающихся знаний, а также выработка новых умений и навыков. Участвовать в такой игре можно как индивидуально, так и коллективно.

Однако вместе с тем важно помнить о том, что на территории вуза ни российские, ни иностранные военнослужащие работать в сети интернет не могут, поэтому организовать обучение на основе интернет-сайтов онлайн будет достаточно трудной задачей. Тем не менее, материалы, созданные преподавателем с помощью этих сайтов, могут быть сохранены

и использованы на занятии, а аналоги некоторых упражнений и игр возможно самостоятельно разработать и поместить во внутреннюю сеть вуза.

2. Интерактивные доски (онлайн-доски)

Помимо учебных сайтов на занятиях по РКИ часто используются и различные визуальные объекты, значительно облегчающие запоминание большого объема новой информации. Если во многих учебниках новые грамматика и лексика «даны линейно, без иллюстраций», то в формате мультимедийных средств «концептуальное оформление получают и словарные минимумы, и грамматические модели» [2: 2644].

Одним из визуальных объектов являются интерактивные онлайн-доски, которые позволяют:

- 1) разнообразить иллюстративный материал;
- 2) повышать мотивацию в группе, развивать интерес к изучаемой теме;
- 3) вовлекать в работу всех обучающихся;
- 4) экономить время;
- 5) разнообразить ряд заданий по новой теме за счет возможностей перемещения и выделения наиболее значимых объектов, использования анимации и различных инструментов, которые позволили бы задействовать различные способы усвоения информации [3: 151].

Существует множество видов интерактивных досок. В качестве примера можно рассмотреть следующие:

1. Ziteboard

Это виртуальная доска, которой можно пользоваться на любом устройстве. При ее использовании у преподавателя и обучающихся будет возможность не только набирать на экране текст и рисовать, но и добавлять иллюстрации, документы, аудио- и видеоматериалы, крепить стикеры с заметками.

Доступ участников к созданной преподавателем доске можно настроить по ссылкам, которые могут быть открыты с компьютеров, которыми пользуются курсанты. Пользователи смогут либо вносить любые изменения в режиме онлайн, либо подключиться к доске в режиме «просмотр». По окончании занятия все материалы с доски могут быть сохранены в форматах PNG, SVG или PDF.

2. BitPaper

Еще один пример интерактивной доски, позволяющей работать в режиме онлайн. Так же, как и в случае с Ziteboard, все участники могут получить доступ к доске по ссылке и как работать в режиме просмотра, так и вносить собственные изменения. Используемые здесь инструменты, помимо уже представленных в предыдущем пункте, позволяют настраивать

внешний вид доски – изменять цвет фона и разметку. Также есть возможность составлять различные формулы, что особенно актуально в военно-технических вузах, чертить всевозможные линии и создавать разнообразные фигуры и объекты.

Обе из рассмотренных выше интерактивных досок, а также их аналоги можно использовать для работы на занятии в специализированной аудитории с доступом в интернет. Кроме того, Ziteboard может быть заранее установлена на учебные компьютеры в формате приложения.

Упражнения же с помощью таких досок можно выполнять самые разнообразные. Особенно хорошо они подойдут для запоминания грамматических правил, новой лексики, различных фонетических упражнений на начальном этапе освоения языка. Например:

Какие слова отвечают на вопрос «кто?», а какие на вопрос «что?».
Разделите их на две группы.

Студент, курсант, стол, офицер, военный, урок, тетрадь, доска, форма, преподаватель, часы, генерал, стул, кабинет.

3. Приложения для изучения новой лексики.

Одним из самых популярных приложений такого типа являются сервисы для создания интерактивных карточек, например, приложение Quizlet. Эта программа предлагает несколько режимов работы с лексическим материалом на иностранном языке и направлена на запоминание новых слов и словосочетаний. Кроме того, в данном приложении можно закрепить не только понимание лексических значений, но и непосредственно произношение. При этом аудиоматериал к терминам может быть сформирован как приложением (автоматически), так и самим педагогом (во избежание возможных произносительных ошибок).

Quizlet можно предварительно скачать на компьютер, после чего преподаватель сможет самостоятельно создавать карточки с необходимой лексикой – общеупотребительной или специальной, которая актуальна для военных высших учебных заведений. Например: *офицер, курсант, генерал, майор, дивизия, рота* и т. д.

Таким образом, большую часть упражнений на начальном этапе изучения РКИ можно перенести в мультимедийную среду, тем самым повысив мотивацию обучающихся военных вузов к изучению новой лексики и грамматики, совершенствованию фонетических навыков.

Литература

1. Джаджа В. П. Мультимедийные технологии обучения : учебное пособие. – Самара : СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2013. – 98 с.

2. Мордвинцева В. С. Анализ эффективности использования икт в онлайн-обучении русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы

теории и практики / В. С. Мордвинцева, Н. А. Никулина. – Тамбов : Издательство «Грамота», 2021. – № 8. – С. 2642–2647.

3. Очирова И. Н. Роль мультимедийных средств в преподавании русского языка как иностранного // Экология языка и коммуникативная практика. – Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2017. – № 2 (9). – С. 150–155.

4. Фазуллина А. А. Открытое образование в сфере РКИ: лучшие сайты // Этнодиалоги. – М. : ЭТНОСФЕРА, 2018. – № 2 (56). – С. 302–308.

Цянь Цяо, О. В. Анциферова
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург

Структурно-содержательный компонент учебного видео для реализации модели «Перевернутый класс»

В данной статье рассмотрены возможности использования технологии «перевернутый класс» с применением образовательной платформы CCtalk в процесс обучения китайских студентов русской грамматике на начальном этапе. Особое внимание уделяется этапу внеаудиторной самостоятельной работы, направленной на знакомство с новой грамматической темой. В частности, описан учебный материал данного этапа: структура и содержание учебного видео.

Ключевые слова: перевернутый класс, педагогическая технология, учебное видео, онлайн платформа CCtalk, информационно-коммуникативная технология.

Qian Qiyao, O. V. Anciferova
St. Petersburg State University,
Saint Petersburg

Structural and content component of an educational video for implementing the «flipped classroom» model

This article discusses the possibilities of using the «flipped classroom» technology using the CCtalk educational platform in the process of teaching Russian grammar to Chinese students at the initial stage. Particular attention is paid to the stage of extracurricular independent work aimed at introducing a new grammatical topic. In particular, the educational material of this stage is described: the structure and content of the educational video.

Keywords: flipped classroom, pedagogical technology, video lesson structure, CCtalk online platform, information and communication technology.

Проблема образовательного идеала, а также путей и способов его достижения, является актуальной в период перехода общества к новым технологическим укладам [4: 27]. Для того, чтобы удовлетворить требования общества в образовании, педагоги должны постоянно думать об инновационных способах обучения, разрабатывать и внедрять новейшие образовательные технологии в практику. Современное образование, в частности, высшее образование, трансформируется путём интеграции в цифровое пространство. Как показывает опыт российских и зарубежных учебных заведений, технология «Перевернутый класс» активно используется в процессе обучения, базируясь на различных образовательных платформах.

Успешность внедрения данной технологии в процесс обучения во многом предопределяется качеством используемой электронной среды и рациональностью дизайна учебных материалов.

Технология «Перевернутый класс» — это педагогический подход, при котором обучение непосредственно переходит из пространства обучения в группе к отдельному, индивидуальному пространству, а конечное учебное пространство преобразуется в динамичную интерактивную среду, где преподаватель сопровождает студентов, творчески участвующих в изучении предмета [1: 46]. Реализация данной модели обучения базируется на таких принципах, как постепенность, наглядность, доступность, последовательность, системность, прочность, учет возрастных и индивидуальных различий, активность и самостоятельность.

В данной статье подробно рассмотрен этап внеаудиторной работы, в процессе которого учащиеся начального этапа обучения самостоятельно изучают новый грамматический материал. Уровень успешности данного этапа зависит от целого ряда условий:

- 1) наличие материально-технической базы;
- 2) наличие необходимого фонда информации для самостоятельной работы студентов;
- 3) обоснованность содержания заданий, входящих в самостоятельную работу студентов;
- 4) связь самостоятельной работы с рабочими программами дисциплин, расчет необходимого времени для самостоятельной работы;
- 5) сопровождение всех этапов самостоятельной работы студентов, текущий и конечный контроль ее результатов.

Учитывая вышеперечисленные факторы, мы бы хотели продемонстрировать возможность применения инновационной технологии «ПК» в группе китайских студентов элементарного уровня (A1) русской грамматике на основе обучающего видео.

При использовании технологии «ПК» в учебном процессе важную роль играет педагогическая платформа. Cstalk – образовательная платформа, разработанная китайской Компанией Hujiang в целях развития дистанционного образования. Она имеет две версии: CStalk для учащихся и для педагогов. CStalk обладает такими базовыми функциями как создание и планирование курсов, вовлечение участников учебного процесса, возможности видеозапись и др. Платформа обладает мощным функционалом для проведения тестирования с последующей аналитикой результатов. На сегодняшний день платформа CStalk остается востребованной и определяется как успешная виртуальная образовательная среда.

На платформе CStalk в учебной группе размещается обучающее видео с новым грамматическим материалом, предназначенным для самостоятельной внеаудиторной работы учащихся.

При записи обучающих видео для учащихся начального этапа обучения необходимо учитывать следующие вопросы: продолжительность видео, его структура, роль и место языка-посредника. Каждое учебное видео создается с целью введения новой грамматической темы. Продолжительность видео составляет 3–5 минут, обеспечивая максимальную концентрацию внимания учащихся и высокий уровень заинтересованности в просмотре.

Вопрос об использовании на занятиях языка-посредника давно волнует как русских, так и зарубежных преподавателей РКИ. Конечно, объяснение нового грамматического материала рационально проводить на родном языке, особенно на начальном этапе обучения, когда существует большая вероятность того, что учащиеся не смогут понять комментариев, предложенный на русском языке,

В китайских университетах предмет «Русская грамматика» также ведётся на родном языке учащихся. Но при обучении РКИ в российских университетах возникают предпосылки для активного использования русского языка, в том числе, и на этапе введения нового грамматического материала [2: 79]. В процессе обучения иностранным языкам существуют ряд факторов, влияющих на решение вопроса о степени использования на занятиях языка-посредника, в том числе и вопрос эффективности учебного процесса в целом, и этапа введения нового материала, в частности.

При использовании технологии «ПК» данный вопрос решается следующим образом. Обучающие видео создаются на русском языке, но включают письменный комментарий на китайском языке в виде кратко сформулированного правила. Таким образом, студенты имеют возможность воспользоваться визуальной поддержкой в виде грамматического правила, сформулированного на родном языке и опереться на эти знания в процессе восприятия и осмысления учебного видео.

В представленной модели новый грамматический материал репрезентируется в обучающем видео на русском языке, созданном с участием преподавателя. Структура каждого видеоурока состоит из трех блоков: «Повторим», «Узнаем», и «Проверим», соответствующим этапам введения новой грамматической темы.

Для наглядного представления структурно-содержательного компонента учебного видео и задач каждого блока прокомментируем учебное видео по теме «Винительный падеж неодушевленных существительных».

До введения нового материала следует опираться на изученный ранее материал и использовать в качестве опоры средства наглядности. Преподаватель актуализирует уже изученную грамматическую тему, которая поможет учащимся уверенно освоить новую грамматическую конструкцию. В блоке «Повторим» (приближение к новой теме) вспоминаем конструкцию «У кого есть что» (именительный падеж).

*У меня есть книга.
У меня есть журнал.
У меня есть письмо.*

В блоке «Узнаем» обучение грамматике осуществляется с использованием индуктивного метода, а именно, обобщения и выведения грамматического правила на основе анализа речевого образца. Изучение новой грамматической темы начинается с наблюдения за речевыми образцами:

*Я читаю книгу. (№4)
Я читаю статью. (№4)
Я читаю газету. (№4)
Я читаю журнал.
Я читаю текст.
Я читаю задание.*

Данный блок завершается речевой моделью: *Читать что? (№ 4).*

*она -у / -ю
Он / оно. 4=1*

На следующем этапе работы (отработка темы) используются тренировочные упражнения, а именно: имитативные и подстановочный. Имитативные упражнения предполагают воспроизведение высказывания по образцу. Они создают иллюзию общения, «свободного» владения новой формой, атмосферу психологического комфорта [3: 73]. Помимо имитативных, учащимся предлагают выполнить подстановочные упражнения, также направленные на формирование грамматического навыка.

Известно, что процесс формирования грамматического навыка состоит из 6 стадий (восприятие типовой структуры; имитация; подстановка; трансформация; репродукция; комбинирование) [4: 26]. Таким образом, дальнейшее формирование грамматического навыка реализуется уже в процессе аудиторной работы.

При обучении иностранному языку как средству общения грамматика имеет прикладной характер. Успешность этапа самостоятельного изучения новой грамматической темы во многом предопределяет структуру и содержание аудиторного занятия, влияет на качество этой учебной работы. Успешная внеаудиторная деятельность учащихся неотделима от тщательного дизайна учебных материалов. Учебное видео создается с учетом временного и структурного параметров. Объяснение ведется преподавателем группы на русском языке. Помимо этапа введения нового материала самостоятельная работа учащихся включает тренировочные упражнения, позволяющие зафиксировать и оценить (с помощью образовательной платформы CCtalk) уровень понимания учащимися новой грамматической

конструкции. Последнее предопределяет содержательный компонент последующей аудиторной работы.

Литература

1. Воронина М. В. «Перевернутый» класс – инновационная модель обучения // Открытое образование. – 2018. – Т. 22. – № 5. – С. 40–51.
2. Касарова В. Г. Возможности и ограничения применения языка-посредника при обучении на русском языке иностранных студентов // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 12. – С. 77–80.
3. Мунинова Н. М. Виды упражнений с грамматической направленностью // Экономика и социум. – 2020. – № 6 (2). – С. 73.
4. Федотова Н. Л. Методика преподавания русского языка как иностранного. Практический курс / Н. Л. Федотова. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2013. – 192 с.
5. Федотова О. Д., Катичева М. А. Человек будущего и проблемы образования в прогностическом дискурсе основателя римского клуба А. Печчеи // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2011. – № 9. – С. 25–31.

Раздел 2. Преподавание РКИ на основных курсах: проблемы, решения, перспективы

В. Л. Ануфриева, А. О. Федотова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Использование лингводидактического потенциала музея-макета «Петровская акватория» при организации занятия-игры для иностранных обучающихся

В статье авторы представили задание в форме игры для формирования лексико-грамматической компетенции у иностранных обучающихся в Военной академии на лингводидактическом и лингвокультурологическом потенциале Санкт-Петербургского музея «Петровская акватория». Подобная игра имеет несколько целей: пополнение лексического запаса; совершенствование грамматических навыков (глагольное управление, использование видов глаголов); развитие навыков монологического высказывания, прогнозирования ситуации; общение иностранных обучающихся на русском языке; расширение их знаний об истории и культуре России и Санкт-Петербурга; развитие воображения и его реализация в устной речевой форме; снятие психологического барьера в общении на иностранном языке; повышение мотивации к изучению русского языка.

Ключевые слова: русский как иностранный (РКИ), лингвострановедение, лингвокультурология, коммуникативно-речевые умения, глаголы движения, музей «Петровская акватория», иностранные военнослужащие (ИВС), Петербург XVIII века.

V. L. Anufrieva, A. O. Fedotova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

The using of the linguodidactic potential of the «Petrovskaya Aquatoria» mock-up museum in organizing play-based lesson for foreign students

In the article, the authors presented a task in the form of a game aimed at the formation of lexical and grammatical competence among foreign students at the Military Academy on the linguodidactic and linguoculturological potential of the St. Petersburg Museum «Petrovskaya Aquatoria». Such a game has several goals: replenishment of vocabulary; improvement of grammatical skills (verbal management, use of verb aspect); development of skills of monologue, predicting the situation; communication of foreign students in Russian; expansion of their knowledge about the history and culture of Russia and St. Petersburg; development of imagination and its implementation in oral speech; removing the psychological barrier in communicating in a foreign language; increasing motivation to learn Russian.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), Cultural linguistics, linguoculturology, communicative and speech skills, verbs of motion, museum «Petrovskaya Aquatoria», foreign military personnel (FMP), St. Petersburg of the XVIII century.

При изучении русского языка как иностранного (далее — РКИ) на подготовительном курсе в Военной академии занятия-экскурсии в музеях позволяют иностранным обучающимся лучше понять социокультурную среду нашей страны и применить на практике уже полученные знания о языке. Наглядность подобных занятий помогает глубже познакомить иностранных обучающихся с историей и культурой России, дает возможность практически отработать коммуникативно-речевые умения, лучше запомнить лингвострановедческую информацию, развить мышление на русском языке. Эти занятия «обеспечивают активную работу в коллективе и, соответственно, эффективную интеграцию иностранной аудитории в новую языковую и культурную среду» [1: 144].

Как показывает опыт авторов статьи, приезжая на обучение в Россию, в частности, в Санкт-Петербург, иностранные военнослужащие (далее – ИВС) зачастую имеют поверхностные знания о стране изучаемого языка и истории города. Для формирования лингвострановедческих знаний «в рамках обучения на подготовительном курсе в Военной академии связи им. С. М. Буденного проводится работа с учебными текстами об основании города, первых сооружениях, личности Петра Первого» [4: 581]. Наряду с другими экскурсиями для закрепления и расширения полученных знаний авторы предлагают занятие-экскурсию в музей-макет «Петровская акватория», который находится на пересечении Малой морской улицы и Кирпичного переулка в торгово-развлекательном комплексе «Адмирал».

Музей представляет собой большой макет Петербурга XVIII века. Макет разделен на несколько зон, в каждой из которых находятся наиболее значимые достопримечательности Петербурга и его пригородов, связанные с историей создания города и российского флота. Это и Адмиралтейство, и Васильевский остров, и район Новой Голландии, Кронштадт и Ораниенбаум, великолепный Петергоф и, конечно, Петропавловская крепость – место, с которого началась история города на Неве. Макет находится в постоянном движении. В его центре передвигаются небольшие корабли, а по сухопутной части экспозиции перемещаются игрушечные кареты. Неподдельное восхищение вызывает развод мостов. Техника настроена таким образом, что карета доезжает до моста, ждет его полного сведения и лишь потом проезжает вперед. Совсем как в жизни.

Вдохновленные походом в этот удивительный музей, авторы нашли немало возможностей на богатом лингвострановедческом материале в игровой форме отработать и закрепить некоторые лексико-грамматические

темы (глаголы движения с приставками, видовременные формы глаголов движения, сложноподчиненные определительные предложения, предлоги места, военная лексика и др.), а также расширить и закрепить в интересной игровой форме знания о лингвокультурологических проявлениях (таких, как русские традиции, предметы крестьянского быта, одежда и другие элементы исторической эпохи России XVIII века). Одно из таких заданий можно предложить обучающимся на этапе финального закрепления материала уровня владения языком ТРКИ-1. Задание-игра выполняется после посещения обучающимися музея–макета и имеет целью закрепить умения построения монологического рассказа с использованием глаголов движения совершенного и несовершенного вида. Обучающиеся тренируют и развивают навыки использования необходимого глагола движения для выражения видовременного значения и глагольного управления, развивают воображение и реализуют его в устной речевой форме.

Приступая к заданию-игре необходимо познакомить обучающихся с правилами, с игровым материалом, лексикой, соответствующей XVIII веку. Примерный образец задания представлен авторами, но возможны свои варианты и интерпретации заданий.

Задание. Неожиданно Вы приезжаете / приплываете / прилетаете в Санкт-Петербург XVIII века. Ваше путешествие по городу наполнено интересными водными маршрутами по рекам и каналам Петербурга, а также пешими прогулками по улицам и площадям города. Во время прогулок Вы встречаете людей из разных слоев общества того времени. Вы видите, как одеты люди, чем они занимаются. Иногда Вы попадаете в неожиданные ситуации, обусловленные временными особенностями. Расскажите о Вашем путешествии, используя слова–подсказки и свою фантазию. Подведите итог вашего путешествия, скажите свое мнение о России XVIII века.

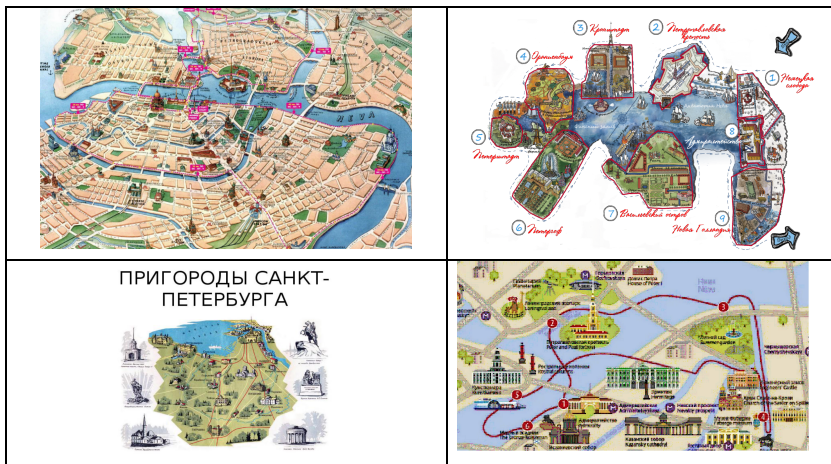
Для выполнения задания выдается следующий материал.

1. Карточки с некоторыми глаголами движения. Например:

- с приставками: *поехать, приехать, уехать, заехать, переехать, отъехать ...; пойти, прийти, уйти, зайти, отойти, подойти ...; поплыть, приплыть, отплыть, доплыть, переплыть, ...; побежать, прибежать, добежать, убежать, обежать, выбежать, ... ; полететь, прилететь, улететь, полететь, ... ;*

- без приставок: *ехать-ездить; идти-ходить; бежать-бегать; плыть-плавать, лететь-летать.*

2. Карта Санкт-Петербурга и пригородов с названиями главных улиц и площадей, наиболее известных музеев, дворцов, соборов и памятников, а также названиями пригородов и их основных достопримечательностей.



3. Карточки со словами-подсказками и иллюстрациями:
 - изображения и названия достопримечательностей города (даются в именительном падеже);



- изображения людей разных сословий с информацией о профессиональной деятельности этого человека (крестьянин, дворянин, ремесленник, купец, горожанин и др.). Отметим, что обучающийся может выбрать себе карточку и вести рассказ от имени человека, изображенного на ней. Этот прием поможет снять психологический барьер у иностранцев, которым в силу этнопсихологических особенностей «непривычны ролевые игры», например китайцам [2: 292].

	
крестьянин (земледелец)	дворянин
	
купец (торговец)	батюшка
	
мещанин (житель города)	военный
	
ремесленник	извозчик

- транспорт (пароход, лодка, телега (дрожки), катали, карета, паровоз, ботик Петра Первого);



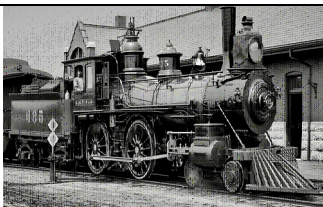
коляска



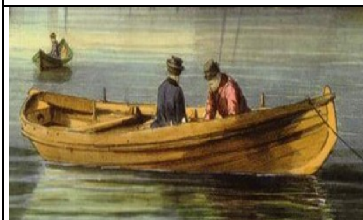
телега (дрожки)



парусник



паровоз



лодка



катали

- ситуативные слова-подсказки или картинка с ситуацией (зависит от уровня владения языком обучающихся).



разбойники на дороге



бал во дворце Меншикова



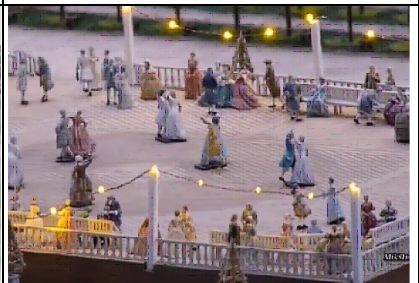
народные гуляния на Масленицу



сенокос



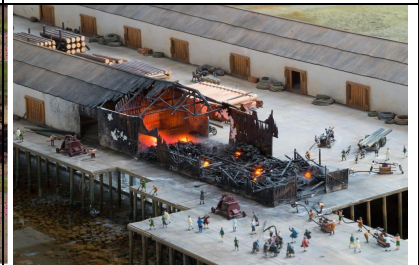
мельница



каток



военные учения в Петерштадте



пожар на верфи

4. Инструкция. Перед выполнением задания рекомендуется посмотреть с обучающимися *видеоролик* «Путешествие по Петровской Акватории на корабле с GoPro» [3] или *фотографии* с видами Петербурга; познакомиться с интересными фактами из истории строительства, создания дворцов, музеев, соборов; познакомить обучающихся с известными писателями и поэтами того времени (М. В. Ломоносов, А. Н. Радищев, И. А. Крылов); рассказать некоторые особенности быта разных сословий XVIII века.

Обучающиеся начинают выполнять задание, предварительно познакомившись с планом рассказа.

5. Примерный план рассказа.

- Вы прибыли из ... (выбирается *исходное место / время*) в Санкт-Петербург XVIII века на ... (выбирается *карточка с видом транспорта*).

- Назовите цель Вашего визита в Петербург.

- На карте задайте начало маршрута для водного путешествия на... (выбирается *карточка с видом водного транспорта*).

- В указанной точке выйдите на берег и посетите одну из достопримечательностей города (выбирается *карточка с достопримечательностью*).

- Продолжите путешествие по городу (выбирается *пешая прогулка или поездка на транспорте*; выбирается *карточка с видом транспорта: коляска, телега, катали*).

- Напишите и расскажите необычную историю о ситуации, произошедшей с вами во время прогулки (выбирается *карточка с ситуацией*).

- Вы возвращаетесь в родной город / страну (выбирается *вид транспорта*).

В результате должен получиться грамматически, лексически и логически выверенный рассказ о путешествии в прошлое нашего богатого историей, культурой и достопримечательностями города.

Обучающимся, которые испытывают трудности в составлении рассказа, можно предложить речевой образец:

Здравствуйте! Меня зовут Лю Кун. Я купец из Китая. Я выехал из Шанхая, долго плыл на корабле и приплыл в Санкт-Петербург.

Я сошел с корабля на берег недалеко от Адмиралтейства. Сначала я узнал, где находится рынок, чтобы продать там свои товары, а потом пошел искать гостиницу. По дороге я встретил одного знакомого мне русского дворянина. Он пригласил меня на бал-маскарад во дворец генерал-губернатора города. Я хотел познакомиться с русскими людьми, поэтому согласился. Но в день бала меня ограбили на рынке. Я остался без денег и не знал, что делать. К счастью, на балу губернатор узнал о моей проблеме и помог найти вора. Я был очень рад! Я продал все товары и вернулся на родину к своей семье.

Подводя итоги, следует отметить большой лингводидактический и лингвокультурологический потенциал музея «Петровская акватория». Благодаря его экспозициям с интерактивными элементами экскурсанты могут узнать больше об истории Санкт-Петербурга, культуре России, усвоить изученную на занятиях лексику, получить дополнительную мотивацию к изучению русского языка.

Литература

1. Карпец Е. В., Петрова Н. А. Урок-экскурсия как нестандартный вид обучения русскому языку как иностранному (на примере экскурсии в Иркутский перпинарий) // Молодежный вестник. – 2021. – Т. 11. – №3. – С. 141–144.
2. Козырева Н. Ю. Ролевая игра как один из методов интерактивного обучения // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – Т. 25. – № 1. – Ч. 2. – С. 289–293.
3. Путешествие по Петровской Акватории на корабле с GoPro // YouTube : сайт. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=w7lj1S1fUJk/> (дата обращения 15.04.2023).
4. Федотова А. О. Ануфриева В. Л. Лингводидактический потенциал музея-макета «Петровская акватория» в обучении ИВС русскому языку на подготовительном курсе // Инновационная деятельность в Вооруженных Силах Российской Федерации. Труды Всеармейской научно-практической конференции : Сборник научных статей. – СПб., 2022. – С. 580–585.

Н. В. Бубнова
*Военная академия войсковой
противовоздушной обороны,
Смоленск*

Особенности реализации тьюторского подхода в методике преподавания русского языка как иностранного (из опыта работы)

В работе описаны возможности применения тьюторского подхода в обучении, дана краткая характеристика понятий *тьютор* и *тьюторство*, лежащих в основе формирования данного подхода. Одним из основных принципов реализации тьюторского подхода является разработка индивидуальной образовательной программы, которая включает в себя диагностико-мотивационный, проектировочный, реализационный и аналитический этапы, описание содержания которых представлено в тексте статьи. В работе представлен опыт реализации тьюторского подхода в обучении на примере индивидуальной образовательной программы курсанта из Иорданского Хашимитского Королевства, обучавшегося на специальном факультете Военной академии войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации.

Ключевые слова: тьюторский подход, тьютор, тьюторант, тьюторство, методика преподавания русского языка как иностранного, индивидуальная образовательная программа.

N. V. Bubnova
*Military Air Defense Academy
of the RF Armed Forces,
Smolensk*

Features of the implementation of the tutor approach in methods of teaching Russian as a foreign language (from work experience)

The paper describes the possibilities of using the tutor approach in teaching, and gives a brief description of the concepts of *tutor* and *tutoring* that underlie the formation of this approach. One of the main principles of implementing the tutor approach is the development of an individual educational program, which includes diagnostic-motivational, design, implementation and analytical stages, a description of the content of which is presented by us in the text of the article. It presents experience in implementing the tutor approach to training on the example of an individual educational program for cadet from Hashemite Kingdom of Jordan), who studied at the special faculty of the Military Air Defense Academy of the Russian Federation Armed Forces.

Keywords: tutor approach, tutor, tutorant, tutoring, methods of teaching Russian as a foreign language, individual educational program.

Указом Президента Российской Федерации В. В. Путина от 27 июня 2022 года № 401 2023 год объявлен Годом педагога и наставника.

Особой формой наставничества является тьюторство, данная форма педагогической деятельности становится все более актуальной и востребованной в отечественном и зарубежном образовании. Особенности использования тьюторского подхода в обучении описаны в работах П. Г. Щедровицкого [9], А. А. Попова [8], Т. М. Ковалевой [3; 4], В. М. Кузнецова [6], К. Н. Волченковой [1], М. А. Дьячковой и О. Н. Тюрлюк [2], и многих других исследователей.

Само понятие *тьюторство* основывается на понятии *тьютор* и на основных функциях тьютора. По данным лексикографических источников, термин *тьютор* происходит от латинского слова *tutor*, что значит «опекун» [6: 144]. В «Толковом словаре иноязычных слов» Л. П. Крысина отмечается, что современное английское слово *tutor* переводится на русский язык как *наставник*, русскоязычные словари слову *тьютор* дают ряд синонимов – *наставник, куратор, опекун* [5: 57].

Тьюторство стало формироваться в университетах Оксфорда (XII век) и Кембриджа (XIII век), где практиковалась особая организация работы студента, которая предполагала самостоятельный выбор преподавателя, расписания и дисциплин для изучения. На практике оказалось, что многие студенты испытывали затруднения с самостоятельной организацией работы и им потребовался преподаватель-помощник, которого назвали *тотором*.

Функция тьютора состояла в сопровождении образовательного процесса для своего подопечного. В дальнейшем в Великобритании такая организация процесса обучения была более востребованной, в результате чего в конце XIV века тьюторство стало уже сложившейся формой университетского наставничества. В XVII веке тьюторство официально было признано частью университетской системы образования в Европе.

В образовательной системе России *тьюторский подход* начал активно развиваться в конце XX века. Его появление связано с именем П. Г. Щедровицкого, педагога, методолога, общественного и культурного деятеля. По мнению П. Г. Щедровицкого, «содержание для своего воспроизводства не нуждается в массовости, а массовая педагогика разрушает социальную структуру общества» [9: 32]. Ученый обосновал необходимость внедрения принципа индивидуализации в обучении. Именно П. Г. Щедровицкий является первым отечественным исследователем, который употребил термин *тьютор*.

В современной науке тьютор – это «исторически сложившаяся педагогическая позиция, которая обеспечивает возможность разработки индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов, сопровождая процесс индивидуального продвижения в школе, вузе, системах дополнительного и непрерывного образования» [3: 23]. Тьюторство

является не просто формой традиционного процесса обучения, а одной из современных образовательных практик, ориентированных на учет личности обучающегося и помощь ему в самоопределении и самореализации. В основе тьюторского подхода в обучении лежат следующие принципы:

- отношения между тьютором и обучающимся строятся на равных;
- основная деятельность направлена на самообразование обучающегося;
- обучающийся имеет индивидуальную образовательную программу.

Индивидуальная образовательная программа традиционно состоит из четырех этапов.

1. Диагностико-мотивационный: выяснение образовательных мотивов и интересов обучающегося, уровня его знаний, умений и навыков, мотивации, а также условий, которые могут способствовать процессу обучения или затруднять его.

2. Проектировочный: составление индивидуальной образовательной программы, в которую могут вноситься коррективы в ходе индивидуальных консультаций; при составлении программы важно учитывать не только способности и потребности обучающегося, но и условия обучения и особенности его основной образовательной программы.

3. Реализационный: непосредственное выполнение действий, которые предусмотрены спроектированной индивидуальной образовательной программой; возможна также корректировка программы в соответствии с интересами и потребностями обучающегося, а также в соответствии с условиями обучения и различного рода факторами (объективными и субъективными), которые могут оказать значительное влияние на реализацию программы.

4. Аналитический: рефлексия тьюторанта при помощи тьютора своего пройденного пути, достигнутых на данном этапе результатов; развитие адекватной самооценки обучающегося, умения анализировать результаты своей деятельности; понимание значимости пройденного пути, актуальности выполненной работы и перспектив саморазвития [4: 21].

Рассмотрим возможности реализации тьюторского подхода в обучении на примере индивидуальной образовательной программы курсанта (персональные данные не могут быть представлены в тексте настоящей работы, поскольку это иностранный военный специалист) из Иорданского Хашимитского Королевства, который обучался на специальном факультете Военной академии войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации (г. Смоленск) в 2017–2022 годах.

На диагностико-мотивационном этапе тьютор (автор настоящей работы) определил уровень владения языком у тьюторанта, общий уровень образования и мотивации, а также особенности менталитета с учетом историко-культурных ценностей и вероисповедания представителей

Иорданского Хашимитского Королевства. Необходимо отметить, что курсант прибыл на обучение не 1 октября (когда у обучающихся специального факультета начинается учебный год), а 21 марта, т. е. фактически спустя полгода. Исходя из этого, количество аудиторных часов для изучения русского языка с преподавателем было значительно сокращено. При этом нами был выявлен высокий общий уровень образования: для обучения за границей выпускники иорданских школ сдают комплексный экзамен, включающий материал естественнонаучных и гуманитарных дисциплин; по результатам экзамена курсант занял одиннадцатое место в рейтинге по всему Иорданскому Хашимитскому Королевству. Вместе с тем нами был диагностирован у курсанта высочайший уровень мотивации и трудоспособности в процессе изучения русского языка как иностранного.

На проектировочном этапе нами была выявлена проблема, несколько затрудняющая процесс обучения, – неразвитость навыков правильной артикуляции звука [p]: курсант произносил его редуцированно из-за индивидуальных особенностей его артикуляционного аппарата, а именно из-за короткой языковой уздечки, которая очень сковывала движение языка и влияла на артикуляцию звуков. Курсант отметил, что именно эта проблема помешала ему при выпуске из школы сдать экзамен по английскому языку на 100% (оценка была снижена за говорение как вид речевой деятельности). По желанию курсанта и по согласованию с командованием специального факультета ему была сделана операция по удлинению уздечки языка, и проблема с четкостью артикуляции всех звуков была успешно решена благодаря профессионализму врачей и невероятному терпению и целеустремленности курсанта. При проведении аудиторных занятий с этим курсантом нами активно использовался язык-посредник – английский: целесообразность такого метода обусловлена поздним прибытием курсанта и интенсивностью курса обучения. Мы применяли пособия по русскому языку как иностранному с переводом на английский язык; в частности, традиционно в англоговорящих группах очень эффективно и результативно использование учебного пособия Н. С. Новиковой и Т. В. Шустиковой «Русская грамматика в таблицах и схемах» [7]. Кроме того, на данном этапе нами была спланирована работа курсанта в кафедральной военно-научной секции «Языковая личность офицера»: предметом научного интереса курсанта стало исследование богатейшего ономастикона родной страны (Иордании) в лингвокультурологическом аспекте.

На реализационном этапе нами проводились индивидуальные консультации по различным вопросам изучения русского языка, корректировка содержания написанных курсантом текстов, тренировка их публичного представления. Необходимость выступать перед аудиторией изначально вызывала страх у обучающегося, но постепенно этот страх был побежден,

и курсант стал постоянным участником не только научных мероприятий, проводимых ежегодно на кафедре (семинары «События военной истории моей страны» и «Язык и личность в культуре: история и современность»), но и внешних конференций. Так, об именах собственных, транслирующих историко-культурные особенности Иорданского Хашимитского Королевства, курсант неоднократно рассказывал на конференциях в Смоленском государственном университете («Студенческая ономастика в Смоленске и Витебске: проблемы и перспективы исследования» и «Родной язык в лингвокультурологическом аспекте»), в Смоленском государственном институте искусств («Письменность и культура славянского мира»), в Смоленской православной духовной семинарии («Вера и наука: от конфронтации к диалогу»), в Лицее для одаренных детей имени Кирилла и Мефодия («Истоки святости Руси»), в Смоленской областной универсальной научной библиотеке имени А. Т. Твардовского («Смоляне на службе Отечеству» и «Твардовские чтения»), в Областном центре народного творчества («Родной язык... Он с детства мне знаком!»). Особым достижением стало очное участие курсанта в Международных научно-практических конференциях «Пушкинские чтения» (Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина, г. Москва) и «Русский язык в моей стране» (Московский государственный институт международных отношений, г. Москва), где доклады курсанта получили высокую оценку и отклик участников и организаторов данных научных мероприятий. Кроме выступлений на конференциях и семинарах, курсант принимал участие в различных всероссийских конкурсах и получил такие награды, как: диплом I степени за участие в конкурсе чтецов произведений А. С. Пушкина «Что в имени тебе моем?» (Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина), диплом I степени за участие в конкурсе чтецов «Такая разная Россия» (Военный институт (Железнодорожных войск и военных сообщений)), диплом I степени за фотоработу «Исцеление души», представленную на конкурсе «Мир моими глазами» (Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулева).

На аналитическом этапе реализации индивидуальной образовательной программы обучающегося было установлено, что тьюторский подход к обучению одаренного и высокомотивированного курсанта позволил достичь высоких результатов: портфолио тьютора насчитывало более пятидесяти дипломов, благодарностей, грамот, сертификатов, а его тьютор может с уверенностью сказать, что следование преподавательскому завету «Учитель, воспитай ученика, чтоб было у кого потом учиться» эффективно и востребовано в современном образовании.

Литература

1. Волченкова К. Н. Тьюторское сопровождение как основа субъектно-субъектных отношений тьютора и студента // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2013. – № 3. – С. 71–76.
2. Дьячкова М. А., Томюк О. Н. Тьюторское сопровождение образовательной деятельности : учебное пособие. – Екатеринбург : УрГПУ, 2016. – 184 с.
3. Ковалева Т. М. Тьютор как новая профессия в российском образовании // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: профессиональный стандарт тьюторского сопровождения. – М. : МГПУ, 2011. – С. 7–20.
4. Ковалева Т. М. Тьюторство как культура индивидуализации // Отечественные записки. – 2012. – № 4 (49). – С. 17–24.
5. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. – М. : Эксмо, 2006. – 944 с.
6. Кузнецов В. М. Модель тьюторского сопровождения введения ФГОС ОО по истории и обществознанию в Челябинской области // Новой школе – новые стандарты. – 2011. – № 3 (8). – С. 144–149.
7. Новикова Н. С., Шустикова Т. В. Русская грамматика в таблицах и схемах. – М. : Русский язык. Курсы, 2013. – 172 с.
8. Попов А. А. Тьюторство как педагогическая система культурного самоопределения // Тьюторство: идея и идеология. – Томск : ТГУ, 1996. – С. 49–57.
9. Щедровицкий П. Г. Л. Выготский и современная педагогическая антропология. Тьюторство: идея и идеология. – Томск : 1996. – 128 с.

Ван Шучэнь
*Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург*

Лингвокультурологический потенциал аутентичного художественного текста

В статье исследуется лингвокультурологический потенциал, которым обладают аутентичные тексты (на примере поэтических текстов) при обучении русскому языку иностранных студентов. Аутентичные тексты как неучебные, созданные на основе коммуникативной практики носителей языка, наилучшим образом иллюстрируют социокультурные и языковые привычки русского народа. В статье подчеркивается важная роль аутентичных текстов в обучении русскому языку иностранных студентов. Особенно для иностранных студентов-филологов продвинутого уровня аутентичными материалами и источниками для совершенствования языковых навыков могут считаться художественные (поэтические) тексты.

Ключевые слова: художественный текст, лингвокультурологический анализ, аутентичный текст, РКИ, лингвокультурология, поэтический текст.

Wang Shuchen
*St. Petersburg State University,
Saint Petersburg*

Linguoculturological potential of authentic artistic text

The article explores the linguoculturological potential of authentic texts (by the example of poetic texts) in teaching Russian to foreign students. Authentic texts, as non-educational texts, created on the basis of communicative practice of native speakers, best illustrate socio-cultural and linguistic habits of the Russian people. The article emphasises the important role of authentic texts in teaching Russian to foreign students. Especially for advanced foreign students, artistic (poetic) texts can be considered as authentic materials and sources for improving language skills.

Keywords: artistic text, linguoculturological analysis, authentic text, Russian as a Foreign Language (RFL), linguoculturology, poetic text.

При обучении русскому языку иностранных студентов материалы, используемые преподавателями, можно разделить на учебные и аутентичные. Одни ученые (Е. А. Мирошникова, С. К. Фоломкина, Т. М. Королева) полагают, что учебные тексты должны составлять основу программы, поскольку эти тексты созданы для образовательных целей с учетом уровня владения языком, а значит, могут способствовать лучшему усвоению программы иностранными студентами.

Другие исследователи, напротив, считают, что основу учебных материалов должны составлять тексты аутентичные, т. е. «заимствованные

из коммуникативной практики носителей языка» [2: 23]. Эти тексты не создаются для учебных целей. Безусловно, их лингвистическая сложность и национальный колорит трудны для восприятия и осмысления в иностранной аудитории даже на продвинутом этапе обучения.

По мнению Е. В. Носонович и Р. П. Мильруд, аутентичность – понятие сложное, включающее целый ряд компонентов:

- 1) культурологическая аутентичность;
- 2) информативная аутентичность;
- 3) ситуативная аутентичность;
- 4) аутентичность национальной ментальности;
- 5) реактивная аутентичность;
- 6) аутентичность оформления;
- 7) аутентичность учебных заданий к текстам [8: 6–12].

Обратимся к понятию «культурологическая аутентичность». Несомненно, что аутентичные тексты содержат культурологическую информацию по сравнению с учебными, адаптированными текстами, так как «аутентичными считаются тексты, предназначенные авторами для носителей языка, т. е. включающие все разнообразие лексики, грамматических форм, фоновые знания» [9: 31].

Использование аутентичных текстов (в нашем случае поэтических текстов) в качестве учебных материалов позволяет иностранным студентам познакомиться с культурой страны изучаемого языка. «Духовную культуру другого народа можно понять только путем внимательного прочтения (под хорошим руководством) выдающихся художественных текстов» [12: 50]. Именно художественный текст Н. В. Кулибина определяет как «трижды культурный объект»:

- в художественной литературе отражена вся жизнь народа, содержание художественного произведения представляется национально культурным по определению;

- язык – «материал», из которого «изготовлен» художественный текст, – это один из важнейших культурных феноменов;

- художественный текст как произведение искусства сам является фактом культуры [5: 40].

Отбор художественных текстов имеет большое значение, поскольку верная соотнесенность текста с уровнем обучения обеспечит высокий уровень понимания, заинтересованности и предопределил эффективность учебного процесса в целом. При выборе художественного текста для использования в качестве учебного материала необходимо учитывать следующие характеристики:

- коммуникативная природа;
- информационная насыщенность;

- образность языка;
- национально-культурная специфика» [4: 119].

Т. Н. Чернявская выделяет целый ряд других компонентов аутентичного текста, а именно:

- эстетические достоинства произведения;
- познавательная ценность;
- воспитательное значение;
- языковая доступность;
- национально-культурная значимость» [11: 65–72].

Иными словами, отбор художественных текстов для иностранных читателей основывается на двух принципах: коммуникативном (лексика, используемая в тексте, может быть использована учащимися в повседневном общении, а их словарный запас может быть расширен по мере чтения и понимания текста) и национально-культурном (содержание текста должно быть связано с культурой страны и мыслями народа, отражая, например, фольклор, пословицы, религию, жизненные привычки). Интерес студентов к иностранной культуре не уступает интересу к иностранному языку, транслирующему данную культуру. Если же говорить о чтении иностранной литературы «под хорошим руководством», то важно сначала понять, как правильно анализировать художественные тексты, а потом умело направлять иностранных студентов в процессе знакомства с художественным (поэтическим) текстом.

К анализу художественных текстов выстроено несколько подходов, каждый из которых имеет свои преимущества:

- 1) лингвистический.
- 2) литературоведческий.
- 3) филологический.

С лингвистической точки зрения, при анализе художественного текста главное внимание должно уделяться языковым средствам, используемым в произведении для создания его стилистического своеобразия. В литературоведческом анализе основное внимание приковано к идейному содержанию, жанровому и композиционному своеобразию художественного полотна. Разница между двумя подходами заключается в том, что при лингвистическом анализе большее внимание уделяется языку и средствам выражения, а при литературоведческом – содержательному и композиционному компонентам.

Филологический анализ текста учитывает и обобщает результаты лингвистического и литературоведческого анализа [7: 3–4]. Н. А. Белова также рассматривает филологический анализ как сочетание лингвистического и литературоведческого подходов к изучению художественных текстов [1: 5]. Филологический анализ опирается на существующие теоретические знания студентов и требует от них понимания содержания текста при анализе языковых средств.

Учет культурологического компонента – «извлечение культурной информации из лексем и фразеологизмов в целях обучения языкам» [3: 15] – предусмотрен именно в филологическом анализе художественного текста. О. А. Ужова считает, что главной целью филологического анализа является обеспечение межкультурной коммуникации через адекватное восприятие речи собеседника и понимание оригинальных текстов [10: 413]. Данный анализ направлен и на понимание национальных особенностей, выраженных языковыми единицами.

Филологический анализ включает уровень социально-исторический, позволяющий учесть биографию писателя, его авторскую позицию в контексте конкретной эпохи, а также литературоведческий уровень, раскрывающий авторскую идею.

Следовательно, в филологическом анализе художественных текстов можно выделить четыре этапа:

- 1) лексический уровень (понимание незнакомой лексики, языковых средств, различных жанров и т. д.);
- 2) социально-исторический уровень (время, условия, социально-историческая ситуация в момент создания произведения, жизненный опыт автора);
- 3) уровень национальной культуры;
- 4) литературоведческий уровень анализа (образ автора, его идеи, стиль).

Рассмотрение художественных текстов с лингвокультурологической точки зрения – важный компонент филологического анализа. Как отмечают многие исследователи (С. Г. Тер-Минасова, Д. Б. Гудков, Р. М. Термова, Л. В. Миллер, В. П. Фурманова, Т. Г. Галушко и др.), сегодня все более возрастает необходимость формирования лингвокультурологической компетенции обучающихся, а значит, и формирования умений лингвокультурологического анализа явлений культуры при обучении иностранным языкам. В процессе изучения русского языка, наряду с развитием умений в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности, большое значение имеет изучение русской культуры. Изучение проблемы взаимодействия «язык и культура» активно ведется именно в рамках лингвокультурологического подхода в работах таких исследователей, как: М. М. Маковский (1992), В. В. Воробьев (1996), С. Г. Воркачев (2001), В. И. Карасик (2001), В. А. Маслова (2001), Г. В. Токарев (2003), Г. Г. Слышкин (2004), Н. А. Лукьянова (2006), В. В. Колесов (2007), В. В. Красных (2010), В. В. Волков (2013), М. Л. Ковшова (2016) и др. Безусловно, как в лингвострановедческих, так и в лингвокультурологических исследованиях рассматриваются взаимоотношения между языком и культурой. Лингвокультурология исходит из культуры, ее воплощения в языке. При анализе значений, оттенков, коннотаций и ассоциаций лингвокультурологических

языковых и дискурсивных единиц можно отразить сознание носителей языка. Основная задача лингвокультурологии - осознание человеком культурной обусловленности языковых знаков и особенностей языковой коммуникации [3: 12–15].

О. Н. Левушкина считает, что лингвокультурологическая характеристика текстов выражается в «элементах текста, содержащих лингвокультурную информацию (лексику с национально-культурным компонентом: фразеологизмы, образные средства, символы, стилистические особенности текста, прецедентные элементы и др.)» [6: 91]. В процессе анализа и интерпретации лингвокультурологической информации иностранные студенты знакомятся с культурными коннотациями языковых единиц.

Лингвокультурологический анализ включает также лексико-семантический, социально-исторический и национально-культурный аспекты. Художественные тексты русской классической поэзии обладают образностью и отражают картину мира, как языковую, так и концептуальную, а также картину мира, свойственную автору и / или людям определенной эпохи. Они позволяют проникнуть в глубины духовного мира русского человека.

Традиционно работа с художественным текстом включает три этапа: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый.

Цель предтекстовой работы – знакомство с автором произведения, адаптированное для облегчения понимания и запоминания; введение в историко-культурный контекст; реализация фоновых знаний; устранение прогнозируемых языковых и национальных трудностей.

Притекстовая и послетекстовая работа направлена на понимание содержания текста, анализ языковых единиц, выявление скрытых смыслов, осознание культурных различий и восприятие национального образа мышления.

Лингвокультурологический анализ, по сути, изучает взаимосвязь языка и культуры, предметом же лингвокультурологического анализа становится исследование языковой модели мира автора на базе созданных им произведений. Подлинным отражением русского мышления и национальной культуры является аутентичный текст. При анализе аутентичных текстов с лингвокультурологической точки зрения иностранным студентам необходимо анализировать культурные коннотации языковых единиц и понимать, как мыслят носители языка. Этот процесс можно разделить на три этапа: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый. На разных этапах задания различаются, но в конечном итоге все они направлены на то, чтобы иностранные студенты могли лучше понять и усвоить культурные знания, содержащиеся в тексте, с помощью языковых единиц. Поэтому при обучении с использованием аутентичных текстов можно не только совершенствовать языковые навыки, но и усваивать культурные знания, развивать лингвокультурологическую компетенцию обучающихся.

Литература

1. Белова Н. А. Филологический анализ художественного текста: реализация интеграции лингвистического и литературоведческого подходов в школе : учебно-методическое пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – Саранск, 2008. – 205 с.
2. Воронина Г. И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 23–25.
3. Зиновьева Е. И. Лингвокультурология: от теории к практике : учебник. – СПб. : СПбГУ; Нестор-История, 2016. – 182 с.
4. Кузнецова Е. О. Художественный текст как единица формирования лингвострановедческих знаний // Вестник СПбГУ. Язык и литература. – 2011. – № 3. – С. 118–124. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-tekst-kak-edinit-sa-formirovaniya-lingvostranovedcheskih-znaniy> (дата обращения: 31.10.2023).
5. Кулибина Н. В. Художественный текст в лингвострановедческом осмыслении: монография. – М. : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2000. – 304 с.
6. Левушкина О. Н. Роль лингвокультурологических характеристик текстов в межкультурной коммуникации // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 3. – С. 90–94. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-lingvokulturologicheskikh-harakteristik-tekstov-v-mezhkulturnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 15.10.2023).
7. Николина Н. А. Филологический анализ текста : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
8. Носонович Е. В., Мильруд Р. П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе, 1999. – № 2. – С. 6–12.
9. Ткаченко К. В. Использование аутентичных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному // Интерэкспо Гео-Сибирь. – 2006. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-autentichnyh-tekstov-na-zanyatiyah-porusskomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 31.10.2023).
10. Ужова О. А. Лингвострановедение и словарь // Личность. Культура. Общество. – 2009. – Т. 11. – № 1 (46–47). – С. 412–418.
11. Чернявская Т. Н. Лингвострановедческие критерии отбора художественных текстов в иностранной аудитории // Художественный текст как объект лингвострановедческого анализа и материал учебной работы. – М. : ИРЯП, 1997. – Вып. 1. – С. 65–72.
12. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Л. : Наука, 1974. – 428 с.

Т. В. Веракша
ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия»,
Санкт-Петербург

Текстовая составляющая в процессе обучения русскому языку как иностранному в условиях военно-морского вуза

В статье рассматриваются современные подходы к функционально-стилевой дифференциации текстов в процессе обучения русскому языку как иностранному, отмечаются два аспекта текстов, относящихся к тому или иному дискурсу, обосновывается внедрение в учебный процесс современных инновационных технологий. Особое внимание обращается на характеристику текстов научного стиля речи, сравниваются различные подходы к обучению языку специальности, подчеркивается важность взаимодействия кафедры русского языка со специальными выпускающими кафедрами в практике разработки учебных пособий. В статье обосновывается зависимость выбора того или иного подхода от многих факторов, главным из которых является тот, что мы должны обеспечить возможность использовать русский язык не только в профессиональной сфере, но и для удовлетворения познавательных интересов, реализации межличностного общения и дальнейшего самообразования.

Ключевые слова: современная лингвистика, языковая картина мира, диалог культур, функциональные стили речи, информационные технологии.

T. V. Veraksha
MERC «Naval Academy»,
Saint Petersburg

Textual component in the process of teaching Russian as a foreign language in conditions of naval university

The article examines modern approaches to the functional and stylistic differentiation of texts in the process of teaching Russian as a foreign language, notes two aspects of texts related to a particular discourse, justifies the introduction of modern innovative technologies into the educational process. Special attention is paid to the characteristics of the texts of the scientific prose style, various approaches to teaching the language for special purposes are compared, the importance of interaction of the Russian language department with special graduate departments in the practice of developing textbooks is emphasized. The article substantiates the dependence of the choice of one or another approach on many factors, the main one of which is that we must ensure the opportunity to use the Russian language not only in the professional sphere, but also to satisfy cognitive interests, implement interpersonal communication and further self-education.

Keywords: modern linguistics, linguistic worldview, dialogue of cultures, functional speech styles, information technologies.

В современной лингвистике ведется активное исследование феномена языковой личности, спектра подходов к анализу ее структурных составляющих и опыта моделирования языковой личности, основополагающими которой являются место и среда обитания, формирующие особенности мировосприятия и мировоззрения.

Диалог культур – это встреча «своего» и «чужого», «это взаимодействие и взаимопонимание многих культур» [4: 57]. Общение в условиях межкультурной коммуникации означает, что в контакт вступают коммуниканты, представляющие два различных видения мира и интерпретирующие сообщение на основе культурно-исторического опыта, усвоенного в процессе социализации в родной культуре. В таком случае любое речевое общение предстает как сложное семиотическое и коммуникативное целое, созданное с помощью определенной системы – языка.

Серьезные преобразования в сфере военного сотрудничества, происходящие в современном мире, расширение его аспектов, постоянное увеличение количества обучающихся, интеграция приводят к повышению требований, предъявляемым к обучению иностранных военнослужащих (ИВС).

Категории обучающихся в условиях военно-морских вузов РФ: курсанты (уровень высшего образования), слушатели-магистранты, адъюнкты (уровень высшего образования), слушатели (уровень дополнительного профессионального образования), экипажи надводных кораблей и подводных лодок. Достижение второго сертификационного уровня предполагает владение «высоким уровнем коммуникативной компетенции, который позволяет претенденту удовлетворить свои коммуникативные потребности в широком круге ситуаций культурной, учебной и профессиональной сфер общения» [7]. С появлением нового контингента обучающихся все большее количество приезжающих получать образование по программе специалитета стремятся к достижению третьего уровня. Ежегодно несколько выпускников получают сертификаты Центра тестирования СПбГУ на владение третьим сертификационным уровнем. Это «свидетельствует о высоком уровне коммуникативной компетенции, который позволяет свободно общаться во всех сферах коммуникации, заниматься научно-исследовательской деятельностью на русском языке и преподавать на курсах русского языка начального этапа обучения» [6].

Следует подчеркнуть, что язык отражает не действительность, а отображает результат отражения действительности человеческим сознанием. Вслед за Ю. Д. Апресяном под языковой картиной мира понимаем зафиксированную в языке и специфическую для данного языкового коллектива схему восприятия действительности [1: 214].

Языковая картина мира не выступает в качестве зеркального отражения мира, она представляет собой некую интерпретацию, «это не набор, не инвентарь семем, а сложная их система, образованная переплетениями

разнообразных структурных объединений и групп, которые ветвятся как деревья, образуют поля с центром и периферией» [6: 146].

Методика преподавания РКИ – гибкая учебно-научная дисциплина. Она имеет стабильное ядро – классические представления об основополагающих лингводидактических принципах преподавания русского языка иностранцам, и подвижную область, которая быстро реагирует на объективные потребности времени, задающие конкретные параметры для новых траекторий движения вперед: особенности контингента, формы и сроки обучения, виды контроля, конечные цели и задачи обучения.

Е. И. Пассов предлагает определить путь (методику) иноязычного образования как науку «...нового типа, класса интегративных наук, описание языковой системы в практических целях должно быть представлено в специальных грамматиках для иностранцев, строящихся на обязательном сочетании лингвистических и методических основ» [5: 48].

Общение индивидов происходит благодаря специфичной составляющей общения – тексту. Предшествующие и последующие тексты тесно связаны между собой, эта особенность текста прямо указывает на его контекстное окружение, на определенный дискурс.

Обучение иностранцев русскому языку в условиях военно-морского вуза носит профессионально-ориентированный и коммуникативный характер. Целью обучения выступает овладение русским языком в первую очередь как средством профессионального общения.

В процессе обучения в военно-морском вузе наши обучающиеся постоянно работают с текстами, это тексты учебников по различным дисциплинам, это тексты рефератов и курсовых работ, тексты ответов на зачетах и экзаменах, текст выпускной квалификационной работы.

В практике преподавания РКИ в условиях военно-морского вуза изучаются тексты функциональных стилей речи – научного, публицистического, официально-делового, художественного; основное внимание уделяется изучению текстов научного стиля речи, на начальном этапе обучения это тексты общенаучных дисциплин и тексты военно-морской тематики, на основном этапе это тексты специальных дисциплин.

Особенности текстов, относящихся к тому или иному дискурсу, делятся на два аспекта: структурные особенности и особенности, связанные с использованием языковых средств. С одной стороны то, в какую группу входит рассматриваемый текст, определяется его структурой и языковым воплощением, а с другой стороны, при создании текста определенного дискурса пишущий излагает свою мысль в некоей устойчивой структуре, употребляя характерные, повторяющиеся в текстах данного дискурса языковые средства.

Тексты учебников инженерных дисциплин, по которым иностранцы учатся в России, ориентированы на российского выпускника средней

школы, обладающего определенными знаниями в области профессиональной компетенции инженера: базовыми знаниями в области точных наук, знанием математики, владением ее логическим аппаратом, умением читать схемы, чертежи и т. п. Для профессионально-ориентированных текстов научного стиля характерны постоянство структуры, привязанность основных элементов содержания к элементам структуры текста, использование клише или клишированных словосочетаний, номинативность, терминологичность, безличность, отсутствие избыточной информации, четкий синтаксис. Все эти отличительные признаки обучающийся должен уметь опознать в тексте и использовать для извлечения информации. Кроме того, будущему специалисту необходимо еще на предвузовском этапе подготовки накопить определенный опыт самостоятельной работы, постепенно трансформируя его при обучении на основных курсах в умение работать с библиографией, развивать навыки научного поиска, самостоятельно извлекать необходимую информацию по тому либо другому вопросу или научной проблеме, конспектировать, тезировать, реферировать, аннотировать на материале текстов научного стиля [5: 48]. Следовательно, большое значение в практике разработки учебных пособий по обучению языку специальности имеет взаимодействие кафедры русского языка со специальными выпускающими кафедрами. Существуют различные подходы к обучению языку специальности – это глубокое владение общелитературным языком, которое позволяет усвоить и язык специальности, это обучение языку специальности на научно-популярных текстах или обучение только на основе ограниченного количества профессионально значимых типичных ситуаций общения [3:322]. Выбор того или иного подхода зависит от многих факторов, главным из которых является тот, что в соответствии с требованиями Госстандартов к уровням владения языком мы должны обеспечить возможность использовать русский язык не только в профессиональной сфере, но и для удовлетворения познавательных интересов, реализации межличностного общения и дальнейшего самообразования.

На занятиях по русскому языку как иностранному мы постоянно обращаемся к текстам публицистического стиля речи. Иностранцы военнослужащие с большим интересом относятся к политическим событиям в мире, к внешней и внутренней политике России, с удовольствием работают с газетой, с информацией СМИ, характеризуют место своей страны в международном сообществе.

Отношение к стране формируется на основе отношения к ее культуре. Положения, когда степень овладения языком определяется не только познанием, но, главное, пониманием и формированием ценностей и смыслов в структуре вторичной языковой личности, прочно входят в современные процессы глобализации [3: 323].

Обширные возможности в этом плане дает обучение в Санкт-Петербурге, городе с огромным культурным и образовательным пространством. В связи с тем, что язык и речевая деятельность связаны с мышлением и отражают его особенности, включая национально-культурные, взаимодействие языка и культуры относят к лингвокогнитивным явлениям, закрепленным в термине «лингвокультура». К текстам культуры относятся тексты, созданные творческим воображением человека и отражающие культурные ценности посредством различных знаковых систем, или семиотических кодов – вербального (художественный текст) и невербальных (изобразительного, звукового, текстов смежных кодов – танца, обряда, театра, кино и др.). Тексты культуры, обладающие общим и универсальным для лингвокультуры набором смысловых доминант, «кочующих» из текста в текст в результате семиотической трансформации (трансфера смыслов), образуют вербально-визуальные смысловые единства. Способность текстов культуры различных знаковых систем воссоздавать сходные образы, модели восприятия реальности и представлений о ней дают основания для обращения к вербально-визуальному смысловому единству при погружении в лингвокультуру в учебно-прагматических целях. В рамках научных исследований лингвокультурных явлений учет взаимодействия текстов разных семиотических систем, обладающих идентичным набором смысловых доминант, обеспечивает возможность интегративного подхода с целью более глубокого понимания.

По мнению многих исследователей, лингвокультурологическая компетенция формируется наиболее активно при работе с аутентичными художественными текстами и при изучении лингвокультурем, которые отражают «диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического содержания» [4: 30].

Красота правильного современного русского литературного языка создает красоту речи, создает красоту мысли, создает красоту жизни.

По словарю С. И. Ожегова, нравственность – это «внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами» [8: 414]. Тексты учебников русского языка и учебных пособий должны рассматриваться под углом межкультурной коммуникации, то есть исходить из положения, что при обучении иностранному языку учебный текст представляет собой одно из возможных культурно-специфических средств коммуникации, в котором культурно-специфическим является как план содержания, так и план выражения во всех его проявлениях.

Информация, содержащаяся непосредственно в текстовом сообщении, усваивается на 7%, голосовые характеристики способствуют усвоению 8% информации, тогда как наличие визуального образа заметно повышает восприятие – до 55%. Отсюда становится понятным использование

современных информационных технологий в учебном процессе, разработка презентаций.

Научные исследования, проводимые преподавателями кафедры, создают необходимую теоретическую основу учебного процесса по русскому языку, определяют новые направления методических поисков в области рационализации содержания и форм обучения. Результатом научных исследований является создание учебных пособий по русскому языку с учетом специфики специальности обучающихся, целей обучения и особенностей военно-морского инженерного вуза, а также методические рекомендации по наиболее сложным учебным темам. Особое внимание уделяется развитию письменно-речевых умений в сфере учебно-профессиональной речи: обучению конспектированию, реферированию, аннотированию, тезированию.

Кафедра играет большую роль в формировании лингвокультуроведческой компетенции учащихся, положительной мотивации обучения, создании благоприятного эмоционального фона, успешной социально-культурной адаптации ИВС.

Литература

1. Апресян Ю. Д. Перформативы в грамматике и словаре // Известия АН СССР. – СЛЯ. – Т. 45. – 1986. – № 3. – С. 208–223.

2. Веракша Т. В. Дискурс как способ актуализации корпуса текстов по специальности в процессе обучения иностранных военнослужащих русскому языку в условиях военно-морского вуза // Материалы II Межвузовской научно-методической конференции «Русский язык в полиэтничном образовательном пространстве военного вуза» / Под ред. Н. В. Давыдовой. – СПб. : ВАС, 2019. – С. 36–40.

3. Веракша Т. В. Реализация адаптационного компонента в процессе преподавания русского языка иностранцам // Материалы докладов и сообщений XXII Международной научно-методической конференции «Современные тенденции в изучении и преподавании русского языка и литературы». – СПб. : СПбГУПТД, 2017. – С. 319–324.

4. Костомаров В. Г. Язык и «язык культуры» в межкультурном общении. – М. : Русский язык, 1988. – 128 с.

5. Пасов Е. И. Русское слово в методике как путь в мир русского слова или есть ли у методики будущее? – СПб. : МИРС, 2008. – 60 с.

6. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М. : АСТ : Восток-Запад, 2010. – 314 с.

7. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования : сайт. – URL: <http://fgosvo.ru> (дата обращения: 15.06.2021).

8. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.

В. С. Ветрова, Н. Ю. Васильева, О. А. Устинова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

**Работа с публицистическими текстами
информационного характера
(на материале военной прессы)**

Статья посвящена вопросам применения военно-публицистических текстов информационного характера в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ), а именно: использования текстов военной хроники и информационного сообщения на занятиях по РКИ в военном вузе. В статье отмечены особенности вышеуказанных жанров военной публицистики, а также рассматриваются основные этапы работы с такого рода текстами. В статье представлены задания к каждому этапу работы с текстами военной хроники и информационного сообщения. Перечислены основные военные средства массовой информации, которые служат источником аутентичных материалов для занятий по РКИ в военном вузе.

Ключевые слова: военно-публицистический стиль, военная хроника, военное информационное сообщение, профессионально ориентированные тексты, средства массовой информации, иностранные курсанты, военный вуз, этапы работы с текстом.

V. S. Vetrova, N. Y. Vasileva, O. A. Ustinova
Military Telecommunications Academy,
Saint Peterburg

**Work with journalistic texts of an informational nature
(based on the material of military press)**

The article is devoted to the use of military journalistic texts of an informational nature in the practice of Russian as a foreign language (RFL), namely: the use of texts of military chronicles and information messages in RFL classes at a military university. The article notes the features of the above genres of military journalism, and also discusses the main stages of working with this kind of texts. The article presents tasks for each stage of working with the texts of military chronicles and news reports. The main military media are listed, which serve as a source of authentic materials for classes on RFL at a military university.

Keywords: military journalistic style, military chronicle, military information message, professionally oriented texts, media, foreign cadets, military university, stages of working with text.

Важнейшее условие профессиональной подготовки иностранных военнослужащих (ИВС), обучающихся в военных вузах России, — овладение профессиональной речью. Формирование военно-профессиональной

речевой компетенции ИВС является целью обучения русскому языку как иностранному (РКИ), поскольку процесс и результат овладения профессией напрямую зависят от уровня владения русским языком. Таким образом, тексты, которые используются при обучении русскому языку, должны быть преимущественно профессионально ориентированными. Такие профессионально ориентированные тексты представлены в военной публицистике, которая описывает различные стороны жизни, связанные с армией.

По мнению Е. А. Кучинской, «военно-публицистические тексты призваны оптимально обслуживать политическую, военную и идеологическую сферы общественной деятельности. Журналисты, работающие в этой области, пишут о том, что волнует миллионы людей: о военных конфликтах, новой военной технике, бюджете, выделяемом на военные расходы, о мнении высшего военного командования, о вопросах военной политики в государстве и мире; дают оценку социальным, политическим, военным явлениям, тенденциям, процессам» [5: 21]. Е. А. Кучинская уточняет, что «военную публицистику называют летописью современности, так как она отражает текущую историю, привлекает внимание аудитории к злободневным проблемам общества – военным, политическим, экономическим, социальным» [4: 133].

Военно-публицистический стиль характеризуется богатой системой жанров. К основным жанрам военной публицистики относятся: статья, интервью, очерк, репортаж, комментарий, обозрение, военная хроника, информационное сообщение. Все эти жанры обладают собственными функциями, задачами и специфическими чертами. Однако общими стилистическими характеристиками жанров военной периодики как видов публицистического стиля речи, по словам Е. А. Кучинской, являются [5: 23]:

- информативность;
- актуальность;
- наличие содержательно-фактуальной информации;
- наличие большого количества коммуникантов;
- отсутствие подтекстовой информации;
- коммуникативная насыщенность текста (от минимальной – в хрониках, до максимальной – в интервью);
- воздействующая функция;
- определенная внешняя и внутренняя композиция.

В данной статье остановимся на таких жанрах военной публицистики, как информационное сообщение и военная хроника. Стоит отметить, что жанр хроники широко используется во всех средствах массовой информации. Данная разновидность публицистики является жанром «новостной журналистики, представляющим собой подборку сообщений о наличии событий в прошлом, настоящем или будущем» [7]. Текст-хроника обычно

состоит из одного-четырёх предложений. Основными показателями данного жанра являются наречия времени: *сегодня, вчера, завтра, сейчас, скоро* и т. д., – и указания места, где происходит событие. В жанре хроники отсутствуют субъективно-оценочные высказывания, нет инверсии, восклицательных предложений, нет стилистических образных средств.

Информационные сообщения составляют основную часть массовых информационных потоков. Назначение таких текстов – это «высоко оперативное сообщение новостей, знакомство с актуальным событием, свежими фактами. Информация может быть общая (которая удовлетворяет интересы всех читателей) и выборная (более специализированная информация)» [3]. Основными показателями информационного сообщения являются фактическая точность, краткость, декодируемость (понятность), прозрачность, отсутствие дополнительных деталей, отвлекающих от идеи основной темы. В информационном сообщении представлена характеристика того, что произошло, раскрываются ответы на вопросы «что?», «где?», «когда?» случилось.

Таким образом, тексты военной прессы, а именно, военная хроника и информационное сообщение, являются хорошим методическим ресурсом в практике обучения русскому языку иностранных военнослужащих, поскольку являются профессионально ориентированными текстами, где концентрируется фактический материал, отсутствует или минимально представлена образная лексика, а также авторская оценка, нет отклонений от языковой нормы.

На занятиях по русскому языку как иностранному рекомендуем применять аутентичные тексты военной прессы. Существует огромное количество источников, откуда можно подобрать актуальный и свежий материал. А. Михайлов в своей статье «Военные средства массовой информации и их место в системе российских СМИ» перечисляет основные военные средства массовой информации:

- газеты: «Красная звезда», окружные (флотские), армейские (флотильские), газеты соединений (кораблей), военно-учебных заведений;
- журналы: «Воин России», «Ориентир», «Армейский сборник», «Военная мысль», «Военно-исторический журнал», «Зарубежное военное обозрение», «Военно-медицинский журнал», «Морской сборник»;
- телеаудио СМИ: телеканал «Звезда», радио-, теле-, видеопрограммы, подготовленные Центральной телевизионной и радиовещательной студией Министерства обороны Российской Федерации, телерадиостудиями, телерадиоцентрами военных округов (флотов), армий (флотилий), соединений (кораблей), военно-учебных заведений;
- официальный сайт Министерства обороны РФ (www.mil.ru).

К этому перечню военных средств массовой информации необходимо добавить подкасты на военную тематику, которые представляют собой

аудиозаписи разговоров с военными экспертами на военные и военно-политические темы. Формат подкастов похож на радиопередачу, только входит в Интернете.

Стоит отметить, что список военных средств массовой информации обширен, но необходимо учитывать следующие критерии отбора военно-публицистических текстов для занятий по РКИ:

цели и задачи обучения;

- контингент обучающихся, их профессиональная специализация, уровень владения языком (доступность текста для понимания по лексико-грамматическому составу) и т. д.;

- актуальность и новизна материала с точки зрения тематики, соответствие будущей специальности иностранных учащихся;

- небольшой объем (примерно 18–20 строк газетного столбца);

- воспитательное значение.

При отборе военно-публицистических текстов и при разработке заданий по РКИ мы постарались учесть все вышеуказанные критерии. Нами были выбраны тексты информационного характера (военная хроника и информационное сообщение) из журнала «Зарубежное военное обозрение» №4 / 2021. Такого рода тексты и работа с ними может быть предложена ИВС в рамках проведения военно-политического информирования, а также на занятиях по РКИ на основных курсах при изучении материалов по специальности; при освоении функциональных стилей речи (публицистического стиля) и т. д.

Работа с текстами военной тематики строится по традиционной схеме: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый этапы.

Предтекстовая работа включает в себя разнообразные средства подготовки иностранных обучающихся к восприятию аутентичного военно-политического текста. Прежде всего, необходимо ввести ИВС в тематику сообщения. Это может быть наглядный материал, который прямо или косвенно укажет на проблематику, рассматриваемую в сообщении. Также можно обратить внимание обучающихся на название статьи. В военной хронике часто в названии сообщения указывается место, где произошло событие, и тогда преподавателю следует предложить обучающимся провести небольшую беседу об этой стране (где находится страна, как называется столица этой страны, кто ее соседи и т. д.), вспомнить военно-политическую обстановку в регионе, где находится эта страна. Также на предтекстовом этапе вводится опорный список новых слов и словосочетаний, комментируются отдельные грамматические модели. Задача преподавателя – предусмотреть лексико-грамматические трудности, которые могут возникнуть при работе с аутентичным текстом, и помочь иностранным курсантам преодолеть их, выполняя разного рода задания. Ниже

представлены задания предтекстового этапа к тексту военной хроники «Иран» (рис. 1).

ИРАН

* По информации агентства Тасним, в республике разработан новый разведывательно-ударный беспилотный летательный аппарат «Каман-22» с дальностью и продолжительностью полета 3 000 км и 24 ч соответственно. Аппарат



оснащен оптическими системами, системой РЭБ и высокоточным оружием. Он предназначен для проведения операций патрулирования, разведки, сбора данных и ведения воздушного боя.

Рисунок 1



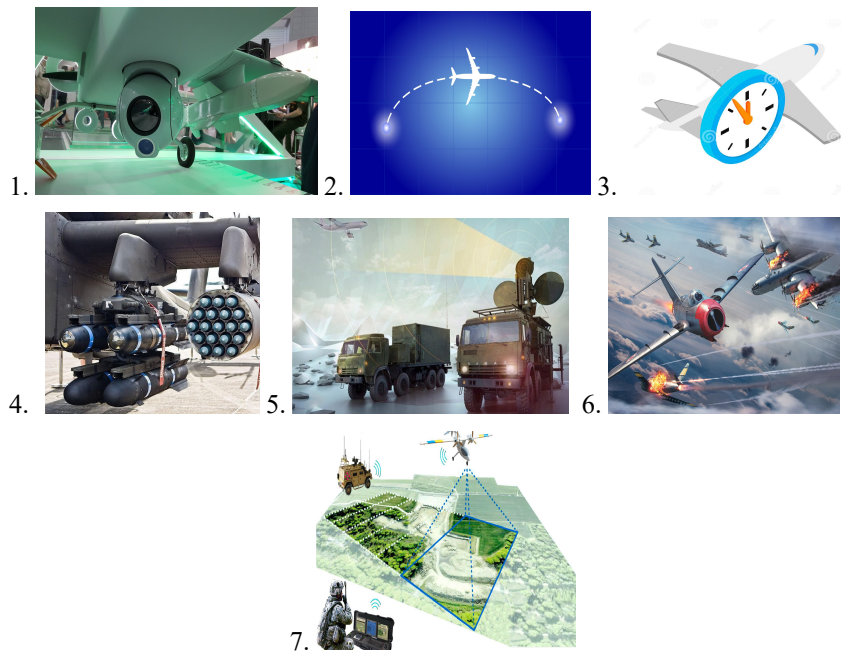
Рисунок 2

Задание 1. Прочитайте название текста (см. рис. 1). Как вы думаете, в какой стране происходит событие? Где находится эта страна? Кто ее соседи? Что вы знаете об этой стране?

Задание 2. Посмотрите на картинки (рис. 1, 2) и скажите, что это? Кто управляет этим аппаратом? Прочитайте текст и найдите информацию: для чего предназначен этот аппарат.

Задание 3. Посмотрите на картинки. К каждой картинке подберите подходящее словосочетание. Используйте слова для справок.

Слова для справок: система РЭБ (радиоэлектронная борьба), патрулирование и разведка, высокоточное оружие, воздушный бой, дальность полета, оптическая система, продолжительность полета.



Задание 4. Прочитайте слова, найдите их в тексте.

- | | | |
|-------|-----------------------------|---------------|
| S (1) | разработан / -а / -о / -ы | где? |
| S (1) | оснащен / -а / -о / -ы | чем? (5) |
| S (1) | предназначен / -а / -о / -ы | для чего? (2) |

Задание 5. Определите, от каких глаголов образованы слова.

- | | |
|------------------------|----------------------|
| разработан – ... | предназначен – ... |
| разведывательный – ... | ударный – ... |
| летательный – ... | оснащен – ... |
| проведение – ... | патрулирование – ... |
| разведка – ... | сбор – ... |
| ведение – ... | информация – ... |

На притекстовом этапе осуществляется чтение военно-публицистического текста учебной группой про себя, а затем вслух по очереди или по выбору преподавателя с определенной установкой к прочтению. В процессе чтения вслух преподаватель может делать остановки, комментировать лексико-грамматические явления, задавать уточняющие вопросы, чтобы убедиться, что иностранные военнослужащие правильно усваивают материал. Также на данном этапе преподаватель обращает внимание ИВС на жанровые особенности этих текстов, чтобы в дальнейшем при самостоятельном чтении им было легче определить жанр, ориентироваться в тексте, искать нужную информацию.

На послетекстовом этапе преподаватель предлагает иностранным курсантам задания, направленные на контроль понимания прочитанного, проверку полного осмысления содержания информационного материала. Это могут быть вопросно-ответные задания, упражнения тестового характера или задания, где нужно определить, верно или неверно данное утверждение. Также на данном этапе выполняются задания творческого характера на основе изученного лексико-грамматического материала. Преподавателю необходимо подготовить дополнительный наглядный материал, например, в виде инфографики. Задача иностранных обучающихся состоит в том, чтобы изучить инфографику и по аналогии с прочитанным текстом на основе изученных лексико-грамматических конструкций рассказать о военной технике или событии. На данном этапе также может быть проведена ролевая игра, в которой иностранные курсанты выступают в роли военных журналистов и рассказывают / пишут о военной технике, военном событии по прочитанному на занятии военно-публицистическому тексту или по картинке с инфографикой, или по материалу, который представляет для них интерес. Такого рода задания и ролевые игры не только улучшают навыки устной и письменной речи, но и эффективно организуют учебно-воспитательный процесс, повышают интерес к обучению, поскольку учитывают профессионально-коммуникативные потребности ИВС. Ниже представлены задания для послетекстового этапа работы с вышеуказанным текстом.

Задание 6. Прочитайте текст еще раз вслух и скажите, что верно / неверно.

1. По информации агентства АЗЕРТАДЖ, в республике разработан новый разведывательно-ударный беспилотный летательный аппарат.
2. Новый разведывательно-ударный беспилотный аппарат разрабатывали в Ираке.
3. Новый беспилотный летательный аппарат носит название «Каман-22».
4. Дальность полета этого летательного аппарата – 4000 км.

5. Продолжительность полета этого беспилотного летательного аппарата – 24 часа.

6. Беспилотный летательный аппарат оборудован оптической системой и системой РЭБ.

7. С помощью этого беспилотного летательного аппарата можно собирать данные, проводить операции патрулирования, разведки.

8. Этот беспилотный летательный аппарат нельзя использовать для ведения воздушного боя.

9. Этот беспилотный летательный аппарат оснащен высокоточным оружием.

Задание 7. Расскажите, что вы узнали из текста. Используйте конструкции:

- | | | |
|-------|-----------------------------|---------------|
| S (1) | разработан / -а / -о / -ы | где? |
| S (1) | оснащен / -а / -о / -ы | чем? (5) |
| S (1) | предназначен / -а / -о / -ы | для чего? (2) |

Задание 8. Посмотрите на картинку (рис. 3) и расскажите о беспилотном летательном аппарате с помощью конструкций задания 7.

Американский разведывательный и ударный беспилотный летательный аппарат MQ-1C «Серый орел» (Grey Eagle)



Вооружение

Ракеты 4 × AGM-114 Hellfire 8 × AIM-92 Stinger	Длина 8 м Размах крыла 17 м	Макс. скорость 250 км/ч
Бомбы 4 × GBU-44 / B Viper Strike	Макс. взлетная масса 1450 кг	Продолжительность полета 30 часов
ИЗВЕСТИЯ	Радар AN/ZPY-1 Starlite	Практический потолок 8850 м

Рисунок 3

Ниже представлена система заданий по *военному информационному сообщению*. Текст информационного сообщения, по которому были составлены упражнения, см. ниже.

Задание 1. Посмотрите на картинки. Как вы думаете, что изображено на них? Какие поколения связи вы знаете? Связью какого поколения вы пользуетесь?



Задание 2. Прочитайте заголовок статьи. Как вы думаете, о чем эта статья?

Японские военные начинают активное внедрение связи пятого поколения

Министерство обороны Японии с апреля нынешнего года начинает активное внедрение в вооруженных силах систем связи пятого поколения (5G). В первую очередь за 2 года им предполагается полностью оснастить базу ВВС Титосэ на самом северном острове страны Хоккайдо, сообщила 11 февраля газета «Санкэй».

Военное ведомство, по данным газеты, намерено активно использовать системы 5G для повышения эффективности использования беспилотных летательных аппаратов различного типа. Предполагается также с помощью этих мощных средств связи расширить использование беспилотных автомобилей в войсках.

Параллельно японские власти намерены выделить 70 млрд иен (почти 670 млн долларов по текущему курсу) корпорациям, занятым разработкой систем мобильной связи шестого поколения (6G), которые планируется внедрить ближе к 2030 году.

В настоящее время в Японии активно переходят на систему связи пятого поколения (5G). В этом страна отстала от США и Южной Кореи, где использование 5G началось раньше. Японские власти беспокоит также отставание от Китая в разработке соответствующего оборудования, включая военные системы, основанные на использовании искусственного интеллекта.

Теперь, указывает информационное агентство Киодо Цусин, правительство страны в сотрудничестве с бизнесом хочет наверстать упущенное

и стать лидером в переходе на еще более скоростные и защищенные системы шестого поколения. Их, в частности, предполагается широко использовать в беспилотных транспортных средствах, при организации дистанционного медицинского обслуживания, а также для нужд вооруженных сил.

Задание 3. Прочитайте статью про себя и скажите, в каких странах связь 5G стали использовать раньше, чем в Японии.

Задание 4. Посмотрите на картинки. К каждой картинке подберите подходящее словосочетание. Используйте слова для справок.

Слова для справок: система связи шестого поколения, дистанционное медицинское обслуживание, беспилотный летательный аппарат, беспилотный автомобиль, вооруженные силы, искусственный интеллект.



Задание 5. Прочитайте и объясните новые слова.

- Внедрять/ внедрить что? (4) во что? (4)
- Оснащать/ оснастить что? (4) чем? (5)
- Расширять/ расширить что? (4)
- Отставать/ отстать от кого? чего? (2) в чем? (6)
- Переходить/ перейти на что? (4)

Задание 6. Прочитайте статью еще раз вслух и скажите, что верно / неверно».

1. Министерство обороны Японии начинает внедрять в вооруженные силы системы связи четвертого поколения.

2. Системы 5G будут применять для улучшения использования беспилотных летательных аппаратов.

3. Планируется расширить использование бесплотных автомобилей в войсках с помощью системы 5G.

4. Япония стала первой страной, которая перешла на систему пятого поколения.

5. Япония отстает от США в разработке военных систем на основе искусственного интеллекта.

6. Японские власти планируют разработать систему мобильной связи шестого поколения.

7. В Японии 6G хотят использовать при организации дистанционного обучения.

8. Японские власти самостоятельно разрабатывают системы мобильной связи шестого поколения.

9. В России уже применяют систему связи пятого поколения.

Задание 7. Ответьте на вопросы.

1. Что начинает внедрять в вооруженные силы Министерство обороны Японии?

2. Что хотят оснастить связью 5G в первую очередь?

3. При помощи связи какого поколения планируют повышать эффективность беспилотных летательных аппаратов?

4. К какому году планируют внедрить систему мобильной связи шестого поколения?

5. Кто будет помогать японским властям разрабатывать систему связи шестого поколения?

6. В каких странах использование системы связи пятого поколения началось раньше, чем в Японии?

7. В чем отстает Япония от Китая?

8. В чем Япония хочет стать лидером?

9. Где японские власти планируют использовать системы связи шестого поколения?

10. Как вы думаете, где еще можно применять системы связи шестого поколения?

11. Какие системы связи используются в вашей стране?

12. Как вы думаете, где можно применять искусственный интеллект?

13. Как вы считаете, нужно ли развивать искусственный интеллект?

14. Что означает выражение *наверстать упущенное**. Приведите пример.



*

Подводя итоги, хочется подчеркнуть, что военные средства массовой информации являются наиболее доступным источником данных о самых значимых, интересных событиях, а также оперативной информации в военной, военно-политической сфере для большинства ИВС, поэтому необходимо использовать такого рода профессионально ориентированные тексты при работе с ИВС на занятиях по РКИ. Нами была продемонстрирована возможная работа с текстами военно-публицистического стиля. Такая систематическая работа помогает ИВС обогатить словарный запас, отработать грамматические конструкции, расширить страноведческие знания; учит ориентироваться в текстах военной публицистики, составлять информационные тексты по аналогии и т. п. Стоит отметить, что при работе с военно-публицистическими текстами учитываются коммуникативно-профессиональные потребности ИВС, и даже если они не получают фундаментальные знания по будущей профессии, то закрепляют и развивают имеющиеся знания. К тому же такой профессионально ориентированный подход повышает мотивацию к обучению, приводит к осознанию того, что изучаемый материал не просто попадает в копилку знаний обучающихся, а формирует у них навыки общения в профессионально значимых ситуациях.

Литература

1. Ветрова В. С., Шестакова О. С. Применение технологии эдьютеймент в профессионально ориентированном обучении на уроках РКИ // Русский язык в полиэтничном образовательном пространстве военного вуза. Материалы II Межвузовской научно-методической конференции. – СПб. : ВАС, 2019. – С. 41–49.
2. Зарубежное военное обозрение. – 2021. – № 4. – С. 82–83, 93.
3. Инфопедия : сайт. – URL: <https://infopedia.su/10x459b.html> (дата обращения: 15.10.2023).
4. Кучинская Е. А. Коммуникативные стратегии военно-публицистического текста // Вестник ТГУ. – 2008. – № 9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-strategii-voenno-publitsicheskogo-teksta> (дата обращения: 11.10.2023).
5. Кучинская Е. А. Жанр и композиция текста в военной периодике (коммуникативно-семантическое моделирование): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Москва, 2011. – 44 с.
6. Михайлов А. Е. Военные средства массовой информации и их место в системе российских СМИ // Власть. – 2007. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voennye-sredstva-massovoy-informatsii-i-ih-mesto-v-sisteme-rossijskih-smi> (дата обращения: 14.10.2023).
7. Студентопедия : сайт. – URL: <https://studentopedia.ru/literatura/hronika--reportazh--intervyu--otchyot---informacionnij-tekst-kak-zhanr-gazetno-publicisticheskogo.html> (дата обращения: 10.10.2023).

Л. В. Вязовикова, Т. М. Назарова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Из опыта работы с иностранными военнослужащими-адьюнктами на занятиях по русскому языку как иностранному в Военной академии связи

В статье рассматриваются вопросы подготовки иностранных военнослужащих-адьюнктов, обучающихся в Военной академии связи, к написанию и защите кандидатской диссертации на русском языке; предлагаются определенные виды работы с учебным военно-научным текстом. Авторы статьи отмечают, что ведущей является практическая цель обучения, поэтому на занятиях основное внимание уделяется практической грамматике и научной речи как средству овладения специальностью и навыками профессионального общения. В статье особое внимание уделяется составлению текстов по моделям как наиболее эффективной форме работы над профессиональной речью.

Ключевые слова: военно-научная речь, язык специальности, профессиональное общение, текст по специальности, структура текста, модель текста.

L. V. Vyazovikova, T. M. Nazarova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

From experience of working with foreign military postgraduate students at classes of Russian as a foreign language at the Military Telecommunications Academy

The article provides an overview of teaching methods applicable for foreign military postgraduate students attending classes at the Military Telecommunications Academy, allowing them to compose and defend their PhD thesis in Russian; it also offers a variety of teaching strategies and techniques for reading military science texts. The authors of the article recognize that the pragmatics has a crucial role in education so at classes the focus is on practical grammar and scientific language as a tool of learning a profession and professional communication skills. The article emphasizes the importance of text generation modeling as a most efficient way of studying professional discourse.

Keywords: military science discourse, professional language, professional communication, professional text, text structure, text generating model.

Целью освоения дисциплины «Русский язык как иностранный» (РКИ) в Военной академии связи является формирование коммуникативных компетенций иностранного адьюнкта, позволяющих использовать русский

язык в учебно-научной сфере для межличностного и профессионального общения, в том числе для подготовки, написания и защиты кандидатской диссертации на русском языке.

Ведущей является практическая цель обучения, поэтому на занятиях основное внимание уделяется практической грамматике и научной речи как средству овладения специальностью и навыками профессионального общения. Имеющиеся на кафедре пособия позволяют преподавателю объяснить грамматическую категорию и ее функционирование в речи [1; 3]. На первом этапе грамматическая форма многократно повторяется и контролируется в ситуативных упражнениях. Затем работа с таблицами переносится на самостоятельную подготовку. В дальнейшем глагольно-предложное управление и используемые характерные для научного стиля речи синтаксические конструкции отрабатываются на специальных текстах.

Характер реальной коммуникации адъюнктов определяется прежде всего тем, что в их учебной деятельности чтение научной и специальной литературы и письменные формы изложения материала преобладают над аудированием, а монологические сообщения – над диалогом, поэтому особое внимание следует уделять навыкам чтения и письма, умению извлекать общую и целевую информацию текста; изучению конструкций научного стиля речи; введению терминологии, связанной со специальностью.

Проиллюстрируем на следующем примере текста по специальности: *«...Конец XX и начало XXI столетия характеризуются интенсивным развитием новых информационных технологий (НИТ) и их применением при автоматизации управления войсками и связью. Технология – это совокупность методов, способов и средств обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции. Информационная технология – это методы, способы и средства реализации процессов сбора, передачи, хранения и обработки информации во всех ее возможных формах: текстовой, графической, визуальной, речевой. Под новыми информационными технологиями понимают совокупность внедряемых в системы организационного управления принципиально новых методов, способов и средств обработки данных, представляющих собой целостные технологические системы и обеспечивающих целенаправленное создание, передачу, хранение и отображение информационного продукта» [2: 40].*

Возможны следующие задания.

- Прочитайте текст, найдите незнакомые слова, переведите их.
- Скажите, о чем идет речь в тексте. Озаглавьте текст.

– Найдите в тексте конструкции, служащие для выражения понятия и условной классификации предмета. Замените, где это возможно, на синонимичные по смыслу.

– Определите коммуникативную задачу текста.

В задачи дисциплины входит совершенствование навыков информационно-аналитической работы, создания собственного военно-научного текста на русском языке, овладения устной коммуникацией в монологической и диалогической форме учебно-научной деятельности (доклад, сообщение, презентация).

«Вопросы овладения научным стилем изложения, «языком специальности», или «специальным языком», «языком для специальных целей», требуют системного и дифференцированного подхода, тем более что круг обучаемых неоднороден по своим языковым и коммуникативным потребностям, стартовому владению русским языком, в том числе и научной речью» [7: 207].

Военный подстиль – язык профессиональной коммуникации, являющийся частью общелитературного языка. Он включает в себя научный стиль и профессиональный разговорный язык. Естественно, обозначить границы понятия «военный термин» сложно, так как сфера функционирования военной терминологии широка. Различают термины тактические, организационные, военно-технические, термины, относящиеся к различным родам войск и видам вооруженных сил и т. д.

На кафедре для работы по языку специальности изданы учебные пособия под общим названием «Русский язык. Тексты в помощь изучению специальности» по темам:

- радиосвязь, радиорелейная, тропосферная, спутниковая связь;
- радиоэлектронная борьба;
- управление техническим обеспечением войск связи и др.

На первом курсе нужно дать адъюнктам необходимый объем знаний для практического владения языком, который полностью обеспечит их научную деятельность в профессиональной сфере.

Считаем, что на занятиях по РКИ с адъюнктами следует делать упор на работу с текстами по специальности. Предлагаемые виды заданий:

- 1) определение тематики и проблематики текста;
- 2) постановка вопросов для контроля понимания содержания текста;
- 3) определение структуры текста;
- 4) определение части текста, в которой констатируется основной тезис;
- 5) определение основного содержания абзаца, установление логико-смысловых связей между абзацами, выделение лексико-грамматических средств связи;
- 6) использование вспомогательного речевого материала для выражения точки зрения автора и собственной точки зрения;

- 7) краткое изложение основной идеи абзаца (смысловая компрессия);
- 8) составление плана текста, пересказ содержания текста по плану;
- 9) составление аннотации к тексту.

Остановимся на некоторых вариантах работы с текстами.

1. Текст «Гордость русской технической мысли» [б: 20–22] и рекомендуемые задания.

1. Распределите данные словосочетания и слова по значениям: а) профессия, род занятий человека; б) научно-технические понятия: *канал электрической связи, изобретатель, профессор, катодный пучок электронов, ученый, электроннолучевая трубка, телевизионная техника.*

2. Поясните значение терминологических словосочетаний: *оптико-механические системы, катодный пучок электронов, электронно-лучевая трубка.*

3. Как вы понимаете смысл словосочетаний: *техническая мысль, научный подвиг.*

4. Прочитайте название текста и скажите, о чем пойдет в нем речь.

5. Как вы думаете, наличие в тексте таких слов, как *ученые, инженеры, электрическая связь, оптико-механическая система, политехнический институт, катодный пучок электродов, технические трудности, первая в мире передача, идеи русского ученого, развитие телевизионной техники, научный подвиг*, может помочь предположить содержание текста?

6. Внимательно читайте текст, по ходу чтения делите текст на абзацы, нумеруйте их.

Еще в конце минувшего столетия ученые и инженеры в различных странах настойчиво искали способы передачи живого изображения по каналу электрической связи. Им было ясно, что сначала надо было научиться раскладывать изображение на элементы, удобные для передачи. Проектов было немало. Но все изобретатели считали, что этого можно добиться только с помощью оптико-механических систем. Однако такие системы не давали возможности получить четкое, яркое изображение на экране. Профессор Петербургского политехнического института Борис Львович Розинг (1869–1933) после многих лет работы над проблемой передачи изображения пришел к выводу, что нужно искать какой-то другой путь. Розинг решил использовать для передачи изображения катодный пучок электронов, т.е. он положил начало развитию электронных систем телевидения. Несмотря на технические трудности, Розингу удалось в 1911 году осуществить первую в мире передачу простейшего изображения с помощью электроннолучевой трубки. Идеи русского ученого легли в основу современного телевидения. Путь, указанный Розингом, и сейчас остается практически единственным путем развития телевизионной техники. Научный подвиг Розинга можно по значению сравнить только с изобретением радио, с изобретением самолета.

7. Сравните полученный вариант с исходным текстом.

Еще в конце минувшего столетия ученые и инженеры в различных странах настойчиво искали способы передачи живого изображения по каналу электрической связи. Им было ясно, что сначала надо было научиться раскладывать изображение на элементы, удобные для передачи. Проектов было немало.

Но все изобретатели считали, что этого можно добиться только с помощью оптико-механических систем.

Однако такие системы не давали возможности получить четкое, яркое изображение на экране.

Профессор Петербургского политехнического института Борис Львович Розинг (1869–1933) после многих лет работы над проблемой передачи изображения пришел к выводу, что нужно искать какой-то другой путь. Розинг решил использовать для передачи изображения катодный пучок электронов, т.е. он положил начало развитию электронных систем телевидения. Несмотря на технические трудности, Розингу удалось в 1911 году осуществить первую в мире передачу простейшего изображения с помощью электроннолучевой трубки.

Идеи русского ученого легли в основу современного телевидения. Путь, указанный Розингом, и сейчас остается практически единственным путем развития телевизионной техники. Научный подвиг Розинга можно по значению сравнить только с изобретением радио, с изобретением самолета.

8. В каждом абзаце определите ключевые предложения. Поставьте к ним вопросы.

9. Передайте содержание текста, используя составленные вами вопросы.

II. Текст «Информационное противоборство в современную эпоху» [4: 130-133] и рекомендуемые задания.

1. Прочитайте текст. Выделите в нем вводную, основную и заключительную части.

2. Определите тему текста, микротемы, известную (данную) и новую информацию.

3. Выясните и сформулируйте тему и главные проблемы статьи.

4. Составьте к данному тексту назывной / тезисный план. Аргументируйте ваше деление текста на смысловые части и их названия.

5. Дайте общую характеристику текста. Используйте речевые образцы.

Статья называется _____

Автор статьи _____

Статья напечатана _____

Статья посвящена теме _____

Статья делится на _____

В статье говорится о _____
Среди перечисленных вопросов наиболее интересным, с нашей точки зрения, является вопрос о _____

Одним из самых важных вопросов, думается, является вопрос о _____

В подтверждение своей мысли автор приводит следующие факты (цифры, данные, таблицы): _____

В заключение автор приходит к выводу о том, что _____

6. Составьте аннотацию и реферат текста, вставляя необходимые по смыслу слова и словосочетания в схемы-модели аннотации и реферата этой статьи. Обратите внимание на средства языкового оформления реферата.

7. Перескажите содержание текста, используя специальные языковые средства, опираясь на схему-модель аннотации / реферата [4: 17–18; 22–23].

Схема-модель аннотации.

Аннотация должна содержать ключевые слова, отражать основное содержание научной статьи и соответствовать требуемому объему статьи издания из перечня ВАК РФ. В ней используются следующие речевые стандарты:

Аннотируемая статья ... (название в кавычках, фамилия или фамилии и инициалы авторов) помещена (опубликована) в журнале ... (название и номер журнала, место и время публикации).

Она посвящена теме (проблеме, вопросу) ... В данной статье анализируются следующие проблемы: ...; описываются результаты ...; дается характеристика Большое место в статье занимает рассмотрение

Статья рассчитана (на кого), предназначена (для кого), адресована (кому).

Схема-модель реферата.

1. Тема статьи. *Статья озаглавлена, называется Она написана (кем?) в связи с и опубликована в Статья посвящена теме (проблеме, вопросу) Реферлируемый текст представляет собой Предметом изложения (содержания) статьи является*

2. Композиция статьи. *Статья делится на, состоит из, начинается с, в основной части рассматриваются, заканчивается (словами).*

3. Проблематика статьи. *В статье автор освещает следующие проблемы: Автор подробно останавливается на нескольких вопросах: во-первых, рассказывает (описывает) ... ; во-вторых, указывает ...; в-третьих, рассматривает И, наконец, обращает наше внимание на*

4. Иллюстрация автором своих позиций. *Автор не только высказывает мысли (положения), но и иллюстрирует их фактами (данными, цифрами, схемами):*

5. Заключение. Выводы. Автор приходит к выводу, заключению... . В заключение можно сказать, что сущность вышеизложенного сводится к следующему: Резюмируя (обобщая), подчеркнем (отметим):

Особое внимание на кафедре при обучении адъюнктов русскому языку уделяется составлению текстов по моделям. Рассмотрим на примере текста «Классификация вычислительных сетей» [2: 84–86].

В зависимости от территориального расположения абонентских систем вычислительные сети можно разделить на три основных класса: глобальные сети (WAN); региональные сети (MAN); локальные сети (LAN).

Глобальная вычислительная сеть объединяет абонентов, которые расположены в различных странах, на различных континентах. Взаимодействие между абонентами такой сети может осуществляться на базе телефонных линий связи, радиосвязи и систем спутниковой связи. Глобальные вычислительные сети позволяют решить проблему объединения информационных ресурсов всего человечества и организации доступа к этим ресурсам.

Региональная вычислительная сеть связывает абонентов, которые расположены на значительном расстоянии друг от друга. Она может включать абонентов внутри большого города, экономического района, отдельной страны. Обычно расстояние между абонентами региональной вычислительной сети составляет десятки-сотни километров.

Локальная вычислительная сеть объединяет абонентов, которые расположены в пределах небольшой территории. В настоящее время не существует четких ограничений на территориальный разброс абонентов локальной вычислительной сети. Обычно такая сеть привязана к определенному месту. К классу локальных вычислительных сетей относятся сети отдельных предприятий, фирм, банков, офисов и т. д. Протяженность такой сети можно ограничить 2–2,5 км.

Задания к тексту.

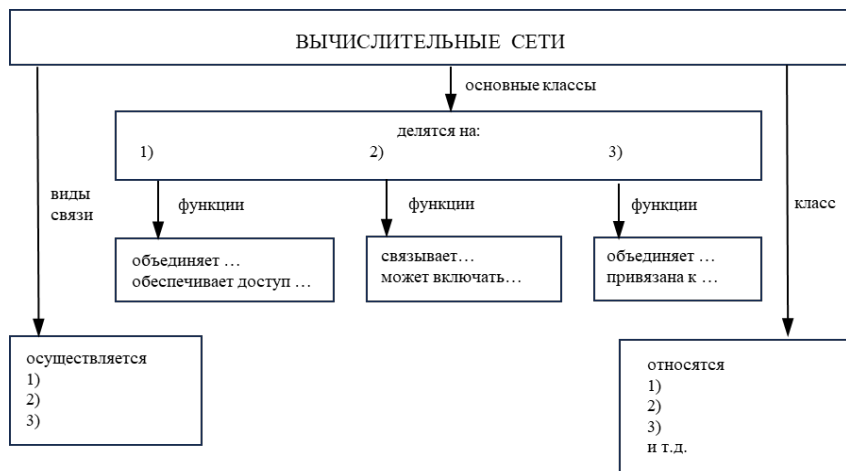
1. На какие классы делятся вычислительные сети в зависимости от территории расположения абонентских систем?

2. Сформулируйте определения глобальной, региональной, локальной вычислительных сетей.

3. Перед вами матрица модели текста. Заполните ее необходимой информацией из текста.

1-й этап. Попробуйте сделать это, не заглядывая в текст.

2-й этап. Найдите нужную информацию в тексте, сравните ее с вашими записями, исправьте и дополните их.



4. Воспроизведите текст, ориентируясь на модель.

В заключение подчеркнем: предложенные задания способствуют формированию у адъюнктов умений в речевой профессиональной деятельности и служат ориентиром для написания диссертационного исследования на русском языке.

Литература

1. Вязовикова Л. В., Михайлова Э. П. Русский язык: Грамматика в таблицах : учеб. пособие. – СПб. : ВАС, 2015. – 66 с.
2. Вязовикова Л. В., Михайлова Э. П. Русский язык. Научный стиль. Публицистический стиль : учеб. пособие. – СПб.: ВАС, 2019. – 104 с.
3. Вязовикова Л. В., Михайлова Э. П. Сборник упражнений по русскому языку. Синтаксис. – Санкт-Петербург : ВАС, 2015. – 310 с.
4. Вязовикова Л. В., Назарова Т. М. Русский язык. Основы реферирования : учеб. пособие. – СПб. : ВАС, 2018. – 178 с.
5. Вязовикова Л. В., Назарова Т. М. Русский язык. Тексты в помощь изучению специальности «Радиоэлектронная борьба». Элементы конспектирования : учеб. пособие. – СПб. : ВАС, 2018. – 60 с.
6. Назарова Т. М. Русский язык. Основы конспектирования : учеб. пособие. – СПб. : ВАС, 2019. – 92 с.
7. Токарева Т. Е. Русский язык. Культура речи. Речевая коммуникация. Текст: Научно-методическая концепция преподавания учебных дисциплин предмета «Русский язык». – М. : ВУ, 2012. – 236 с.

М. В. Гаврилова, А. Л. Дронова
Институт образования и гуманитарных наук
Балтийского федерального университета
имени Иммануила Канта,
Калининград

Особенности организации процесса обучения русскому языку как иностранному студентов-филологов

В статье рассматриваются вопросы содержания профессионально-языкового обучения китайских студентов на базе ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта» по направлениям 45.03.02 «Лингвистика» профиль «Русский язык для бизнеса» и 45.03.02 «Лингвистика» профиль «Русский язык и перевод». Анализируются методические принципы, способствующие формированию и развитию вторичной языковой личности иностранного обучающегося, обеспечивающие адекватное нормативно-речевое поведение в аспекте профессионального межкультурного взаимодействия. Описаны особенности китайского языка и китайской языковой личности, знакомство с которыми позволяет преподавателю максимально эффективно организовать работу с данным контингентом обучающихся.

Ключевые слова: китайские студенты, профессионально-языковое обучение, лингвистика, бизнес, перевод, формирование и развитие вторичной языковой личности иностранного обучающегося.

М. V. Gavrilova, A. L. Dronova
Institute of Education and Humanities
of the Immanuel Kant Baltic Federal University,
Kaliningrad

Special aspects of organizing the process of teaching Russian as a foreign language to Philology students

The article deals with the content of professional language training for Chinese students in the Immanuel Kant Baltic Federal University in the direction of study 45.03.02 «Linguistics», educational programs «Russian language for business» and «Russian language and translation». It analyzes the methodological principles that contribute to the formation and development of the secondary linguistic personality of a foreign student, providing adequate normative and speech behavior in the aspect of professional intercultural interaction. The article describes special characteristics of Chinese language and Chinese linguistic personality, knowledge of which allows the instructor to organize the work with that group of students in an efficient way.

Keywords: Chinese students, vocational language training, linguistics, business, translation, formation and development of the secondary linguistic personality of a foreign student.

В настоящее время сотрудничество между Китаем и Россией получает широкое распространение в области высшего образования. В каждом престижном вузе России реализуют научное сотрудничество с организациями Китая в рамках межинститутских прямых договоренностей. Обмен иностранными студентами между двумя странами осуществляется по нескольким программам: обучение на языковых курсах (краткосрочное и долгосрочное); обучение с целью получения академической степени (диплома) бакалавра, магистра, кандидата наук; прохождение практик по совместным образовательным программам.

В Балтийском федеральном университете (далее – БФУ) сотрудничество с Китаем в сфере образования осуществляется на протяжении последних трех лет. В университете работает подготовительное отделение, на котором проходят обучения студенты с разным уровнем владения языком (и как правило, работает две группы). После успешного окончания подготовительного отделения студенты поступают на обучение по выбранным ими специальностям. Чаще всего иностранные студенты занимаются в группах вместе с российскими студентами. С одной стороны, первый год обучения для иностранных студентов оказывается серьезным испытанием, а с другой – уже к концу первого года такие студенты вливаются в коллектив и, конечно, повышают свой уровень владения русским языком.

В 2020 году в БФУ была запущена новая программа для иностранных студентов из Китая – направление 45.03.01 «Филология» профиль «Русский язык как иностранный»; в 2021 году начали свою работу программы по направлению 45.03.02 «Лингвистика» профиль «Русский язык для бизнеса» и 45.03.02 «Лингвистика» профиль «Русский язык и перевод». Об особенностях построения учебного процесса на данных направлениях подготовки и об опыте работы со студентами-филологами пойдет речь в настоящей статье.

Так, направление 45.03.01 «Филология» (профиль «Русский язык как иностранный») оказалось очень востребованным среди китайских абитуриентов. На этой программе студенты учатся в формате 1+3 (это означает, что первый год они обучаются в Китае, а в Россию приезжают сразу на второй курс). В Китае с ними работают русские преподаватели; они изучают фонетику, грамматику, лексику, письмо в рамках языковых уровней А1-А2. Кроме того, на первом курсе со студентами проводится тренинг по адаптации и проживанию в России, в учебный план включен научный стиль речи. Эти дисциплины изучаются уже под руководством преподавателей БФУ.

На втором курсе студенты приезжают в Россию и продолжают обучение в стенах университета. С одной стороны, хорошо, что наконец студенты погружены в языковую среду. С другой – адаптация к российским

реалиям начинается на втором курсе, а не на первом (под адаптацией мы здесь подразумеваем и психологическое, и физическое привыкание). Это несколько тормозит общий процесс обучения, поэтому преподавателям приходится прикладывать больше усилий для того, чтобы отставание от учебного плана не было значительным. В первые дни студенты делятся на группы в зависимости от уровня владения языком (условно А2, В1), за группами закрепляются кураторы – преподаватели, читающие основные языковые курсы. Они знакомят китайских студентов с правилами проживания в общежитии, проводят учебно-познавательные экскурсии по городу, организуют тематические встречи со студентами-носителями русского языка. Последнее помогает иностранным слушателям быстрее влиться в студенческую жизнь университета.

На втором курсе (согласно учебному плану) вводятся такие дисциплины, как «История», «Философия» «Безопасность жизнедеятельности» (в третьем и четвертом семестрах соответственно). То есть непрофильные дисциплины, которые обычно читаются на первом курсе, студенты-иностранцы изучают на втором курсе. Эта особенность связана в первую очередь с уровнем владения языком: предметы гуманитарного цикла требуют большей подготовленности студента.

Из профильных дисциплин на 2 курсе студенты изучают «Страноведение», «Практический курс русского языка», «Современный русский язык», «Русскую литературу», «Русскую фразеологию» и «Русский речевой этикет». То есть цель обучения второго года – повысить уровень владения языком (студенты должны владеть русским языком на уровне В1–В1+), получить базовое представление о языке специальности, расширить свои знания об истории и культуре России.

Кроме того, следует отметить, что у студентов профиля «Русский язык для бизнеса» в учебном плане помимо основных лингвистических дисциплин есть дисциплины, связанные с экономикой («Основы экономических знаний», «Менеджмент», «PR-технологии в бизнесе»), которые читаются на втором и третьем курсах.

Чтобы сформировать у студентов не фрагментарное, а более масштабное представление о стране изучаемого языка и вовлечь их в научно-исследовательскую деятельность, на занятиях широко используются кейс-технологии и методика проектной деятельности.

Кейс-метод – это метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций (кейсов), главное предназначение которого – развивать способность находить решение проблемы и учиться работать с информацией [5: 87]. Так как на занятиях по РКИ обычно разбираются практические ситуации, которые позволяют студентам чувствовать себя уверенней в повседневной жизни, то метод кейс-технологий, на наш взгляд, является одним

из наиболее продуктивных методических приемов обучения языку. Используется и реализация метода практических кейс-технологий, направленных на тренинг поведения в типичных бытовых, учебных и профессиональных ситуациях, и методика обучающих кейсов, в которых на примере учебной ситуации осуществляется анализ типичных жизненных (учебных, бытовых) ситуаций, и использование научно-исследовательских кейсов (исследовательские ситуации), которые впоследствии находят свое продолжение в исследовательской деятельности студентов – работе над проектами, курсовыми работами, а также в написании выпускной квалификационной работы (ВКР).

Использование кейс-методологии на занятиях с китайскими студентами разнопланово. С помощью кейс-технологии студенты могут изучать грамматические и лексические темы, работать со словообразованием, знакомиться с особенностями речевой культуры русского народа, изучать географию России.

Учебная работа с социокультурным материалом может быть разной. Так, методика кейс-технологий достаточно активно используется на занятиях по курсу «Русская речевая культура». Как известно, обязательным условием при изучении русского языка и русской культуры является овладение как вербальными, так и невербальными средствами коммуникации. Поэтому знакомство с правилами невербальной коммуникации осуществляется одновременно с изучением стандартных форм речевого этикета: приветствия, прощания, извинения и т. д. Использование на занятиях коммуникативных возможностей кейс-методологии позволяет преподавателю научить иностранного студента правильно использовать средства невербального общения с учетом условий коммуникации и характера коммуникативных ситуаций [1: 122].

Богатым языковым материалом для составления научно-исследовательских кейсов являются также фразеологические единицы русского языка, изучение которых позволяет студентам ближе познакомиться с особенностями русской культуры. Практика показывает, что изучение фразеологизмов вызывает большой интерес у студентов, они сопоставляют значение идиом в русском языке с толкованием в родном языке, находят соответствия и отличия, указывающие на национальные особенности, отраженные в языковой культуре. При составлении учебных кейсов можно обращаться к использованию электронных ресурсов, посвященных обучению фразеологии. Наиболее популярен сайт <https://learnrussianweb.net>, раздел «Живая фразеология. Living Russian idioms and phrases».

На 2 курсе, в продолжение темы «Страноведение», преподавателями был реализован учебно-познавательный проект «Путешествуем по России», включающий в себя систему текстов с комплексом заданий и упражнений, посвященных изучению географических и природных

особенностей России, а также видеоэкскурсии по интересным местам нашей страны. Предлагаемый материал способствовал развитию навыков изучающего чтения, навыков аудирования, а также формированию у студентов лингвострановедческой компетенции. Китайские студенты, со своей стороны, должны были разработать (с опорой на предложенный образец) похожий учебно-познавательный проект «Путешествуем по городам Китая», цель которого – привлечь внимание жителей России к истории и культуре этой страны.

Если говорить о третьем курсе, то к основным дисциплинам здесь добавляются дисциплины по выбору, которые зависят от профиля программы.

Например, дисциплинами по выбору для профиля «Русский язык и перевод» являются:

1. «Устный перевод с русского языка на китайский» / «Письменный перевод с русского языка на китайский»;
2. «Лингвистический анализ текста» / «Литературоведческий анализ текста»;
3. «Аннотирование и реферирование» / «Язык и стиль деловой документации».

Дисциплины по выбору для профиля «Русский язык для бизнеса»:

- «Практикум по копирайтингу» / «Интернет-коммуникация»;
- «Тренинг публичных выступлений» / «Бизнес-коммуникация»;
- «Цифровые технологии в бизнесе» / «Электронные системы поиска информации».

Так, в настоящее время на направлениях «Филология» и «Лингвистика» обучается несколько групп китайских студентов. Здесь готовят филологов и переводчиков. И, конечно, при подготовке таких специалистов одной из главных дисциплин в учебном плане является «Русская литература». Эта дисциплина имеет пролонгированный характер, начинается в 3 семестре и заканчивается в 7. За это время студенты успевают познакомиться с разными произведениями, начиная с фольклора и заканчивая современной литературой.

И еще одной из особенностей организации процесса обучения является наличие дисциплины «Основы научно-исследовательской деятельности», которая помогает студентам в написании ВКР.

На 3 курсе студенты вместе с научным руководителем выбирают тему и приступают к научно-исследовательской деятельности – написанию курсовой работы, по завершении которой они должны получить зачет. Темы курсовых работ, с одной стороны, определяются спецификой направления, на котором студенты проходят обучение, с другой стороны – выявляют сферу интересов студентов. Как показала практика, китайские студенты выбирают темы, связанные со сравнительно-сопоставительным

анализом фразеологических единиц в русском и китайском языках, с анализом речеповеденческих тактик в русской и китайской речевых культурах; актуальными также становятся темы, связанные со сравнительно-сопоставительным анализом базовых лингвокультурных концептов.

Таким образом, учебный процесс для иностранных студентов-филологов, обучающихся на программах «Русский язык и перевод» и «Русский язык для бизнеса», организован особым образом, что связано с адаптацией студентов, их уровнем владения языком и социально-культурными особенностями. Именно поэтому для преподавателей, работающих на данных направлениях подготовки, особую значимость имеет знакомство с китайской языковой личностью, которая является носителем национальных этико-культурных ценностей и принятых правил речевого поведения. Здесь необходимо указать на следующие особенности.

1) Китайцы гордятся своей принадлежностью к одному из самых древних народов, который также является самым многочисленным. Именно поэтому китайские студенты с большим интересом участвуют в проектах, позволяющих им рассказать о своей стране и показать ее достопримечательности.

2) В основе поведения китайцев лежит стремление «сохранить лицо», т. е. имидж. Следуя этике «лица», китайские студенты не позволяют себе настойчиво отстаивать собственную точку зрения или подчеркивать свои достоинства, что согласуется с традиционным поощрением скромности.

3) В соответствии с китайской традицией ученик перенимает от преподавателя не только знания, но и весь тип поведения учителя, глубину его знания. Именно поэтому успехи ученика традиционно оцениваются степенью приближенности к учителю, т. е. китайские учащиеся склонны связывать свои успехи и неудачи в учебе не столько с собственными профессиональными качествами, сколько с личностными особенностями преподавателя. В связи с этим наиболее высоко студентами оцениваются «сердечное внимание» преподавателя и его оптимистический настрой на совместную деятельность [3: 588].

Не менее важным для преподавателя является и знание лингвистических особенностей китайского языка. Иероглифика заложила основы особой конкретно-символической направленности китайского мышления, которое отличается от мышления абстрактно-понятийного, лежащего в основе алфавитного письма. Благодаря этому у китайских студентов хорошо развито образное восприятие и воображение, они обнаруживают склонность к конкретности, детализации, однако им сложно работать с абстрактными умозаключениями. Следует также учитывать и тот факт, что в процессе обучения языку в китайских школах воспроизведение выученного материала обычно не предполагает его анализа и интерпретации, поэтому установка на осмысление у учащихся часто бывает

не сформирована. Студенты достаточно успешно справляются с пересказом содержания текста, заучиванием наизусть его фрагментов, однако чаще всего не умеют выявлять ассоциативные и причинно-следственные связи. Принимая во внимание вышеуказанные факторы, преподаватели выбирают методики, направленные на обеспечение продуктивного уровня владения языком. Поэтому задания на простой пересказ содержания текстов обычно усложняются дополнительными условиями: изменением временного плана, передачей изложенного в тексте события от имени разных участников этого события с учетом их личностных характеристик и т. д. Учащиеся при решении подобных образовательных задач самостоятельно формируют метакогнитивные умения и пользуются ими, развивая тем самым способность к самообразованию, самостоятельному получению знаний [4: 226].

Таким образом, формирование межкультурной компетенции учащихся происходит с учетом сходств и различий языковых картин мира носителей русского и китайского языков. В целом, обучение учебно-профессиональному общению ведется параллельно с формированием межкультурной коммуникативной компетенции, то есть способности студентов осуществлять иноязычное общение и добиваться взаимопонимания как с носителями русского языка, приобщаясь к типичным проявлениям их повседневного образа жизни, так и с представителями других культур и национальностей.

Литература

1. Басова А. И. Невербальная коммуникация в межкультурном личном и деловом общении в практике преподавания русского языка как иностранного // *Обучение русскому языку как неродному / иностранному в специальных целях: теория и практика : коллективная монография / под общей ред. Т. М. Балыхиной.* – Москва : РУДН, 2018. – С. 122–137.
2. Гаврилова М. В., Дронова А. Л. Использование элементов кейс-технологий в преподавании РКИ на начальном этапе обучения языку // *Материалы VIII Международного Балтийского морского форума* : в 6 т. – Калининград : Изд-во КГТУ, 2020. – Т. 1. – С. 268–272.
3. Полякова Ю. Д. Проблемы преподавания русского языка китайским учащимся // XII конгресс МАПРЯЛ. – Шанхай, 2011. – С. 587–590.
4. Пугачев И. А. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии : монография / И. А. Пугачев. – Москва : РУДН, 2016. – 483 с.
5. Фесенко О. П., Федяева Е. В., Бесценная В. В. Кейс-технология в методике преподавания русского как иностранного // *Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация.* – 2016. – № 4. – С. 150–155.

А. В. Голубева
Центр «Златоуст»,
Санкт-Петербург

Модели создания национально ориентированного учебника

В работе рассматриваются три модели создания национально ориентированных учебников по русскому языку как иностранному. На основе издательской практики рекомендуется использовать модификацию инвариантного учебника с учетом родного языка и родной культуры обучаемых с привлечением соавторов или редакторов из страны-адресата. Предлагаются приемы локализации инвариантного текста.

Ключевые слова: национально ориентированный учебник, приемы локализации учебника.

A. V. Golubeva
Zlatoust Center,
Saint Petersburg

Models for creating a nationally oriented textbook

The paper considers three models of creating nationally oriented textbooks on Russian as a foreign language. Based on publishing practice, it is recommended to use a modification of the invariant textbook taking into account the native language and native culture of the trainees with the involvement of co-authors or editors from the recipient country. Techniques for localization of invariant text are proposed.

Keywords: nationally oriented textbook, textbook localization techniques.

Национально ориентированные пособия по русскому языку как иностранному известны с 16 века (Парижский словарь москвитов, Грамматика Лудольфа и др.). Первоначально они создавались иностранцами и отражали взгляд на языковую систему русского языка извне. Разумеется, зарубежные авторы продолжают писать учебники русского языка для своей страны и сейчас.

Но уже с 18 века нам известны учебники, созданные и русскими авторами, описывающие русский язык изнутри и ориентированные на учащихся конкретной языковой группы (для чувашей, татар, латышей и других учащихся инородческих школ в императорской России, см. также обзор в [2]).

В дискуссиях о национально ориентированной методике с 1960-х годов принимали участие ведущие отечественные ученые-методисты М. Н. Вяത്യотнев, В. Н. Вагнер, Э. Ю. Сосенко. Л. Б. Трушина, В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова и др. Среди первых советских изданий мы также находим сначала именно учебники для носителей отдельных языков [3, 5].

Но почти сразу появляются и универсальные учебники «для всех», «для иностранных студентов», «для нерусских» и т. п. Современные исследования лингвистов в области освоения второго языка подтверждают, что на начальном этапе принципиально важных особенностей в языковом содержании обучения не имеется, основная часть проблемных зон у учащихся этого этапа примерно одинакова, варьируется не последовательность, а темп, с которым те или иные языковые черты закрепляются в интерязыке учащегося.

Среди дискуссионных до сих пор остается вопрос об объеме сведений о родной культуре учащегося в учебнике иностранного языка. Если Майкл Уэст уверенно утверждал, что на начальном этапе лучше избегать тем, связанных с культурой страны изучаемого языка, то сегодня нередки высказывания, что «низкий уровень выраженности феноменов родной культуры средствами изучаемого языка становится серьезным препятствием для осуществления межкультурной коммуникации» [1, см. также 4].

Существуют несколько моделей учета национальной специфики в учебнике. Сначала опишем существующие ограничения. С нашей точки зрения, основанной на более чем тридцатилетнем издательском опыте, в том числе на опыте лицензионных изданий в других странах, наличие в учебнике только перевода на родной язык учащихся или язык-посредник не делает его национально-ориентированным. По экономическим соображениям для всех стран нереально иметь хорошие национально ориентированные учебники, как нереально оказалось обеспечить, например, в России получение детьми хотя бы начального образования на всех языках, используемых в стране, хотя необходимое законодательство было обеспечено еще в 1960-е годы. И еще одно ограничение стоит иметь в виду при обсуждении вопроса о национальных учебниках. Это преподавание иностранного языка в школе. Школьный учебник, согласно рекомендациям ЮНЕСКО и законодательству многих стран, может и должен быть написан только в стране применения, хотя возможно, он и разрабатывается с привлечением консультантов или соавторов из страны изучаемого языка.

Несмотря на указанные ограничения, первой моделью, которая приходит в голову и авторам, и издателям, и различным организациям, занимающимся продвижением русского языка в мире, является следующая: учебники русского языка как иностранного пишутся исключительно российскими авторами в качестве типовых, а затем снабжаются переводом вступительных комментариев и заданий на язык определенной национальной аудитории (без адаптации к культурным особенностям данной национальности). Примерами могут служить классические «Русский язык для всех», «Старт», «Русский язык в упражнениях» и др. Из изданий Центра «Златоуст» назовем лицензионные издания УМК «Жили-были.

28 уроков русского языка для начинающих» (польская, мексиканская, турецкая версии), «Дорога в Россию. Элементарный уровень. Грамматический комментарий на китайском языке», «Дорога в Россию. Учебник» – греческая версия, типовые тесты системы ТРКИ, изданные в Болгарии и Корее и др.

Вторая модель – это учебники, созданные для определенной национальной аудитории, будь то в России или в стране применения, например немецкие УМК «Ясно», «Класс!», эстонский «Давай!», французский «Репортаж», чешская «Радуга» и многие другие.

Наконец, третья модель – модификация типовых (универсальных) учебных материалов с учетом родного языка и родной культуры обучаемых: национальные варианты типовых учебников: «Дорога в Россию» (варианты китайского языка для Китая и Тайваня, Корея, варианты английского языка в США и Индии).

Какие приемы локализации российского инварианта можно использовать? В наших изданиях мы рекомендуем использовать следующие.

- Добавление лингвострановедческого комментария на языке-посреднике или на русском языке в зависимости от уровня учащихся.

- Использование имен собственных, свойственных культуре учащихся, географических названий страны проживания учащихся,

- Включение реалий, близких к реалиям окружающего мира учащихся.

- Включение реалий страны учащихся, относящихся к безэквивалентной лексике.

- Учет фоновых знаний в текстах и иллюстрациях

- Введение тем, отражающих историю и действительность родной страны учащихся, в первую очередь, тем, актуальных для учащихся

- Включение переводных текстов из национальной литературы и фольклора народа.

- Введение специального раздела, в котором рассказывается о российских связях с родной страной учащихся или о явлениях российской действительности, интересных для учащихся в силу их отличия от родной культуры.

Наглядным примером успешности третьей модели может служить УМК «Полет». За два года авторским коллективом под нашим руководством и с привлечением зарубежных соавторов было создано 6 модификаций комплекса: для Узбекистана, Таджикистана, Казахстана, Сирии, Вьетнама и усредненный вариант для Европы.

Выводы из анализа описанных моделей таковы. С точки зрения издателя, наиболее быстрый и экономически оправданный путь разработки национально ориентированного учебника – **третья модель**, то есть

локализация успешного универсального издания. Она может реализовываться разными путями:

- через предоставление лицензии для местных издателей,
- путем создания книг-компаньонов местными авторами (только с разрешения правообладателя),
- путем частичных замен и дополнений в тексте и иллюстрациях инварианта, подготовленных с привлечением соавторов из стран распространения.

Литература

1. Мельникова Т. Н. Учебное пособие «Волшебные путешествия» в развитии устной речи китайских учащихся / Т. Н. Мельникова, Н. В. Молочко, И. И. Гассиев // Репозиторий БГМУ : сайт. – URL: <https://rep.bsmu.by/handle/BSMU/14900?show=full&ysclid=lpfwairm9d968286139> (дата обращения: 01.11.2023).

2. Московкин Л. В. Русский язык как иностранный в Санкт-Петербургском (Ленинградском) университете (к 300-летию университета) // Дни русского языка как иностранного в СПбГУ. – Электронный ресурс. – URL: <https://russiandays.spbu.ru/home/history-of-rki.html?ysclid=lpfd3zzq6u330945873> (дата обращения: 01.11.2023).

3. Учебник русского языка для студентов-вьетнамцев [Текст] / Е. Г. Баш, Л. Л. Бабалова, Т. М. Дорофеева и др. ; под ред. проф. П. С. Кузнецова. – М. : Высшая школа, 1960.

4. Abbasian Reza, Biria Reza. English Language Textbooks in EFL Education: Do They Improve Students' National, International and Target Culture Familiarity? // *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*. – 2017. – № 2. – Volume 20. – Pp. 49–65. – DOI: 10.5782/2223-2621.2017.20.2.49

5. Potapova N. F. *Le russe : Manuel de langue russe* / Nina Potapova. – 7-е éd. – М. : «Progrès», [1971]. – 672 p.

Э. Т. Деккер
*Михайловская военная артиллерийская академия,
Санкт-Петербург*

Языковая реализация концепта *герой* в рассказах С. Алексеева о войне

В статье рассматривается познавательный-воспитательный потенциал рассказов С. Алексеева о войне для формирования чувства уважения к России и доброжелательного отношения к ней у иностранных обучающихся. Исследуется лингвокультурологическое поле концепта *герой*, представленного в произведениях писателя. Выделенные героические типы (национальные герои, герои-воины, герои повседневности военного времени) не только раскрывают содержание данного концепта, но и способствуют приобщению инофонов, изучающих русский язык, к национальным ценностям, осознанию ими нравственных приоритетов русского человека. Приводятся примеры заданий, направленных на решение коммуникативных задач и реализацию воспитательных целей.

Ключевые слова: концепт, герой, героические типы, лингвокультурологическое поле.

E. T. Dekker
*Mikhailovskaya Military Artillery Academy,
Saint Petersburg*

The linguistic realization of the concept of *hero* in S. Alekseev's short stories about the war

The article examines the cognitive and educational potential of S. Alekseev's short stories in the formation of a sense of respect and friendly attitude towards Russia among foreign students. The linguistic and cultural field of the hero concept presented in the writer's works is investigated. Identified Russian heroic types (national heroes, warrior heroes, everyday heroes in times of war) not only reveal the content of this concept, but also contribute to the familiarization of foreign speakers studying the Russian language with national values, their awareness of the moral priorities of a Russian person. Examples of tasks aimed at completing communicative tasks and implementing educational goals are given.

Keywords: concept, hero, heroic types, linguistic and cultural field.

При обучении русскому языку иностранных военнослужащих особое внимание уделяется воспитательной работе, которая предполагает развитие у обучающихся профессионализма и качеств, необходимых высоконравственной и разносторонней личности, а также формирование чувства уважения и доброжелательного отношения к России, ее культурно-историческому наследию. Положительный образ России у инофонов

формируется при знакомстве с ее культурой и наиболее значимыми страницами истории, особенно на основе информации о ратных подвигах воинов, проявивших высокие духовно-нравственные качества, верность воинскому долгу в дни тяжких испытаний, например, в годы Великой Отечественной войны, память о которой является духовной опорой и ценностным ориентиром, тем, чем гордится народ России.

В высшем военном учебном заведении художественный текст военной тематики является источником как страноведческих, так и профессиональных знаний. Работа с ним способствует приобщению иностранных обучающихся к национальным русским ценностям, формированию и расширению лингвокультурологических представлений о нравственных приоритетах русского человека (воина), из которых складывается иноязычная картина мира в сознании инофона. Анализ и осмысление языковых средств, в первую очередь лексических, является важным инструментом в изучении языка и ключом к формированию концептуального мышления обучающегося. Концепт – культурно значимое понятие, фрагмент реальной действительности, который участвует в процессе становления вторичной языковой личности иностранного военнослужащего. При чтении художественных текстов военной тематики обязательным условием успешного решения коммуникативных задач является знание инофоном концептосферы носителей изучаемого языка.

Обращение к творчеству С. Алексеева определено тем, что его произведения содержат полезный страноведческий материал не только об исторических событиях, лежащих в основе сюжетов рассказов, но и о героях, совершивших подвиги во имя Родины. Это позволяет расширить и углубить объем фоновых знаний, а значит развить социокультурную компетенцию [1: 351].

При работе с произведениями данного автора в аудиторное и внеаудиторное время обучающиеся знакомятся с лингвокультурным понятием «герой», которое является знаковым концептом любой национальной картины мира, представляет собой воплощение таких фундаментальных ценностей, как доблесть, достоинство и честь, находящих проявление в различных языковых единицах. Кроме того, с концептом *герой* коррелируют слова *родина, долг, русский характер, подвиг* и др.

Герой – человек, который способен совершать великие и благородные поступки ввиду наличия у него таких личных качеств, как отвага, мужество, бесстрашие и самоотверженность. Героическая модель поведения востребована в сложные моменты, например, когда Родина нуждается в защите.

В рассказах С. Алексеева выделяются следующие героические типы:

- 1) национальные герои;
- 2) герои-воины;
- 3) герои повседневности военного времени.

1. Национальные герои – это выдающиеся личности, военачальники, профессионалы, деятельность которых вызывает гордость и выполняет функции передачи ценностей от поколения к поколению. Из рассказов писателя иностранные обучающиеся получают сведения о таких полководцах, как Г. К. Жуков, В. И. Чуйков, М. И. Кутузов. Хотя Кутузов никак не связан с Великой Отечественной войной, но есть рассказ об операции под названием «Кутузов», где инофоны узнают о нем. Автор тем самым расширяет границы восприятия исторических фактов, подробностей.

Работа с текстовым материалом предполагает чтение и вопросно-ответную проработку содержания произведения, что способствует развитию аналитического и концептуального мышления инофона в контексте диалога культур, а также служит стимулом для выражения собственного мнения. Диалоговая форма коммуникации дает возможность сформировать представление о русском офицере, для которого доблесть, отвага, честь, мужество, благородство, профессионализм являются основополагающими понятиями, образующими систему его ценностей. Иностранные обучающиеся выявляют, осмысливают и интерпретируют данные инокультурные концепты и сопоставляют их с аналогичными концептами родной культуры.

Пример 1. Ответьте на вопросы.

1. Кем был Г. К. Жуков? В. И. Чуйков?
2. Какими качествами он обладал?
3. Как вы думаете, можно ли его назвать национальным героем? Почему? Приведите примеры из текста.
4. Кто в вашей родной стране является национальным героем? Почему?

Оказывается, побывал уже генерал Жуков и под Юхновом, и под Медынью, и под Калугой. Прежде чем в штаб – поехал прямо на поле боя. Вот откуда точные сведения.

*Во многих битвах принимал участие генерал, а затем Маршал Советского Союза Георгий Константинович Жуков – **выдающийся советский полководец, герой Великой Отечественной войны**. Это под его руководством и под руководством других советских генералов советские войска отстояли Москву от врагов. А затем в упорных сражениях и разбили фашистов в Великой Московской битве [2: 50].*

Защищают советские войска Сталинград. Отбивают атаки фашистов. Армией, оборонявшей центральную и заводскую часть города, командовал генерал-лейтенант Василий Иванович Чуйков.

Чуйков – боевой, решительный генерал. <...>

*Чуйков – **атакующий, наступательный генерал**. Во многих сражениях Великой Отечественной войны участвовал генерал. В 1945 году возглавляемые им войска одними из первых вошли в Берлин [2: 99].*

Ответьте на вопросы.

1. Чем известен фельдмаршал Михаил Илларионович Кутузов?
2. Почему россияне считают его национальным героем?
3. Почему военная наступательная операция была названа «Кутузов»? Чем она завершилась?
4. Как вы понимаете фразу «По-кутузовски провели операцию «Кутузов»»?

Фельдмаршал Михаил Илларионович Кутузов известен всем. Это под его командованием русская армия в 1812 году разгромила полчища французского императора Наполеона I и изгнала их из пределов России.

«Кутузов» – так была названа одна из советских военных наступательных операций во время Курской битвы. Целью этой операции было окончательно разгромить фашистские войска, действовавшие севернее Курска, и освободить город Орел [2: 216].

2. Герои-воины – это люди, проявившие мужество, отвагу во время боевых действий. Их подвиги бессмертны и оценены потомками. Знание о героических поступках этих воинов положительно влияет на профессиональное становление инофонов. В рассказах С. Алексеева немало примеров героизма бойцов – представителей разных национальностей, сражавшихся плечом к плечу против врага. Истории о них способствуют укреплению дружбы между народами («Три подвига», «Сто ветров», «12 тополей»).

3. К третьей группе можно отнести героев повседневности военного времени. В своих произведениях автор рассказывает о простых людях (женщинах, детях, стариках), не военнослужащих, которые оказывали огромную помощь и поддержку Советской армии, находясь в тылу.

В рассказе «Дом» Алексеев очень точно показывает героический поступок русской женщины, которая разрешила разобрать свое жилище в зимнее время для наведения переправы, а сама осталась жить с ребенком в землянке. Это настоящий подвиг, ведь она пожертвовала своим домом во имя Родины, ради выполнения войсками боевой задачи, ради победы. По-другому она поступить не могла. Этот яркий пример создает обобщенный образ русской женщины, подвиг которой является символом мужества, самоотверженности, долга, чести и патриотизма.

Посмотрел генерал Катукон – петляет река Маглуша. Круты берега у Маглуши. Не подняться на кручи танкам.

Задумался генерал.

Вдруг появилась у танков женщина. С нею мальчик.

– Лучшие там, у нашего дома, товарищ командир, – обратилась она к Катукону. – Там речка уже. Подъем положе.

Двинулись танки вперед за женщиной. Вот дом в лощине. Подъем от речки. Место здесь вправду лучше. И все же... Без моста не пройти тут танкам.

– Нужен мост, – говорят танкисты. – Бревна нужны.

– Есть бревна, – ответила женщина.

Осмотрелись танкисты вокруг – где же бревна?

– Да вот они, вот, – говорит женщина и показывает на свой дом.

– Так ведь дом ваш! – вырвалось у танкистов.

Посмотрела женщина на дом, на воинов.

– Да что дом – деревянные полешки. То ли народ теряет... О доме ль сейчас печалиться, – сказала женщина. – Правда, Петя? – обратилась к мальчику. Затем снова к солдатам: – Разбирайте его, родимые.

Не решаются трогать танкисты дом. Стужа стоит на дворе. Зима набирает силу. Как же без дома в такую пору?

Поняла женщина:

– Да мы в землянке уж как-нибудь. – И снова к мальчику: – Правда, Петя?

– Правда, маманя, – ответил Петя.

И все же мнутя, стоят танкисты.

Взяла тогда женщина топор, подошла к краю дома. Первой сама по венцу ударила.

– Ну что ж, спасибо, – сказал генерал Катухов.

Разобрали танкисты дом. Навели переправу. Бросились вслед фашистам. Проходят танки по свежему мосту. Машут руками им мальчик и женщина [2: 70].

В рассказах С. Алексеева герой характеризуется как человек решительный, мужественный, сильный, бесстрашный, самоотверженный, имеющий боевой настрой. Лингвокультурологическое поле данного концепта включает характеристику личности, исторические факты, описание подвига, и пересекается с понятиями *Родина, героический поступок, доблесть, отвага, честь*.

Характеристика личности	Исторический комментарий	Героический поступок = подвиг
Защищают советские войска Сталинград. Отбивают атаки фашистов. Армией, оборонявшей центральную и заводскую часть города, командовал	«Багратион» – так называлась огромная наступательная операция, которую провели наши войска, освобождая Советскую Белоруссию.	Лихо сражался Степан Забродин. Не торопился, стрелял с умом. Не бил в лобовую броню. Метил врагу либо в бок, либо под брюхо. Тут у танков броня не такая толстая. Выходят из строя «тигры».

<p>генерал-лейтенант Василий Иванович Чуйков. Чуйков – боевой, решительный генерал [2:99].</p>	<p>Проходила она летом 1944 года. Петр Багратион – сподвижник и ученик Александра Суворова, ближайший соратник Михаила Кутузова. Это был решительный генерал. Называли его генерал-атака. Такой же решительной, наступающей была и Белорусская операция. Принимали в ней участие войска четырех фронтов [2: 256]</p>	<p>Не уступает брату и Никита Забродин. Ловок в бою Никита. Этому больше везет в «пантерах». Выстрел. Выстрел. И снова выстрел. Замирают в прыжках «пантеры». А слева и справа другие стоят солдаты. И у этих удача в битве. Однако у Забродиных все же больше. Три танка подбил Степан. Три танка подбил Никита. – Звероловы, как есть звероловы, – смеются солдаты. Под Ольховаткой были в героях не только одни Забродины. Многие там отличились. И артиллеристы, и наши танкисты, и пехотинцы, и авиаторы. Не взяли враги Ольховатку. Отстояли ее солдаты [2: 177]</p>
---	---	---

Таким образом, изучение коротких рассказов С. Алексеева эффективно решает задачи воспитания иностранных обучающихся, влияет на развитие интереса к военной истории России и формирование положительного отношения к ней.

Литература

1. Деккер Э. Т. Формирование вторичной языковой личности иностранного военнослужащего на основе чтения рассказов С. Алексеева // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории : Сборник научных статей XIX Международной научно-практической конференции 21–23 апреля 2021 г. – СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена. – С. 351–354.
2. Сто рассказов о войне: [сборник] / Сергей Петрович Алексеев. – Москва : Издательство АСТ, 2018. – 348 с.

С. В. Ерженинова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

**Особенности обучения построению аргументирующей речи
на занятиях по русскому языку как иностранному
в военном вузе**

Статья посвящена особенностям обучения построению аргументирующей речи на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе. Представлен анализ различных точек зрения на определение понятия «аргументация». Определена сущность и структура аргументирующей речи. Выделены ее грамматические и лексические особенности, а также языковые средства, помогающие построить аргументирующую речь. В работе проанализирован процесс формирования навыков аргументирующей речи в военной профессии, приведены используемые преподавателем приемы обучения, а также определены критерии оценки создаваемых курсантами аргументирующих высказываний.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, иностранные военнослужащие, аргументирующая речь, структура и языковые средства аргументирующей речи.

S. V. Yerzheninova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

**Features of teaching construction of argumentative speech
in Russian as a foreign language classes at a military academy**

The article is devoted to the peculiarities of teaching the construction of argumentative speech in Russian as a foreign language classes at a military university. The analysis of various points of view to the definition of «argumentation» is presented. The essence and structure of argumentative speech are determined. Its grammatical and lexical features are highlighted, as well as language tools that help to build argumentative speech. The paper analyzes the process of formation of argumentative speech skills in the military profession, names the techniques used by the teacher, and defines the evaluation criteria for argumentative statements produced by the cadets.

Keywords: Russian as a foreign language, foreign servicemen, argumentative speech, structure and linguistic means of argumentative speech.

Особое значение в профессиональной деятельности военного руководителя имеет постоянная необходимость в принятии решений, которые непосредственно влияют на эффективность работы всего коллектива подчиненных, а также на положение и успех каждого из его членов. Умение

правильно и аргументированно обосновать принятое решение – важный навык, от которого зависит как карьера офицера, так и результативность действий возглавляемого им воинского коллектива. В связи с этим возникает необходимость в ознакомлении иностранных военнослужащих с отдельными положениями теории аргументации и в их обучении построению аргументирующей речи.

Рассмотрим различные подходы к определению понятия «аргументация».

В русском языке слово «аргументация» появилось в XVIII веке; в переводе с латинского языка «argumentum» – это «доказательство, пояснение».

Изучением теории аргументации занимаются представители разных наук – лингвисты, специалисты по риторике, психологи, философы и др., и в каждой науке дается своя интерпретация данного понятия.

Известный лингвист Г. А. Брутян утверждает, что «аргументация – это способ рассуждения, в процессе которого:

- выдвигается некоторое положение в качестве доказываемого тезиса;
- рассматриваются доводы в пользу его истинности и возможные контраргументы;
- дается оценка основаниям и тезису доказательства, равно как и основаниям и тезису опровержения (антитезису);
- опровергается антитезис;
- доказывается тезис;
- создается убеждение в истинности тезиса и ложности антитезиса как у самого доказывающего, так и у оппонентов (в том числе потенциальных, возможных);
- обосновывается целесообразность принятия тезиса с целью выработки активной жизненной позиции и реализации определенных программ, действий, вытекающих из доказываемого положения» [1: 7].

В данном определении представлена характеристика доказательного рассуждения, четко выделены этапы и элементы аргументации, с помощью которых можно выстроить ее структуру.

С точки зрения Г. А. Брутяна, доказательные рассуждения противопоставляются правдоподобным, то есть главная задача аргументатора убедить в правоте оппонента, для того чтобы склонить его на свою сторону, при этом истинность текста уходит на второй план. Из этого следует, что понятия «доказательство» и «аргументация» различны. Г. А. Брутян отмечает, что «если *доказать* означает установить истинность текста, то *убеждать* означает создавать у слушателя, собеседника, оппонента, читателя и т. д. впечатление о том, что истинность доказана» [1: 10].

Доказательство и убеждение способствуют достижению главной цели аргументации – сделать собеседника единомышленником.

Английский философ и логик С. Тулмин считает, что «аргументация – это в меньшей степени процесс выдвижения гипотез, включающий

открытие новых идей, в большей степени процесс верификации уже существующих идей» [7: 95]. Из данного определения следует, что главная функция аргументации – верификационная, то есть аргументация представляет собой процесс проверки и верификации имеющихся идей.

Советский философ А. А. Ивин приводит следующее определение аргументации: это «приведение доводов с целью изменения позиций или убеждений другой стороны» [2: 3]. Автор указывает на то, что аргументация выступает в роли речевого воздействия (доводов) и состоит из взаимосвязанных убеждений, обладающих функцией оправдания или опровержения какой-то точки зрения. Теория А. А. Ивина опирается на интеллект индивида, который, рассуждая, способен согласиться или опровергнуть какую-либо позицию.

С точки зрения И. А. Стернина, аргументация – это процесс приведения доказательств, объяснений, примеров для обоснования какой-либо мысли перед слушателями или собеседниками, а аргументы – это доказательства, приводимые в поддержку тезиса: факты, примеры, утверждения, объяснения – словом, все, что может подтвердить тезис [5: 84].

В своей работе М. И. Пантыкина дает следующее определение данному понятию: «аргументация – рассуждение, в котором приводятся доводы (аргументы) в обоснование некоторого положения» [5: 79].

Отметим, что во всех вышеприведенных определениях аргументация представляет собой *способ рассуждения*, где главным понятием является *тезис*, т. е. существенное утверждение выступающего, которое он должен обосновать и доказать.

А. А. Ивин выделяет два основных правила формулирования тезиса:

- тезис должен быть четко сформулирован;
- тезис в процессе аргументации не меняется [3: 32].

Таким образом, *аргументирующая речь* – это сложный тип речи, поскольку говорящий должен тщательно сформулировать тезис, который необходимо подкрепить сильным аргументом. Говорящий должен проявлять интерес к теме и иметь сложившееся мнение по обсуждаемому вопросу, иначе аргументы покажутся аудитории неубедительными.

Научить аргументирующей речи на иностранном языке – сложная задача, которая стоит перед преподавателем. «Аргументация учитывает исследовательские, критические и всесторонние подходы к действительности, обучающиеся формируют возражения и контрвозражения и понимают разнообразие точек зрения» [4: 245].

В процессе обучения иностранные военнослужащие чаще всего используют такой тип изложения, как рассуждение-доказательство.

Обычно выделяют следующие компоненты рассуждения как типа речи:

- тезис (мысль, положение);

– основная часть (доказательство / опровержение этого тезиса, то есть аргументы);

– заключение (вывод).

Трехчастная структура рассуждения должна быть подчинена одной цели – аргументированно раскрыть тезис и доказать его истинность. Рассуждение может основываться на доказательствах-утверждениях, подтверждающих основное положение, и на доказательствах-опровержениях, говорящих о ложности антитезиса. Курсанты должны уметь оперировать разными видами аргументов. Для убедительной аргументации обучающиеся могут привести научные и исторические факты, статистические данные, примеры, цитаты. Курсанты должны знать, что «сильный» аргумент, который обязательно опирается на логику и разум, лучше привести последним. Вывод должен быть четким и убедительным, он может почти дублировать тезис.

Структура аргументирующей речи выглядит следующим образом:

Тезис + Аргумент + Контраргумент

Отвечают на вопрос «*Почему?*»

Аргументирующая речь имеет определенные *грамматические и лексические* особенности: в ней фигурируют простые распространенные предложения с вводными словами, причастные и деепричастные обороты, абстрактная лексика, сложные предложения с придаточными причины, цели, следствия, уступки. Обучающиеся должны хорошо знать эти грамматические явления и использовать их на практике при организации речи данного типа.

Речевое оформление высказывания должно создавать устойчивый контакт с аудиторией, а также позволять быстро и надежно усваивать его содержание.

Доказательность и убедительность во многом зависят от эстетических качеств речи. Они тесно связаны с многообразием используемых средств выражения мысли, синонимов, антонимов, способов построения высказывания, композиции текста. Богатство речи обусловлено варьированием различных способов выражения грамматического значения или одной и той же мысли. Так, свободное использование синонимов придает высказываниям точность и яркость.

Большую роль в устной аргументирующей речи играет интонация. Она участвует в построении высказывания и, «наслаиваясь» на лексику и синтаксис, создает потенциал выражения многообразных оттенков смысла, усиливая выразительность речи.

Не менее важной является такая особенность, как меткое слово, например, поговорки, афоризмы и т. п.

Для доказательства тезиса иностранные курсанты обычно используют 2-3 аргумента. Обучающиеся должны знать слова-связки, которые помогут им построить аргументирующую часть. Для каждого этапа аргументирующей речи можно определить свой ряд языковых средств (табл. 1).

Этапы	Языковые средства (слова-связки)
Тезис	<i>поэтому; значит; так что; таким образом; следовательно; тогда; указывает на то, что; соответственно; отсюда следует; в результате; можно заключить, что.</i>
Аргументы	<i>так как; потому что; поскольку; это следует из; при условии, что; как показывает; по причине; как можно заключить из; ввиду того, что; предполагая, что; обратимся к научным данным (факту); это можно доказать следующим образом; можно привести такой пример; приведу еще один пример, доказывающий данную точку зрения; в этом можно убедиться, обратившись к; допустим; предположим; во-первых, во-вторых; таким образом; итак; подводя итог вышесказанного.</i>
Контр-аргументы	

Таблица 1. Языковые средства аргументации

На занятиях по русскому языку как иностранному используются различные приемы формирования у курсантов навыков аргументирующей речи: чтение текстов-рассуждений; дебаты и полемика; комментирование; выражение экспертного мнения. Обучающиеся знакомятся с образцами текстов-рассуждений, их структурой; учатся выделять тезис, аргументы и вывод автора. При этом иностранные военнослужащие должны уметь ориентироваться в научном тексте, находить главную и второстепенную информацию. Обучающимся могут быть предложены следующие задания: определить тему и проблему текста; выделить части текста-рассуждения; найти аргументы, определить, сколько их, привести свой аргумент; проанализировать вывод текста.

Конечным этапом работы является построение собственной аргументирующей речи на определенную тему. Обучающийся должен последовательно, логично, грамотно и связно выражать мысли в устной форме с соблюдением языковых норм; в ходе изложения использовать сравнение, сопоставление, доказательство своей точки зрения, выражение собственного мнения по обсуждаемому вопросу.

Таким образом, формирование навыков аргументирующей речи имеет важное значение в системе подготовки военнослужащих. Высокий уровень развития данных навыков влияет на успешную карьеру офицера, а также эффективность работы вверенного ему коллектива. Соответственно,

в рамках подготовки иностранных военнослужащих следует уделять большее внимание изучению процедуры аргументации. Это способствует более успешным выступлениям на конференциях, в дискуссиях, способствует развитию речевой и логической культуры, формированию умения выбрать верный способ доказательства, вести спор, соблюдая при этом нормы этики, оформлять собственную речь в любом выбранном жанре.

Литература

1. Брутян Г. А. Аргументация. – Ереван : Изд-во АН Арм. ССР, 1984. – 105 с.
2. Ивин А. А. Логика. – М. : Знание, 1997. 240 с.
3. Ивин А. А. Основы теории аргументации: учебник. – М. : Владос, 1997. – 352 с.
4. Ивин А. А. Теория аргументации. – М. 2000. – 416 с.
5. Пантыкина М. И. Теория и практика аргументации : учебно-методическое пособие / М. И. Пантыкина. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2014. – 163 с.
6. Стернин И. А. Практическая риторика : учебное пособие для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по специальности «Русский язык и литература», направлениям «Педагогическое образование» и «Филология». – 8-е изд., стереотип. – М. : «Академия», 2014. – 268 с.
7. Perelman C., Olbrechts-Tyteca L. The new rhetoric. A Treatise on Argumentation. – Notre Dame : University of Notre Dame Press, 1979. – 576 p.
8. Toulmin S. E. The Uses of Argument. – Cambridge : Cambridge University Press, 1958. – 415 p.

Е. А. Марутина, Е. М. Марутина-Катрецакая
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Глагол «применять» при обучении лексике на занятиях по РКИ (функционально-семантический аспект)

В статье рассматриваются семантические и функциональные особенности глагола «применять», который входит в лексико-семантическую группу (ЛСГ) глаголов использования.

Предлагается использовать функционально-семантический подход при описании лексики на занятиях по русскому языку как иностранному, в частности при обучении научному и публицистическому стилям речи, что дает возможность выявить у слов признаки семантического, грамматического или стилистического характера, не всегда фиксируемые словарями. Материалом послужили примеры контекстного употребления глаголов использования, представленные в электронном онлайн-ресурсе «Национальный корпус русского языка», а также различные лексикографические источники – толковые и идеографические словари, словари синонимов.

Результаты исследования могут быть использованы в практике преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, функционально-семантический подход, лексико-семантическая группа, глаголы использования, глагол «применять».

Е. А. Marutina, E. M. Marutina-Katretskaya
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

The verb «apply» when teaching vocabulary in Russian as a Foreign Language classes (functional-semantic aspect)

The article examines the semantic and functional features of the verb «apply», which is included in the lexical-semantic group (LSG) of verbs of use.

It is proposed to use a functional-semantic approach when describing vocabulary in classes on Russian as a foreign language, in particular when teaching scientific and journalistic styles of speech, which makes it possible to identify in words signs of a semantic, grammatical or stylistic nature that are not always recorded in dictionaries. The material was based on examples of contextual use of verbs of use presented in the online electronic resource «Russian National Corpus», as well as various lexicographic sources – explanatory and ideographic dictionaries, dictionaries of synonyms.

The results of the study can be used in the practice of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: Russian as a foreign language, functional-semantic approach, lexical-semantic group, verbs of use, the verb «apply».

Обучение лексике, вопросы ее семантизации и презентации (представления) являются сферой пристального внимания методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Задача преподавателя состоит в том, чтобы иностранные обучающиеся на всех этапах изучения языка не просто усваивали определенный набор слов, а понимали характер системных связей между лексическими единицами. В связи с этим преподавателю следует обращать особое внимание на семантику лексем, определяющую возможность участия лексических единиц в тех или иных смысловых отношениях. Функционально-семантический подход «позволяет повысить осознанность и уменьшить механистичность усвоения лексических единиц» [1: 54].

На современном этапе развития лингвистики методически наиболее эффективным способом обучения лексике является обеспечение условий ее усвоения посредством представления системных отношений и функциональных возможностей лексем в рамках лексико-семантической группы (ЛСГ), которая объединяет единицы по семантическому признаку.

При обучении РКИ иностранных курсантов и офицеров преподаватели оперируют большим объемом лексики, относящейся в первую очередь к научному (военно-научному, научно-техническому) и публицистическому стилям речи. Глаголы лексико-семантической группы использования в этом смысле достаточно показательны.

Глаголы использования как глаголы социальной деятельности являются универсальной категорией и представлены во многих языках. Для иностранных обучающихся, в том числе и военных вузов, различение и употребление глаголов использования в русском языке (*использовать, применять, пользоваться, употреблять* и др.) представляет определенные трудности. Функционально-семантический подход, применяемый при описании лексики, дает возможность проанализировать семантику данных глаголов и выявить специфику их функционирования.

ЛСГ глаголов использования представлена в «Толковом словаре русских глаголов» (далее – ТСРГ) [4], который совмещает в себе признаки идеографического, традиционного толкового и переводного словарей. По предназначению авторы определяют его как учебный словарь-справочник, поскольку «в нем в скрытой форме содержится установка на обучение, на использование словарных материалов в практике преподавания русского языка как неродного, установка на активизацию усвоения языка, расширения знаний о нем, обогащение словарного запаса и эффективное пользование языком» [4: 16]. Все это делает словарь уникальным и незаменимым в практической деятельности как изучающих, так и преподающих РКИ.

Идеографический способ представления признаковой лексики в словаре позволяет преподавателю и обучающемуся увидеть не просто отдельную глагольную лексему, а целостный (хоть и небольшой) фрагмент русской языковой действительности, формирующийся вокруг этого глагола; позволяет увидеть глагольную единицу в ее основных взаимосвязях и отношениях. Организация лексики по понятийному (тематическому) признаку, где основными единицами описания «оказываются не слова, а определенные семантические группы слов» [4: 15], «дает возможность лучше усвоить систему логико-понятийных связей, соединяющих слова в составе лексико-семантических групп слов», что, по мнению В. В. Дубичинского, «повышает методический эффект при обучении» [4: 16].

Лексико-семантическая группа глаголов использования в ТСРГ представлена 53 лексико-семантическими вариантами. Базовым глаголом-идентификатором является глагол *использовать*. Остальные глаголы имеют более конкретную по сравнению с базовым глаголом семантику и отличаются от него «набором дополнительных семантических признаков, варьирующих основную семантическую идею класса» [4: 14]. Типовая семантика группы глаголов использования определяется следующим образом: «употреблять (употребить) кого-, что-л. для какого-л. дела, находить (найти) применение кому-, чему-л.» [4: 397]. Таким образом, сема «применение» входит в качестве элемента в семный состав ЛСВ глагола-идентификатора *использовать*.

Рассмотрим глагол *применять*, который является носителем данного значения. По данным «Национального корпуса русского языка», глагол *применять* чаще используется в нехудожественных текстах (93%). Он наиболее частотен в публицистической (42%), учебно-научной (33%), художественной (7%), официально-деловой (7%) и производственно-технической (6%) сферах. Тематика текстов, в которых данный глагол функционирует, является актуальной для обучающихся военных (военно-технических) вузов: наука и технологии (20%), политика и общественная жизнь (8%), техника (7%). В стилистическом отношении глагол *применять* чаще всего встречается в нейтральных контекстах, однако имеет высокий процент вхождений в специальные тексты (14%). Это подтверждают многочисленные примеры из узкоспециализированного дискурса [2]. Усвоение семантики глагола *применять* и понимание возможностей его употребления в речи необходимо иностранным обучающимся, особенно тем, чья будущая специальность связана с военными, естественными и техническими науками.

В ТСРГ указан один лексико-семантический вариант глагола *применять* – «использовать, потреблять (потребить) опыт, знания, какие-л. средства, прилагая, приспособлявая их для чего-л., с целью достижения каких-л. результатов, успеха и т. п.» [4: 398]. Семный состав и обусловленные им

грамматические признаки (в частности, валентностные свойства) слова представлены в «Словаре сочетаемости слов русского языка» [3].

Данный глагол способен присоединять к себе прямой объект, морфологически выраженный именем существительным (или местоимением) в винительном падеже без предлога. Эти существительные в качестве обязательного компонента содержат сему «объект, которым можно манипулировать» или «объект – специальный прибор, средство или метод»: *Условия горно-лесистой местности и малое количество дорог позволяют противнику широко применять засады и отсечные позиции*. (Сборник боевых документов Великой Отечественной войны. Выпуск 6 (1941–1945) [2]. *Другими словами, модель [информационной атаки – Е. М.] должна быть построена таким образом, чтобы ее можно было применять в процессе моделирования как сетевых, так и локальных атак.* (В. А. Сердюк. Анализ современных тенденций построения моделей информационных атак // «Информационные технологии», 2004) [2].

Особенностью данного глагола является его способность сочетаться с узкоспециализированными терминами (например, в языке военных и текстах технической направленности): *Огонь с основных огневых позиций вести только с переходом противника в наступление. Для повседневного огневого воздействия на противника применять кочующие батареи и орудия с ложных позиций*. (Сборник боевых документов Великой Отечественной войны. Выпуск 9 (1941–1944) [2].

Глагол *применять* часто встречается в контекстах, где речь идет о получении новых научных или технических результатов с помощью специальных технических приборов, средств или методов: *Все дети оценили Анину находку и стали с успехом применять этот метод, изображая плетеные изделия*. (Соломенные картины // «Народное творчество», 2004) [2]. *Кузов автомобиля был построен из фиброгласа – армированного стекловолокном пластика, который только-только начали применять в автомобилестроении*. (Александр Новиков, Дмитрий Гронский. Двое в лодке // «Автопилот», 2002.09.15) [2].

Также данный глагол может обозначать действие, которое запланировано субъектом и имеет целью получение серьезного результата. Эта идея реализуется в семе «достижение результатов, успеха»: *Если десять лет назад мы не умели применять некоторые нормы, то теперь уже есть наработанные подходы*. (Роман Дорохов, Елена Короб. Черная метка Белого дома. Правительство начало войну с интеллектуальными пиратами XXI века // «Известия», 03.10.2002) [2].

Смысловая структура глагола *применять* включает обстоятельственные семы, такие как «место действия», «сфера применения», «обстоятельства, при которых осуществляется действие», «образ действия», «адресность» и т. д. В «Словаре сочетаемости слов русского языка» эта информация

дана посредством указания на синтактико-семантические позиции при глаголе: применять что-л. в чем, применять что-л. к кому-чему (о человеке), применять что-л. где: (предлог «в» с предл.), (предлог «на» с предл.), применять что-л. при каких обстоятельствах: (предлог «при» с предл.), применять как, применять что-л. на деле, на практике [3: 435]. Рассмотрим примеры наполнения данных конструкций в условиях реального функционирования.

1. Конструкция *применять что-л. в чем* (в производстве, в промышленности, в сельском хозяйстве, в медицине, в химии, в быту) содержит сему со значением сферы (места) применения. Морфологически она реализуется с помощью словоформ существительных / местоимений в форме предложного падежа с предлогом *в*: *Это акселератор, где отбирают технологические стартапы, которые потом можно применять в нашем бизнесе*. («Нельзя всю инфляцию перекладывать в цены» // Ведомости, 2021.12) [2]. *Германиевые приборы стали применять в промышленности, железнодорожном транспорте и даже на подводных лодках*. (Алферов открыл цифровую эпоху // Парламентская газета, 2021.08) [2].

2. Конструкция *применять что-л. к кому-чему* (ко мне, к нему, к ней, к Леониду Павловичу, к организации чего-л., к ведению чего-л.) актуализирует сему адресности, которая морфологически выражена существительными (одушевленным и неодушевленным) или местоимениями в дательном падеже с предлогом *к*: *Все передвижения артиллерии и работы по развертыванию боевых порядков производить только в ночное время и в нелетную погоду с соблюдением всех мер скрытности и маскировки. Все элементы боевых порядков тщательно применять к местности*. (Сборник боевых документов Великой Отечественной войны. Выпуск 4 (1941–1945) [2]. *Монреальский протокол позволит авиоперевозчикам и эксплуатантам независимо от места регистрации воздушного судна применять к пассажирам, совершившим преступления на борту или нарушающим дисциплину и порядок, нормы национального законодательства*. (Госдума ратифицировала протокол о расширении юрисдикции над авиадебоширами // Парламентская газета, 2021.05.25) [2].

3. Конструкция *применять что-л. где* (в институте, в лаборатории, в конструкторском бюро, в больнице; на заводе, на стройке, на испытаниях чего-л.) имеет сему с пространственным значением места (часто обозначает конкретное место применения), морфологически представленную существительными / местоимениями в форме предложного падежа с предлогами *в / на*: *Российская нефтегазовая компания «НК Роснефть» совместно с британской ВР и сервисной компанией WesternGeco – сейсмическим подразделением Schlumberger разработала и испытала новую сейсмическую технологию «Гепард», которую начнет применять в Сибири*. («Роснефть» применит новую систему «Гепард» для сейсмики месторождений

Сибири // Известия, 2019.10.17) [2]. *Бой танков не обеспечивался эвакуационными средствами. Необходимо: 1. Танки применять на главном направлении.* (Сборник боевых документов Великой Отечественной войны. Выпуск 1 (1941–1945) [2].

4. Конструкция *применять что-л. при каких обстоятельствах (при обработке чего-л., при выработке чего-л., при анализе чего-л.)* включает сему с пространственно-временным значением «условия осуществления действия», которая морфологически передается существительными в форме предложного падежа с предлогом *при*: *В годы холодной войны «Сарычи» планировалось применять при непосредственном столкновении с авианосными ударными группами потенциального противника.* («Настойчивый» в море: Флагман Балтфлота вернется после ремонта // Известия, 2019.02.05) [2]. *Такой формат можно применять при строительстве технически сложных и уникальных объектов, полагает Правительство.* (В строительной отрасли ожидаются радикальные перемены // Парламентская газета, 2021.01) [2].

5. Конструкция *применять как (умело, удачно, успешно, широко)* содержит сему со значением образа действия, морфологически реализуемую наречиями образа действия: *Одними из первых ее инженеры стали широко применять углепластик в кузове и внесли много новшеств в компоновку силовых агрегатов.* (Владимир Гаврилов. Koenigsegg показывает Agera R // РБК Daily, 2011.03.010) [2]. *Этот отличился в турецкую кампанию восемьсот семьдесят седьмого – семьдесят восьмого годов на Черном море. Успешно применял мины против турецкого флота. У турок флот был железный.* (Даниил Гранин. Зубр (1987) [2].

6. Конструкция *применять что-л. на деле, на практике* подчеркивает наличие семы со значением практического применения чего-либо. Морфологически она представлена двумя существительным в форме предложного падежа с предлогом *на*: *Мы также подтверждаем, что на основе статьи 12 СПС и статьи V ГАТТ мы будем применять на практике принцип свободы транзита товаров, включая энергетические, между Калининградской областью и остальной территорией России.* (Совместное заявление о расширении ЕС и отношениях Россия – ЕС (Люксембург, 27 апреля 2004 г.) (2004) // «Дипломатический вестник», 25.05.2004) [2]. *Далее оценка сформированности межпредметных умений: как ребенок может пользоваться тем багажом, который он получил на разных предметах, синтезировать, сочетать все эти знания и применять на деле.* (Максим Львов. Россия переходит на новые стандарты образования // Комсомольская правда, 2007.11) [2]. *Психологию можно применять на практике дома. А бывают невыгодные профессии – высшая математика, физика твердого тела, органическая химия, их нельзя дома применять на практике.* (Е. В. Колина. Дневник измены (2011) [2].

Таким образом, глагол *применять* – это стилистически маркированный «научный» глагол, который часто используется в узкоспециализированном дискурсе, где он реализует значение осуществления действия с целью достижения результатов, успеха. На занятиях преподаватель должен представить обучающимся на речевых примерах семный состав лексической единицы, возможности ее сочетаемости, очертить круг ее логико-понятийных связей в рамках синонимического ряда, лексико-семантической группы.

Литература

1. Зиновьева Е. И. Основные проблемы описания лексики в аспекте русского языка как иностранного / отв. ред. К. А. Рогова. – 2-е изд., дополн. – СПб. : Филол. фак-т СПбГУ, 2005. – 88 с.
2. Национальный корпус русского языка : сайт. – URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 26.09.2023).
3. Словарь сочетаемости слов русского языка / под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. – 2-е изд. испр. – М. : Рус. яз., 1983. – 688 с.
4. Толковый словарь русских глаголов: идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / под ред. Л. Г. Бабенко. – М. : АСТ-Пресс, 1999. – 704 с.

Е. М. Марутина-Катрецкая, Л. А. Сетка
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

**Обучение грамматике на занятиях по русскому языку
как иностранному: вводные конструкции
со значением источника сообщения (на материале текстов
журнала «Зарубежное военное обозрение»)**

В статье рассматривается возможность обращения к аутентичным источникам, а именно – к материалам военного журнала «Зарубежное военное обозрение» с целью повторения грамматических тем (и / или расширения знаний в области грамматики) иностранными военнослужащими на основных курсах военного вуза. Обучение построению связной монологической речи предполагает обращение к теме грамматических средств связи текста, в частности, к вводным конструкциям со значением источника сообщения. Авторами представлены материалы, которые могут быть использованы на занятиях по русскому языку как иностранному при работе с данными грамматическими единицами. Знание вводных конструкций, умение их употреблять позволяют сделать профессиональную речь иностранных военнослужащих связной, логичной, характеризующейся высоким уровнем культуры.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка как иностранного, иностранные военнослужащие, аутентичный текст, обучение грамматике, вводные конструкции.

Е. М. Marutina-Katretskaya, L. A. Setka
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

**Teaching grammar in classes in Russian as a foreign language:
introductory constructions with the meaning of the source
of information (based on texts from the journal
«Foreign Military Review»)**

The article discusses the possibility of turning to authentic sources – in this case, to the materials of the military journal «Foreign Military Review» – in order to repeat grammatical topics (and/ or expand knowledge in the field of grammar) by foreign military personnel at the main years of study at a military university. Learning to construct a coherent monologue speech involves addressing the topic of grammatical means of communication in the text and, in particular, introductory constructions with the meaning of the source of information. The authors present materials that can be used in Russian language classes when working with these grammatical units. Knowledge of introductory constructions and the ability to use them allow you to make the professional speech of foreign military personnel coherent, logical, and characterized by a high level of culture.

Keywords: methods of teaching Russian as a foreign language, foreign servicemen, authentic text, grammar teaching, introductory constructions.

Обучение иностранных военнослужащих грамматике русского языка обычно осуществляется на базе учебных текстов, но очевидно, оно более эффективно, если реализуется на материале аутентичных источников [4]. Одним из них является журнал «Зарубежное военное обозрение» (далее – ЗВО).

Значимость данного издания как лингводидактического ресурса состоит в том, что оно содержит разнообразную информацию для специалистов военного дела. А коммуникативная компетенция, формируемая в процессе усвоения иностранными курсантами и слушателями русского языка, включает как обязательное умение работать с текстами профессиональной направленности.

Пользоваться материалами журнала можно при обучении русскому языку иностранных военнослужащих (уровень владения языком В1 и выше), когда они погружаются в профессиональную среду, начинают углубленно изучать дисциплины, непосредственно связанные с их будущей специальностью, а на занятиях по РКИ осуществляется повторение (обобщение) ранее изученного грамматического материала.

Вводные конструкции (далее – ВК) со значением источника сообщения – это одна из грамматических тем, которая может быть реализована на аутентичном материале ЗВО.

Наиболее выигрышной в этом отношении является информационная рубрика «Иностранная военная хроника» (рис. 1). Хроника представляет собой небольшие сообщения, не требующие заголовка и констатирующие наличие события в настоящем, ближайшем прошлом или ближайшем будущем (общий смысл – «где, когда, какое событие произошло, происходит, будет происходить»). Сообщение хроники подается как утверждение, цитата или объективный комментарий о каком-либо событии без его оценки. Информация, излагаемая в таком ключе, часто требует ссылки на источник, что в тексте в основном передается с помощью вводных слов.

«Иностранная военная хроника» – довольно объемный раздел в ЗВО (порядка 4-5 листов). Он представлен более мелкими рубриками, которые в качестве заголовков имеют названия государств или международных организаций (Европейский союз, НАТО) и расположены по алфавиту. Рубрика может включать от одного до нескольких информационных сообщений, которые маркированы звездочками (*).

Задача преподавателя РКИ в военном вузе – обучение иностранных военнослужащих связной речи. Умение построить высказывание логично, аргументированно, с корректными ссылками на источник получения

АВСТРАЛИЯ

* По информации министра обороны Р. Марлза, правительство направит 1,1 млрд долларов США на покупку 200 американских крылатых ракет «Томахок» для размещения на эсминцах типа «Хобарт» и 60 усовершенствованных противорадиолокационных управляемых ракет повышенной дальности AARGM-ER для истребителей F/A-18 «Супер Хорнет» и F-35A.

* Как сообщил руководитель военного ведомства, правительство одобрило закупку противотанковых управляемых ракет дальнего действия «Спайк» стоимостью 32 млн долларов США. Первая поставка планируется на начало 2024 года.

* По данным министра оборонной промышленности П. Конон, Канберра намерена закупить 129 боевых машин пехоты «Редбол», изготавливаемых



местным подразделением южнокорейской корпорации «Ханва дефенс». Стоимость контракта составит от 3,4 до 4,7 млрд долларов США. Они заменят бронетранспортеры M113, приобретенные в 1964 году. Планируется, что первая БМП поступит в войска в начале 2027 года, а вся партия — к концу 2028-го.

* Местная телерадиокомпания ABC сообщила, что в страну начали поступать многоцелевые вертолеты UH-60M «Блэк Хок» для сухопутных войск, которые заменят MH-90 «Тайпан». В августе 2022 года госдеп США одобрил поставку Австралии в рамках программы «Иностранные военные продажи» 40 таких вертолетов. Они будут применяться для перевозки войск и грузов, а также оказания гуманитарной помощи пострадавшим в стихийных бедствиях.

* Госдеп США одобрил сделку по продаже Австралии 22 реактивных системы залпового огня «Хаймарс» и сопутствующего снаряжения на сумму 975 млн долларов.

АЗЕРБАЙДЖАН

* Стамбул и Баку договорились о сотрудничестве в рамках проекта создания турецкого истребителя пятого поколения TF-X «Казан». Турецкая

газета «Ени Сафак» отмечает, что участие в нем Азербайджана следует рассматривать в качестве важного шага модернизации ВВС республики, оснащенные российскими истребителями МиГ-29. Предполагается, что прототип «Казан» поднимется в воздух в конце 2023 года. Длина самолета 19 м, размах крыльев 12 м, полеток 16 700 м, скорость 2 450 км/ч.

АРГЕНТИНА

* По сообщению газеты «Таймс оф Индия», Буэнос-Айрес подписал с индийской корпорацией «Хендустан эронотикс лимитед» письмо о сотрудничестве и намерении закупить партию легких и средних вертолетов ее производства, ракет «БраМос» и 16 легких истребителей «Теджас».

БАХРЕЙН

* Госдеп США одобрил поставку в рамках программы «Иностранные военные продажи» 19 истребителей F-16V «Вайпер», а также связанных с контрактом оборудования, запчастей и услуг на общую сумму 2,785 млрд долларов. Одновременно госдеп намерен модернизировать имеющиеся на вооружении ВВС Бахрейна 20 истребителей F-16 блок 40 до версии F-16V. Полная стоимость этого проекта составляет 1,082 млрд долларов. Отправка самолетов в Манаму запланирована на 2024 год.

БОЛГАРИЯ

* По сведениям военного ведомства, польская компания WZL № 2 S.A. получила контракт стоимостью 9,55 млн евро на ремонт двигателей истребителей МиГ-29, что позволит сохранить авиацию республики до ввода в эксплуатацию 16 истребителей F-16, то есть не раньше 2025 года.

* На предприятии компании «МТГ-Делфи» в г. Варна продолжается строительство двух заказанных для ВМС республики многоцелевых модульных патрульных кораблей (ММРВ) на сумму 503 млн евро. Ожидается, что они будут поставлены заказчику в 2025 и 2026 годах, соответственно. ММРВ предназначены для выполнения задач патрулирования территориальных вод и проведения поисково-спасательных операций в мирное время, а также для ведения противолодочной и противокорабельной борьбы, обеспечения противозушной обороны в военное время.

ВЕЛИКОБРИТАНИЯ

* Согласно обновленному плану развития королевских ВМС на ближайшие годы, Лондон намерен обновить свои ядерные боеголовки по мере поступления на вооружение новых подводных лодок (ПЛ) «Дредноут», которые заменят субмарины «Вэнгард». Первая из четырех заказанных ПЛ поступит на вооружение в начале 2030-х годов.

Рисунок 1

информации предполагает владение такими средствами связи текста, как вводные конструкции.

Вводными называются языковые единицы, которые отражают позицию говорящего в акте коммуникации (его отношение к высказыванию) и грамматически не связаны с другими членами предложения. Выделяют различные группы вводных слов и конструкций по семантике. Одну из таких групп составляют вводные конструкций со значением указания на источник сообщения.

Информационные сообщения рубрики «Иностранная военная хроника» содержат ограниченный набор вводных конструкций указанной семантики, что обусловлено жанровыми особенностями текстов.

Для усвоения обучающимися грамматического материала необходимо провести структурно-семантический анализ ВК, который может быть осуществлен по двум направлениям:

- 1) грамматическая характеристика ВК (морфолого-синтаксические особенности);
- 2) семантическая характеристика ВК (способы выражения источника сообщения).

Таким образом, на занятии по русскому языку есть возможность показать обучающимся различные структурно-семантические модели (и разновидности моделей) вводных конструкций со значением источника сообщения.

Рассмотрим ВК в соответствии с указанными характеристиками.

1. Грамматическая характеристика ВК (морфолого-синтаксические особенности).

Наиболее часто в информационных сообщениях ЗВО встречаются три грамматические модели вводных конструкций со значением источника информации: с предлогом *по*, с предлогом *согласно*, с союзом *как*:

- *По сведениям* военного ведомства США, королевство заказало у американской компании «Аэровайронмент» барражирующие боеприпасы «Свитчблэйд» на сумму почти 45 млн долларов [2: 87];

- *Согласно заявлению* министра иностранных дел Аугусто Сантоса Силву, в соответствии с положениями военно-технического сотрудничества с Мозамбиком в эту страну будет направлена группа из 60 португальских военных, которые окажут помощь в обучении сотрудников местных сил безопасности в борьбе против боевиков [2: 90];

- *Как уточняет* издание ЦАМТО (Центр анализа мировой торговли оружием), этот ЗРК будет применяться в условиях интенсивного воздушного движения гражданских судов, полностью интегрироваться в сетевую систему ПВО и поражать вдвое больше целей различного типа [2: 88].

Первая модель вводных конструкций грамматически может быть представлена формулой «предлог *по* + существительное в форме дательного падежа со значением речевого сообщения, оценки или совокупности сведений + существительное в форме родительного падежа со значением конкретного источника сообщения»: **По сообщению издания «Дефенс уан», создание нового поколения систем противоракетной обороны (ПРО) в США поручено компаниям «Локхид-Мартин» и «Нортроп-Грумман»** [2: 92].

Наличие разновидностей данной грамматической модели обусловлено возможностью использовать различные существительные со значением речевого сообщения, оценки или совокупности сведений: *по сообщению...*, *по информации...*, *по утверждению...*, *по сведениям...*, *по данным...*, *по оценкам...*, *по мнению...*, *по планам...*, *по словам...*: **По сообщению** пресс-службы ВВС, очередная партия из трех многоцелевых истребителей «Рафаль», заказанных Нью-Дели во Франции, прибыла в республику, доведя их общую численность до 14 единиц [2: 89]; **По информации** госдепа, США планируют поставить Берлину пять базовых патрульных самолетов P-8A и сопутствующее оборудование к ним на общую сумму 1,77 млрд долларов [2: 87]; **По утверждению** газеты «Хиндустан таймс» со ссылкой на источники в военном ведомстве, командование ВМС республики сообщило правительству страны, что введение в строй шести атомных подводных лодок получит приоритет над завершением строительства третьего авианосца [2: 89]; **По сведениям** местных СМИ, из 70 списанных разведывательных американских вертолетов OH-58D (в США сняты с вооружения в 2010 году) и приобретенных республикой в 2019-м за 49,7 млн долларов не менее половины будут использованы в качестве запасных частей [2: 88]; **По данным** газеты «Таймс оф Индия», Нью-Дели планирует приступить к строительству шести атомных подводных лодок (ПЛАРБ) собственной разработки для поддержания баланса сил в зоне Индийского океана и за его пределами [2: 89]; То есть, **по оценкам** германских экспертов, им предлагается в течение десяти лет израсходовать на военные цели от 750 до 800 млрд долларов – огромные суммы, которые ослабят экономику страны в период преодоления пандемии и ее последствий [2: 87]; **По мнению** местных СМИ, новый самолет будет готов к середине 2030-х годов [2: 89]; **По словам** западных экспертов, база станет новым пунктом дислокации сил Северного флота Египта, который обеспечит охрану Средиземноморского побережья страны [2: 88]. В количественном отношении в текстах хроники преобладают ВК *по сообщению*, *по утверждению*, *по сведениям*, *по информации*.

Вторая модель вводных конструкций грамматически может быть представлена формулой «предлог *согласно* + существительное в форме дательного падежа со значением речевого сообщения, оценки или совокупности сведений + существительное в форме родительного падежа со значением конкретного источника сообщения»: **Согласно заявлению** министра иностранных дел М. Гарно, *Оттава отозвала ранее выданные разрешения на экспорт канадских вооружений и технологий в Турцию, так как получила доказательства их применения в конфликте в Нагорном Карабахе* [2: 89]; **Согласно планам** Пентагона, *в рамках реализации программы защиты от баллистических ракет малой и средней дальности «Иджис» численность крейсеров и эсминцев должна увеличиться с 38 (по состоянию на конец 2018 финансового года) до 59 в конце 2024-го* [1: 91]; **Согласно данным** американской компании «Боинг», *объем мирового рынка военной и гражданской авиационной техники в 2028 году составит 8,7 трлн долларов, 2,5 трлн из которых (28,5 проц.) будут израсходованы на военную авиацию и развитие космических систем, 3,1 трлн (35,7 проц.) – на гражданскую авиацию, 3,1 трлн (35,7 проц.) – на рынок авиационного технического обслуживания и еще 100 млрд долларов (0,1 проц.) – на другие цели* [1: 91]. Наиболее частотна вводная конструкция *согласно заявлению*.

Третья модель вводных конструкций грамматически может быть представлена формулой «союз *как* + глагол НСВ/СВ настоящего или прошедшего времени»: **Как уточняет** издание «Нэви рекогнишн», *таким образом республика должна обезопасить собственную территорию и защитить свои экономические интересы, когда в соседнем государстве сохраняется угроза развития конфликта с применением вооруженных формирований* [2: 88]. Морфолого-синтаксические разновидности модели зависят от формы глагола, который определяет структуру ВК: **Как пишет** газета «Таймс», *администрация президента Д. Трампа намеревается использовать военную базу Форт-Силл (штат Оклахома) для содержания примерно 1400 детей эмигрантов* [1: 91]; **Как утверждают** разработчики, *она / противокорабельная ракета / способна эффективно поражать как морские, так и наземные цели большой дальности (базовая модификация «Тезео» эффективна на дистанции до 50 км)* [2: 89]. **Как явствует из доклада** контрольно-бюджетного управления американского конгресса «Гиперзвуковое оружие», *страна до сих пор не имеет достаточно развитых технологий для создания такого оружия, программа развертывания которого в этой связи может быть реализована со значительным опозданием* [2: 91]. **Как утверждается**, *эта ракета, работающая по принципу «выстрелил — забыл», предназначена для поражения бронированных танков в любых погодных условиях и в любое время суток* [1: 88].

Грамматический материал можно представить в виде таблицы.

Модели вводных конструкций

1. По + 3 (чему?) + 2 (кого?/чего?)	2. Согласно + 3 (чему?) + 2 (кого?/чего?)	3. Как + глагол (НСВ / СВ) настоящего / прошедшего времени
по сообщению... по информации... по утверждению... по сведениям... по данным... по оценкам... по мнению... по планам... по словам...	согласно заявлению... согласно данным... согласно планам...	как уточняет... как пишет... как отмечает... как отметили... как утверждают... как утверждается... как явствует из...
По сообщению премьер-министра С. Морисона, Канберра намерена развернуть производство собственных управляемых ракет в связи с ростом напряженности в Тихоокеанском регионе [2: 87].	Согласно планам командования ВМС, седьмая, последняя, лодка ПЛА типа «Эстьют» будет сдана флоту к концу 2026 года [2: 87].	Как сообщил руководитель военного ведомства, правительство одобрило закупку противотанковых управляемых ракет дальнего действия «Спайк» стоимостью 32 млн долларов США [3: 94].

2. Семантическая характеристика вводных конструкций (способы выражения источника сообщения) еще одно направление анализа.

Грамматические единицы, называющие конкретный источник сообщения, могут обозначать лицо / группу лиц или учреждение / организацию.

Вводные конструкции со значением «лицо как источник сообщения» обычно включают наименование должности и имени-фамилии конкретного человека (политического деятеля, военачальника, руководителя военного ведомства, религиозного лидера и т. д.): *По утверждению президента Б. Салиха, Багдад не позволит Вашингтону использовать свои военные базы для нападения на Иран, подчеркнув, что у его страны нет никакого соглашения с США об использовании иракской территории в таких целях* [1: 88]; *По информации начальника штаба ВВС республики Ф. Лавиня, данный вид вооруженных сил к концу 2019 года оснастят ударными беспилотными летательными аппаратами (БПЛА) MQ-9 «Рипер» с управляемыми авиационными бомбами (УАБ) GBU-12 с лазерным наведением* [1: 93]. *По словам главы оборонного ведомства А. Кайкконена, отсутствие угрозы военного нападения со стороны России не говорит о том, что Финляндия не должна развивать свою обороноспособность*

с целью создания «превентивного барьера для применения военной силы» [1: 93]; Согласно заявлению **духовного лидера Али Хаменеи**, республика вернется к сделке (совместному всеобъемлющему плану действий по иранской ядерной программе, подписанному в 2015 года ИРИ, Великобританией, США, Россией, Францией, Китаем и Германией) только при одном условии: Вашингтон должен выполнить взятые на себя обязательства и снять все санкции, которые они ранее ввели против ИРИ [2: 89].

В текстах ЗВО также встречаются вводные конструкции со значением «группа лиц как источник сообщения»: По утверждению **ряда парламентариев ИРИ**, в случае нападения США на страну «Израиль не просуществоует и полчаса» [1: 88]; По словам **разработчиков УР**, в случае установки «Брамос» на истребитель Су-30МКИ этот показатель может составить 1 тыс. км [1: 88]; Как заявили **представители ВМС**, предназначенный для проведения морской разведки, он /беспилотный вертолет/ будет дислоцироваться на борту кораблей прибрежной зоны, возможно, на авианосцах [1: 92-93]; Это, как отметили **депутаты**, станет «мгновенным ответом со стороны Ирана» [1: 88].

Вводные конструкции со значением «учреждение / организация как источник сообщения» содержат наименования различных печатных органов, изданий, агентств, военных организаций (пресс-служба, информационно-аналитический центр, информационное бюро, СМИ, издание, телеканал, военное ведомство, госдеп и т. д.): По планам **командования ВМС**, флот должен в период с 2019 по 2022 год получить 18 таких машин [1: 86]; По сообщению **издания «Навал ньюс»**, европейская компания MBDA поставит ВМС республики новую противокорабельную ракету (ПРК) «Тезео» версии Mk 2/E, известную также как «Отомат» [2: 89]; По сведениям **информационно-аналитического центра «Джейнс»**, Израиль (компания «Элбит системз») и Южная Корея («Кориа аэроспейс индастриз») подписали меморандум о взаимопонимании по сотрудничеству в области ведения наблюдения, разведки, целеуказания и сбора информации с применением беспилотных летательных аппаратов (БПЛА) [2: 91].

Обычно вводная конструкция со значением источника информации располагается в начале сообщения, «открывает» его, что определенным образом организует текст и облегчает работу с ВК: обучающиеся могут быстро найти их (даже при просмотром чтении) и определить функциональные особенности. Также ВК могут находиться в середине или даже в конце сообщения, что обусловлено небольшим объемом текстов. В этом случае нередко сначала излагается факт и называется источник информации, а в следующем предложении приводится комментарий к сказанному со ссылкой на указанный источник, грамматически оформленный

с помощью вводной конструкции: *Президент Э. Макрон заявил о планах создания в октябре с. г. в структуре ВВС командования космических войск. По его словам, это укрепит оборонный потенциал страны в космосе, а также позволит защитить французские космические аппараты* [1: 93].

Реализация цели занятия – на материале аутентичного источника, содержащего тексты профессиональной направленности, повторить / обобщить грамматический материал, научить опознавать вводные конструкции определенных структурно-семантических моделей, вычленив их из текста, самостоятельно применять их при построении высказывания – предполагает выполнение обучающимися практических заданий. Рассмотрим некоторые из них.

Задание 1.

Комментарий для преподавателя: преподаватель начинает работу с рубрик, которые содержат одно сообщение.

А) Найдите рубрику (наименование государства). Прочитайте сообщение. О чем это сообщение?

Б) Найдите вводную конструкцию со значением источника сообщения. Укажите ее грамматическую формулу (см. таблицу).

В) Определите, как выражен источник сообщения.

Задание 2.

Комментарий для преподавателя: далее работа ведется с рубриками, содержащими три сообщения и более (выделены *), которые необходимо предварительно пронумеровать.

А) Найдите рубрику (наименование государства). Просмотрите сообщения и отметьте те, в которых есть вводные конструкции со значением источника сообщения.

Б) Распределите вводные конструкции в соответствии с грамматическими формулами (см. таблицу). Запишите их в тетрадь.

В) Составьте аналогичные вводные конструкции, используя сведения о вашей стране.

Задание 3.

* ... , Германия намерена к 2025 году сформировать самую оснащенную армейскую дивизию среди европейских стран НАТО, которую в самые краткие сроки укомплектуют на 80–90 проц. и усилят бригадой численностью 5 тыс. военнослужащих из Нидерландов.

Комментарий для преподавателя: преподаватель представляет текст сообщения, предварительно удалив из него вводную конструкцию, но сохранив информацию, которая обозначает источник сообщения (лицо или организацию).

Прочитайте сообщение. Составьте вводную конструкцию, используя указанный источник сообщения (могут быть варианты).

Источник сообщения: инспектор сухопутных войск, генерал-лейтенант А. Майс.

Задание 4.

Комментарий для преподавателя: задание имеет коммуникативную направленность.

Составьте пример сообщения с вводной конструкцией со значением источника информации (см. задание 2 Б), используя реалии вашей страны.

Обучение иностранных военнослужащих грамматике русского языка и вводным конструкциям, в частности, представляется наиболее продуктивным на материале аутентичных источников, одним из которых является российский военный журнал «Зарубежное военное обозрение». Работа с языковым ресурсом, содержащим тексты профессиональной направленности, позволяет иностранным обучающимся освоить принципы построения высказывания, правильно и корректно его оформлять, демонстрируя высокий уровень речевой культуры.

Литература

1. Зарубежное военное обозрение (ЗВО). – 2019. – № 9. – С. 86–93.
2. Зарубежное военное обозрение (ЗВО). – 2021. – № 6. – С. 87–96.
3. Зарубежное военное обозрение (ЗВО). – 2023. – № 10. – С. 94–101.
4. Марутина Е. А., Сетка Л. А. Журнал «Зарубежное военное обозрение» как лингводидактический ресурс при подготовке иностранных специалистов в военном вузе // Русский язык в полиэтничном образовательном пространстве военного вуза : Материалы III Межвузовской научно-методической конференции. – СПб. : ВАС, 2021. – С. 505–509.

Г. А. Мелкоян
Военно-медицинская академия имени С. М. Кирова,
Санкт-Петербург

**Работа с текстом юмористического характера
на занятиях по РКИ (на примере рассказа А. П. Чехова
«Краткая анатомия человека»)**

Статья посвящена вопросу обучения чтению художественного текста на занятиях по русскому языку как иностранному на продвинутом этапе. На примере работы с текстом юмористического рассказа А. П. Чехова «Краткая анатомия человека» выявляется лингвострановедческий и социокультурный потенциал художественного текста. Описываются основные результаты работы на занятиях по русскому языку с обучающимися 1 курса из стран ближнего зарубежья, которые показали, что на данном материале можно продемонстрировать в иностранной аудитории лексические средства создания комического эффекта. Обосновывается необходимость включения подобного рода текстов в учебный процесс на занятиях по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, чтение, художественный текст, текст юмористического характера, языковые средства создания комического эффекта, лексические средства создания комического эффекта.

G. A. Melkonyan
The S. M. Kirov Military Medical Academy,
Saint Petersburg

**Work with humorous text in the classes of Russian
as a foreign language (on the example of A. P. Chekhov's
short story «A short course in human anatomy»)**

The article discusses the issue of reading literary texts instruction in the classes of Russian as a foreign language at the advanced level. On the example of working with A. P. Chekhov's comic short story «A short course in human anatomy» the linguistic, social and cultural characteristics of the art text are displayed. The main results of work in Russian as a foreign language classes with students of the 1 year from near-abroad countries are described, which show that this text allows to demonstrate lexical means of creating comic effect. The necessity to include such texts into the classes of studying Russian as a foreign language program is explained.

Keywords: Russian as a foreign language, reading, art texts, humorous text, language means of comic effect creation, lexical means of comic effect creation.

Методика преподавания русского языка как иностранного традиционно признает изучающее медленное чтение с серьезной предтекстовой

и послетекстовой работой неременной составляющей учебных занятий на продвинутом этапе (начиная с уровня В1). Преподаватель русского языка как иностранного (далее — РКИ) в медицинском вузе оказывается перед сложным выбором материала для занятия. С одной стороны, необходимо формировать и развивать у будущего врача навыки профессиональной речи на русском языке (с этой целью привлекаются тексты научного и научно-популярного стиля). С другой стороны, преподаватель стремится углубить знания о русском языке, показать обучаемым его богатство, образность, яркость. Представляется, что художественный текст отвечает этим целям. Кроме того, художественный текст на занятиях по РКИ является богатейшим источником лингвострановедческой и социокультурной информации. «Текст — носитель смысла, находящего выражение в его структуре и языковых средствах, — становится посредником между филологической наукой и практикой обучения языку — и родному, и иностранному» [3: 6].

Работа с художественным текстом подразумевает такие этапы, как семантизация слов, особенно относящихся к малоупотребительной и архаичной лексике, работа над словосочетаниями и устойчивыми выражениями (они во многом национально-специфичны), работа с типами и структурой предложений (семантический синтаксис, синтаксическая фразеология). На всем протяжении работы преподаватель стремится опираться на имеющийся у обучающихся лингвистический опыт, используя словарь в крайнем случае. Не вызывает сомнения тот факт, что при работе с художественным текстом развивается навык грамотного чтения, рефлексии над текстом, а также происходит усвоение эмоционально окрашенной лексики. А сравнительно небольшой объем художественного текста позволяет провести полноценную работу в рамках занятия. Для привлечения внимания к образным возможностям языка, совершенствования языкового вкуса, формирования оптимистического отношения к жизни, развития творческого мышления, самокритичности и способности видеть вещи под неожиданным углом зрения полезно использовать в образовательном процессе художественные тексты юмористического характера. Подобного рода тексты создают благоприятный эмоциональный настрой на занятиях, стимулируют свободную коммуникацию на русском языке. Кроме того, в отборе текстов большое значение имеет их связь с будущей профессией обучающихся.

Для работы с курсантами-медиками всем этим параметрам соответствуют ранние рассказы А. П. Чехова «Перепутанные объявления», «Сельские эскулапы», «И прекрасное должно иметь пределы!», «Краткая анатомия человека» и другие, написанные еще под «медицинским» псевдонимом *Человек без селезенки* в период с 1882 по 1884 годы. Отмеченные тексты демонстрируют связь медицины и творчества в жизни Чехова.

Литературный дар и медицинское мышление плодотворно соединяются в этих его ранних рассказах при изображении реалий российской действительности последней четверти XIX в.

В ранних юмористических рассказах Чехов подробно прорисовывает образы врачей, фельдшеров, студентов-медиков, больных; усложняет «медицинские» сюжеты, почерпнутые из повседневной профессиональной жизни. Терминологию – диагнозы, названия лекарств и профессиональных инструментов – Чехов использует в качестве стилистического приема для погружения читателя в медицинскую атмосферу. Уже в этих текстах отмечается характерный лаконизм начинающего автора [2: 438]. Остановимся подробнее на рассказе «Краткая анатомия человека» (1883) [4: 199–200].

Начинаем работу на занятии с выяснения фактов биографии Чехова, известных обучающимся. Далее работаем над лексикой, объясняем значение непонятных слов, определяем прямое и переносное их значение. Обращаем внимание на структуру текста: он представляет собой своеобразное толкование некоторых «анатомических» терминов, таких как скелет, голова, лицо, лоб, сердце, язык и других. На первом курсе в медицинском вузе это актуально, так как совпадает с изучаемым курсом анатомии. Затем читаем текст (вслух или про себя — в зависимости от уровня владения языком курсантами). Надо сказать, что характерной чертой стиля Чехова, особенно в ранних произведениях, является умелое создание эффекта комического.

По определению, данному в «Кратком словаре по эстетике», комическое (от греч. *komikos* – смешной) – это «одна из основных эстетических категорий, отражающая жизненные явления, характеризующиеся внутренней противоречивостью, несоответствием между тем, чем они являются по существу, и тем, за что они себя выдают» [1]. Категория «комическое» применима прежде всего к человеку и его свойствам. Комичным может быть и выражение лица, и положение (ситуация), в котором человек оказался, и его жест или действие, и даже принадлежащий ему и несоответствующий с ним предмет [там же].

Комический эффект создается различными средствами, направленными на то, чтобы вызвать у читателя смех, улыбку, заставить его посмотреть на привычные вещи с неожиданной стороны.

Языковые средства выражения комического обнаруживаются на всех уровнях языка. На фонетическом уровне – это перестановки звуков, аллитерация (повтор одинаковых или однородных согласных звуков) и т. д. На грамматическом уровне – это окказиональное словообразование, нарушения в образовании форм и т. д. Но ярче всего комический эффект создается *лексическими средствами* (каламбур, алогизм, многозначность слова, сравнения, синонимы, эпитеты, использование фразеологизмов и их

трансформация, смешение стилей, употребление просторечий, диалектизм, сниженной лексики и др.). Именно лексическим средствам создания комического эффекта мы посвящаем большую часть работы над текстом, ведь всегда интересно разгадать, что такого есть в языке, в лексике, что заставляет нас смеяться.

Анализ некоторых лексических средств создания комического эффекта в рассказе «Краткая анатомия человека» является главным этапом работы с данным художественным текстом. Необходимо отметить, что обучающиеся из стран ближнего зарубежья понимают, на чем основан юмор, но терминологически квалифицировать явление им не всегда удастся.

Применение **каламбура** для достижения комического эффекта основано на контрасте между смыслом одинаково звучащих слов. Например, при толковании слова «брюшко» читаем: «*статский советник без брюшка – не действительный статский советник*» [4: 200]. В данном примере сталкиваются два значения слова «действительный»: действительный в значении «настоящий, подлинный», и как часть наименования ранга государственных служащих. И здесь же отмечаем использование **синонимов**: «*У чинов ниже надворного советника называется брюхом, у купцов – нутром, у купчих – утробой*» [там же]. Еще один пример использования синонимов (идеографических и стилистических): «*лицо – морда, физиономия (у духовенства – физиогномия и лице), физия, физиомордия, рожество, образаина, рыло, харя*» [4: 199].

Алогизм заключается в разрушении логических, причинных связей. Читаем у Чехова: «*голова имеется у всякого, но не всякому нужна. <...> Иногда содержит в себе мозговое вещество*» [4: 199]. Или еще: «*Ноги растут из того места, ради которого природа березу придумала*» [4: 199].

Многозначность слова как юмористический прием проявляется в намеренном столкновении в одном контексте разных значений многозначного слова. Например: «*Язык. По Цицерону: hostis hominum et amicus diaboli fetinaputque (враг людей и друг дьявола и жецинин (лат.). С тех пор, как доносы стали писаться на бумаге, остался за штатом. У жецинин и змей служит органом приятного времяпрепровождения. Самый лучший язык – вареный*» [4: 200]. Однако следует помнить, что в случае со словом «язык» иногда говорят об омонимии.

Примером употребления **диалектизмов и сниженной лексики** служит следующее толкование: «*Скелет, или, как говорят фельдшера и классные дамы, «шкелет». Покрытый простынею, «пужает насмерть»*» [4: 199].

Встречается в анализируемом рассказе и **сравнение**. Говоря о глазах, Чехов пишет, что «*глаза – это полицмейстеры головы. Слепой подобен городу, из которого выехало начальство*» [там же].

В рассматриваемом рассказе составляется описание некоторых органов человеческого тела с опорой на **фразеологические обороты** и их трансформации, такие как *мотать на ус*, *Ахиллесова пятка* и другие: «*Пятки. Местопребывание души у провинившегося мужа, проговорившего обывателя и воина, бегущего с поля брани*»; «*Лицо. Зеркало души, но только не у адвокатов*» [4: 200].

Смещение стилей Чехов использует, говоря о женском сердце: «*У женщин – постоянный двор: желудочки заняты военными, предсердия – штатскими, верхушка – мужем*» [там же].

Несоответствие, **контраст между заглавием и содержанием** произведения также является одним из способов создания комического эффекта. А. П. Чехов демонстрирует, с одной стороны, знание анатомии человека, а с другой — глубокое понимание проявлений характера, образа мыслей человека в поступках и речи. Соединение анатомических описаний с описаниями культурологического характера в краткой, выразительной форме создает юмористический эффект, позволяет увидеть человека не только как объект для анатомического исследования.

Таким образом, использование художественного текста юмористического характера на занятиях по РКИ полезно, так как такой текст становится источником страноведческой, культурологической и исторической информации, прекрасным материалом для повышения уровня речевой культуры, замечательным средством создания доброжелательной атмосферы на занятии, и дает возможность выйти за рамки сугубо научной медицинской речи.

Литература

1. Краткий словарь по эстетике / под ред. М. Ф. Овсянникова. — М. : Просвещение, 1983. — 223 с. — URL: <http://esthetiks.ru/tag/komicheskoe> (дата обращения: 29.09.2023).

2. Мифтахов И. Ф. Медицинские мотивы в ранних рассказах А. П. Чехова как отражение его врачебной деятельности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. — 2017. — Т. 17. — Вып. 4. — С. 435–439.

3. Текст: теоретические основания и принципы анализа / под ред. проф. К. А. Роговой. — СПб. : Злагоуст, 2011. — 464 с.

4. Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем в 30 томах. Сочинения : В 18 т. — М. : Наука, 1975. — Т. 2. [Рассказы. Юморески], 1883–1884. — С. 199–200.

Л. В. Московкин
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург

Возникновение и развитие теории учебника иностранного языка в последней трети XX века

В статье рассматриваются вопросы возникновения и развития теории учебника иностранного языка. Описываются факторы, влияющие на возникновение этой теории, анализируются основные российские труды по теории учебника иностранного языка, в которых были разработаны положения, связанные с подготовкой, написанием и апробацией учебника. Дается оценка этих положений с учетом потребностей современных преподавателей русского языка как иностранного.

Ключевые слова: история лингводидактики, учебник иностранного языка, теория учебника, эволюция методических концепций, условия развития теории учебника.

L. V. Moskovkin
St. Petersburg State University,
Saint Petersburg

The emergence and development of the theory of the foreign language textbook in the last third of the 20th century

The article discusses the problem of emergence and development of the foreign language textbook theory. The factors influencing the emergence of this theory are described, the main Russian works on the theory of a foreign language textbook are analyzed, in which provisions related to the preparation, writing and testing of the textbook were developed. An assessment of these provisions is given taking into account the needs of modern teachers of Russian as a foreign language.

Keywords: history of linguodidactics, foreign language textbook, textbook theory, evolution of methodological concepts, conditions for the development of textbook theory.

Для современного этапа развития лингводидактики характерен интерес к ее истокам, к тем проявлениям научной мысли, которые обусловили ее дальнейшее развитие. История преподавания языков насчитывает 5000 лет [12], но ее описание и осмысление началось 1500–2000 лет назад [13]. История же лингводидактики как науки о преподавании языков насчитывает менее 150 лет, а ее описание и анализ ее развития осуществляются только в последние 50 лет. Первой крупной работой по истории ее развития был аналитический обзор основных направлений в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв. [10]. В 1980-х гг. была издана

работа по истории преподавания русского языка как иностранного в СССР [3], в которой не только описывалась эволюция процесса преподавания, но и давалась характеристика основных методических новаций (по этапам обучения). В следующей работе [9] давался широкий обзор педагогических, психологических и лингвистических основ лингводидактики, позволяющий проследить не только тенденции ее развития, но и генезис основных концепций. Наконец, совсем недавно была опубликован «Лингводидактический биографический словарь», в котором кратко охарактеризовано методическое наследие выдающихся российских лингводидактов XX – начала XXI в. – специалистов по методике преподавания иностранных языков, русского языка как иностранного и как родного [11].

Целью данной статьи является описание возникновения и развития теории учебника иностранного языка в последней трети XX века. Необходимость обобщения и анализа данных в области теории учебника обусловлена практическим интересом преподавателей иностранного языка и русского языка как иностранного к учебнику как средству обучения и их потребностью в самостоятельном создании учебных разработок к урокам, в написании учебных пособий и учебников.

Несмотря на то, что учебные материалы используются в процессе обучения языкам уже 5000 лет, теория учебника иностранного языка возникла только в 1960–1970-х гг., что было обусловлено следующими факторами: небывалым подъемом творческой мысли отечественных лингводидактов в указанный период и знакомством с зарубежными лингводидактическими концепциями, опытом преподавания иностранных языков и опытом создания учебников за рубежом. Кроме того, это было связано с работой по созданию нового поколения учебников русского и других языков, которая требовала научного обоснования. При этом находились в противоборстве две концепции: создание единых, стабильных учебников для определенных форм обучения и создание разнообразных учебников, учитывающих, в частности, национальную, региональную специфику контингента учащихся. Так, для обучения русскому языку иностранцев создавались национально ориентированные учебники и учебники общего типа, которые базировались на различных методических положениях, при этом требовалась разработка и общих положений, связанных с подготовкой, написанием и апробацией учебников. Эти положения обсуждались на страницах журналов «Иностранные языки в школе», «Русский язык за рубежом», «Русский язык в национальной школе», «Советская педагогика», в сборниках научных статей «Проблемы школьного учебника».

Специфическим фактором, повлиявшим на разработку проблем теории учебника русского языка как иностранного послужила возрастающая потребность в обучении русскому языку иностранцев в СССР и в зарубежных странах в 1960–1970-х гг. В указанный период на кафедрах многих

зарубежных университетов русский язык преподавался по довоенным, а иногда и по дореволюционным учебникам. Существовала потребность в создании новых учебников, соответствующих новейшим достижениям лингводидактики. В Институте русского языка им. А. С. Пушкина был создан сектор учебников, задачей которого было создание учебников русского языка для зарубежных стран и разработка теории учебника.

Возникновение отечественной теории учебника иностранного языка было связано с работами И. Л. Бим [4–7], которая предложила подробный алгоритм создания учебника иностранного языка [5]. И. Л. Бим писала о том, что учебник – это адаптивно-адаптирующая система, организатор деятельности как ученика, так и учителя [4; 7]. Она рассматривала учебник как компонент системы обучения, как овеществленную модель системы обучения. Эта идея в дальнейшем легла в основу нашей гипотезы о том, что многофакторный анализ учебника позволяет реконструировать методику обучения. Первая экспериментальная проверка этой гипотезы была проведена в 2018 г. на основе анализа учебников И. Г. Ф. Зейденштикера (XIX в.) [14].

Идеи И. Л. Бим получили развитие в трудах М. Н. Вятютнева, который описал этапы работы над учебником, опираясь на свой опыт подготовки, создания и апробации учебников, а также опыт работы возглавляемого им сектора учебников Института русского языка им. А. С. Пушкина. М. Н. Вятютнев рассматривал учебник как реализацию метода обучения и закладывал в основу типологии учебников иностранного языка типологию методов [8]. Обосновывая коммуникативно-индивидуализированный подход к обучению, он описывал цели, содержание и технологии обучения с позиций именно этого подхода. Его положение о зависимости основных компонентов системы обучения от индивидуальных особенностей овладения иностранным языком в дальнейшем позволило ему выдвинуть идею об учебнике XXI века, в котором на одном развороте были бы представлены системы заданий, учитывающие коммуникативный и некомуникативный стили овладения языком. За первые 20 лет нашего столетия такой учебник так и не был создан, но нет сомнения в том, что идеи этого ученого стимулировали дальнейшее развитие научной мысли.

Идеи И. Л. Бим отразились и в методической концепции А. Р. Арутюнова, который подробно рассматривал вопросы не только создания, но и экспертизы учебника [2]. Рассматривая учебник как главный компонент системы обучения, этот ученый описывал учебникоцентрическую систему обучения в отличие от целецентрической в работах И. Л. Бим и методоцентрической в работах М. Н. Вятютнева. А. Р. Арутюнов подробно рассмотрел алгоритм написания коммуникативного учебника русского языка для иностранцев и схему коммуникативного занятия [1].

Рассмотрение процесса развития теории учебника иностранного языка в нашей стране в последней трети XX века и его сравнение с развитием этой теории в последующий период позволяет прийти к выводу о том, что, как и в других областях лингводидактики, период 1960–1990-х гг. был периодом оригинальных научных свершений, теоретически подготовившим поколение учебников последних 30 лет. Следует отметить, что в последнее время ярких достижений в области теории учебника немного, несмотря на то что многие аспекты этой теории остаются неизученными.

Литература

1. Арутюнов А. Р. Коммуникативный интенсивный учебный курс РКИ для заданного контингента учащихся. – М. : Б. и., 1989. – 97 с.
2. Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. – М. : Рус. яз., 1990. – 167 с.
3. Бахтиярова Х. Ш., Щукин А. Н. История методики преподавания русского языка как иностранного. – Киев : Выща школа, 1988. – 176 с.
4. Бим И. Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации. – М. : Просвещение, 1974. – 248 с.
5. Бим И. Л. К разработке теории учебника иностранного языка // Русский язык за рубежом. – 1975. – № 5. – С. 51–56; № 6. – С. 59–62.
6. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М. : Русский язык, 1977. – 288 с.
7. Бим И. Л. Некоторые исходные положения теории учебника иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 3–9.
8. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного (Метод. основы). – М. : Рус. яз., 1984. – 144 с.
9. Московкин Л. В., Щукин А. Н. История методики обучения русскому языку как иностранному. – М. : Русский язык. Курсы, 2013. – 399 с.
10. Фоломкина С. К., Гез Н. И., Зимняя И. А. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв / под ред. И. В. Рахманова. – М. : Педагогика, 1972. – 318 с.
11. Щукин А. Н., Московкин Л. В., Янченко В. Д. Лингводидактический биографический словарь: около 500 научных биографий специалистов в области изучения и преподавания языков и смежных дисциплин. – М. : Русский язык. Курсы, 2022. – 528 с.
12. Germain C. Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire. – Paris : CLE International, 1993. – 351 p.
13. Puren Ch. Histoire des methodologies de l'enseignement des langues. – Paris : CLE International, 1991. – 447 p.
14. Vlasov S., Moskovkin L. Analysis of the foreign language textbook of the 19th century as a way of reconstructing teaching methodology // 6th SWS International Scientific Conference on Social Sciences. Conference Proceedings. 26.08–01.09.2019. Albena, Bulgaria. – Vol. 6. – Issue 4. – Sofia : STEF92 Technology Ltd., 2019. – Pp. 33–38.

Т. М. Назарова, О. С. Шестакова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

**Реализация межкультурного общения
на занятиях по русскому языку как иностранному
в среде военного вуза (на базе учебного пособия «Русский язык.
Речевое общение и культура речи. Культура России»)**

В статье рассматриваются вопросы развития умений межкультурного общения иностранных военнослужащих на русском языке. Обосновывается необходимость знакомства обучающихся с традициями и культурными ценностями другого народа для установления эффективного межкультурного взаимодействия. Авторы представляют учебное пособие по речевому общению и культуре речи для работы на практических занятиях по русскому языку как иностранному, которое включает теоретический материал для знакомства с Россией и русским языком и практические задания, направленные на развитие коммуникативно-речевых компетенций иностранных военнослужащих в военно-профессиональной сфере общения.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, культура речи, ситуативные и коммуникативные упражнения, межкультурное общение, учебная экскурсия.

Т. М. Nazarova, O. S. Shestakova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

**Implementation of intercultural communication for studying
Russian as a foreign language in military academies
(based on the textbook «Russian Language.
Verbal Communication and Speech Culture. Culture of Russia»)**

The article considers issues of the development of intercultural communication skills in Russian language by foreign military personnel. The necessity of studying traditions and cultural values of another people to establish intercultural communication is substantiated. The authors present a textbook in verbal communication and speech culture for Russian as a foreign language classes, containing theoretic work material introducing Russia and Russian language and learning activities aimed at communicative linguistic performance of foreign military personnel in military professional sphere.

Keywords: communicative competence, military-professional speech, public speaking, structure of oratory, oratorical techniques.

Получение знаний по русскому языку как иностранному и успешная социализация в иноязычной среде являются приоритетными задачами для иностранных военнослужащих (ИВС), прибывающих на обучение

в военные вузы Российской Федерации. Развитие навыков межкультурной коммуникации способствует эффективному общению с представителями других культур.

«Межкультурное общение – это взаимодействие участников коммуникации, принадлежащих к разным культурным сообществам, с целью установления взаимопонимания и взаимодействия в различных ситуациях речевой деятельности» [8: 123]. К вопросам межкультурной коммуникации обращались такие ученые, как: Е. М. Верещагин, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, В. Г. Костомаров, Н. Е. Кузовлева, Е. И. Пассов, С. Г. Тер-Минасова, В. П. Фурмонова, А. Н. Щукин.

Межкультурная коммуникация в их работах рассматривается с точки зрения различных аспектов.

1. «Социокультурный аспект» [5: 204], включающий культурологические знания о стране изучаемого языка, языковые знания (эквивалентная, безэквивалентная, фоновая лексика, пословицы, фразеологизмы); невербальные средства общения; речевой этикет; менталитет.

2. «Аксиологический ценностный аспект» [5: 204] – способность понимать ценности другой культуры, обеспечивающая взаимопонимание, основанное на взаимоуважении; «снятие природной ксенофобии» [5: 205].

3. «Психологический аспект» [5: 204] – воспитание нравственных качеств личности.

4. «Социологический аспект» [5: 204] – умение общаться в социуме и решать социальные проблемы.

Задачи преподавания русского языка как иностранного определяются, в первую очередь, коммуникативными потребностями будущих офицеров. Знания значений слов и правил грамматики бывает недостаточно для того, чтобы пользоваться языком как средством общения, поэтому военнослужащим необходимо овладеть языком межнационального общения.

Мы разделяем мнение о том, что изучение «...языка должно осуществляться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этом языке» [7: 28], поэтому считаем, что задачей обучения иностранных военнослужащих в высшей школе является не только обучение специальному языку военных терминов, но и языку межкультурного общения. В условиях развития и укрепления дружественных отношений и сотрудничества между странами во всех сферах деятельности необходимостью для военнослужащих являются знание и уважение духовных и культурных ценностей другого народа, умение вступать в речевое общение с представителями разных культур с помощью средств иностранного языка.

В связи с этим возникла необходимость создания учебного пособия «Русский язык. Речевое общение и культура речи. Культура России».

Настоящее пособие является составной частью учебного комплекса «Русский язык и основы культуры речи» (раздел «Речевая коммуникация»).

Цель пособия – оказать помощь иностранным обучающимся военного вуза в формировании и развитии навыков и умений межкультурной коммуникации на русском языке. Пособие составлено в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта ВПО, рекомендациями Программы по русскому языку как иностранному (II сертификационный уровень).

Пособие содержит теоретический материал, который расширяет представление обучающихся о культуре России и русском языке; знакомит с особенностями звучащей речи, с вербальными и невербальными средствами общения и т. д. Практические задания пособия разработаны в соответствии с коммуникативными потребностями обучающихся в социально-культурной и учебно-профессиональной сферах, и направлены на обучение основам культуры речевого общения и публичного выступления.

Структура пособия включает три тематических раздела:

1. Общение как социальное явление. Речевое общение;
2. Культура речи и публичное выступление;
3. Культура России.

Разделы пособия снабжены лексическими комментариями, текстами, таблицами, учебными заданиями, заданиями для самостоятельной работы, вопросами для проверки знаний, тестами. Учебное пособие дополнено Приложением, которое содержит: таблицу «Структура ораторской речи», тест «Архитектура Санкт-Петербурга», материалы обзорной экскурсии по центру Санкт-Петербурга.

Учебная деятельность организуется на текстовом материале, на основе которого формируются задания, что позволяет обучающимся:

- *познакомиться* с основными понятиями в структуре речевого общения;
- *подготовиться* к публичному выступлению;
- *усвоить* нормы речевого общения на примерах высказываний (текста);
- *применить* на практике полученные знания в соответствии с речевой ситуацией.

В первую очередь усилия начинающего изучать русский язык в России иностранца направлены на формирование коммуникативной компетенции, которая позволит ему решать жизненные речевые задачи, обеспечит его академическую мобильность и просто станет инструментом в процессе межкультурного общения.

Эффективность общения, комфортность пребывания иностранного военнослужащего в другой стране и, как следствие, результативность обучения и снижение количества конфликтных ситуаций зависят от сформированности межкультурной компетенции, способности анализировать и адекватно понимать иноязычную культуру.

В настоящее время процесс обучения русскому языку как иностранному, с одной стороны, подчинен требованиям, предъявляемым к гражданам зарубежных стран государственной системой тестирования по русскому языку в соответствии с сертификационными уровнями владения русским языком, а с другой – ориентирован на формирование целостной лингвокультурологической и профессионально-речевой компетенции студентов-иностранцев.

«Задача человека, вступающего в контакт с другими людьми, – найти для каждой конкретной ситуации оптимальные вербальные и невербальные средства, которые будут способствовать достижению цели общения» [3: 109].

Для решения проблемы профессионально значимой межкультурной компетенции рекомендуется использовать ситуативные и коммуникативные упражнения, направленные на формирование следующих навыков: осознание культурной специфики человеческого поведения, системы ориентации, характерной для другой культуры, значения культурных факторов в процессе коммуникативного взаимодействия.

Авторы рекомендуют использовать ситуативно-тематический принцип (методический принцип обучения, предполагающий такую организацию учебного материала, которая отражала бы специфику функционирования отобранного языкового материала в жизненных ситуациях и темах), что отвечает практическим целям обучения, способствует семантизации словаря курсантов.

С точки зрения современной коммуникативной лингводидактики, представляются целесообразными три вида ситуаций, которые могут быть использованы в учебном процессе:

- 1) учебные ситуации (типа «Представьте себе, что ...»);
- 2) реальные ситуации учебного процесса (типа «Скажите мне, пожалуйста, какие виды техники связи вы знаете?»);
- 3) реальные ситуации (возникают в реальных условиях).

Рассмотрим примеры представленных в пособии заданий, направленных на развитие умений речевого общения в процессе межнационального взаимодействия.

Задание. Ознакомьтесь с информацией текста «Особенности общения русских» [4: 16–18]. Выделите основные особенности общения русских. Выскажите свои суждения по содержанию текста. Поделитесь собственными впечатлениями от общения с русскими. Как вы поняли, почему общение имеет высокую степень важности в русской культуре? Согласны ли вы с утверждением: «Нельзя говорить о высоком уровне владения иностранным языком, если это владение не включает в себя знания особенностей культуры, правил речевого общения страны изучаемого языка, а также умения применять эти правила на практике»?

Задание. Выполните упражнения на вербальную коммуникацию.

Упражнение «Знакомство». Участники делятся на две группы. Каждый член первой группы придумывает себе роль – имя, образ, «историю». Во второй группе все остаются самими собой. Члены второй группы должны познакомиться с кем-нибудь из первой группы участников. Оговаривается ситуация (в транспорте, на улице, в академии, на отдыхе и пр.). После проигрывания ситуаций группы меняются ролями.

Обсуждение. Что чувствовали знакомящиеся и те, с кем знакомятся? Что помогало общению, что мешало? Какие самые удачные способы входа в коммуникацию?

Упражнение «Трудное положение». Участники разбиваются на мини-группы по 3–4 человека. Ведущий показывает слайд с описанием трудной ситуации. Группа должна за 3 минуты выработать решение проблемы (или несколько вариантов). Примеры сложных обстоятельств:

1. Вы видите, что один из ваших слушателей почти засыпает.
2. Один из участников презентации постоянно громко говорит: «Все это ерунда!».

3. Вы обнаруживаете, что оставили конспект своего сообщения в казарме. Без конспекта вы ничего не помните.

4. Вы собираетесь провести презентацию для группы. Все пришли, кроме преподавателя. Уже прошло 10 мин с момента предполагаемого начала презентации. Начинать или продолжать ждать преподавателя?

Обсуждение. Как находили решение? Какой вариант решения принимать сложнее? Как выходить из коммуникативных затруднений?

Для создания подобной обстановки на практических занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе специалисты предлагают условно разделить ситуации данного типа на следующие группы:

- 1) ситуации, касающиеся распорядка дня (подъем, прием пищи, отбой);

- 2) занятия по общим и специальным предметам (история, русский язык, средства радиосвязи, строевая подготовка, тактическая подготовка и др.);

- 3) ситуации, связанные с правонарушениями (опоздание из увольнения, курение в туалете, драка и др.);

- 4) обсуждение будущей профессии и воинского долга, предназначения военного.

Для отработки речевых образцов в реальных условиях вербальной коммуникации целесообразным представляется введение в учебный процесс ситуационных задач. Ситуационная задача понимается как методический прием, включающий совокупность условий, направленных на решение практически значимой ситуации с целью формирования компонентов содержания образования. Подчеркнем: при работе с ситуационными задачами

(особенно в смешанных группах) необходимо учитывать национально-культурные, религиозные, психологические особенности обучающихся.

Считаем возможным предложить обучающимся следующие ситуационные задания.

1. В июне выпускники военных институтов получают дипломы. После церемонии вручения молодые офицеры танцуют вальс и бросают в воздух монеты «на удачу». А какие военные традиции есть в вашей стране?

2. Каждый год традиционно проводится конкурс «Уверенный прием», в котором принимают участие военные связисты из разных стран. Посмотрите финал прошлого года и расскажите, хотели бы вы принять участие в конкурсе. Мотивируйте свою позицию.

3. Турист из Анголы впервые приехал в Россию, и его пригласили на свадьбу. Он поделился своими впечатлениями с вами и рассказал, как празднуют свадьбу в его стране. Расскажите, какие традиции проведения свадебного торжества существуют в вашей стране?

4. Муж и жена из Камбоджи приехали в гости к русским друзьям. Их очень хорошо встретили, поселили в лучшую комнату, накрыли красивый стол, подарили русские сувениры. Это и есть «русское гостеприимство». Расскажите, как встречают гостей в вашей стране.

5. Вы на конференции. Расскажите об армии вашей страны. Ответьте на вопросы слушателей.

6. Вам нужно написать рапорт, но вы не знаете, как это сделать. Подойдите к офицеру и получите эту информацию у него. Помните, что в общении с офицером нужно использовать официально-деловой стиль.

7. Прочитайте инструкцию дневального по специальному факультету. Сравните данную инструкцию с инструкцией дневального вашей страны.

– Дневальный по специальному факультету назначается из числа курсантов.

– Дневальный по специальному факультету обязан: никуда не отлучаться из помещения без разрешения дежурного по факультету, постоянно находиться у входной двери и осуществлять пропускной режим; не пропускать в расположение факультета посторонних лиц, а также не допускать выноса из расположения имущества и вещей без разрешения начальника факультета; немедленно докладывать дежурному по факультету обо всех происшествиях, замеченных неисправностях и нарушениях требований пожарной безопасности, принимать меры к их устранению; будить личный состав при общем подъеме.

Работа с подобными практически значимыми ситуациями позволяет привлечь курсантов к активному участию в обсуждении учебных проблем, тождественных реальным, что помогает овладеть навыками ориентирования в ситуации, позволяет обучить самостоятельному и быстрому поиску необходимой информации. Эти занятия позволяют не только

формировать у курсантов навыки чтения, аудирования, диалогической речи в ситуациях профессиональной коммуникации, но и воспитывать курсантов в духе уважения к культуре и истории страны изучаемого языка, гордости за свою военную академию и любви к профессии военного связиста.

Отбирая материал для работы на занятии, необходимо учитывать конкретную обстановку процесса общения, делать упор на содержание высказывания обучающихся, вызывать у них желание выразить собственное «я», тем самым вовлекать обучающихся в коммуникативное взаимодействие.

Интересным представляется опыт проведения занятия у памятника В. И. Чапаеву перед Военной академией связи имени С. М. Буденного в Санкт-Петербурге [4: 93–98]. Предлагаются задания.

1. Рассмотрите памятник и ответьте на вопросы:

- Какое событие из истории России запечатлено в памятнике?
- По каким признакам вы это поняли?
- Скажите, какое впечатление произвел на вас этот памятник?

2. Ознакомьтесь с биографической справкой «Жизнь и деятельность Василия Ивановича Чапаева».

3. Внимательно прочитайте справку о создании памятника. Ваша задача – понять информацию и подготовиться к восприятию материала занятия у памятника. Подумайте, какой вопрос вы зададите преподавателю для получения дополнительной, интересующей вас информации.

4. Ответьте на вопросы по тексту:

- Кому посвящен памятник?
- Кто скульптор этого художественного произведения?
- Когда и где установлен этот памятник?
- Почему этот памятник решили установить в этом месте?
- Выскажите свое отношение к данному событию.

5. Дайте интерпретацию скульптуры.

– Рассмотрите памятник с разных точек обзора. Каковы особенности скульптурного изображения В. И. Чапаева и его товарищей?

– Опишите ситуацию, которая запечатлена в памятнике.

– Как изображен В. И. Чапаев?

– Попробуйте определить социальный тип его товарищей.

– Что запечатлено в их лицах и фигурах?

6. Примите участие в ролевой игре. Ситуация: Вы – экскурсовод. Экскурсанты должны придумать вопросы по прослушанному тексту. Они задают вам очень много вопросов. Вы не можете на них сразу ответить. Оправдайтесь, используя вежливые формулы отказа.

– Мне очень жаль, но...

– Простите, но...

- Прошу извинить (простить), но...
- Рад был бы, но ...
- Сожалею, но ...
- С удовольствием бы, но ...
- Всей бы душой, но ...

Преподаватель на занятии формулирует коммуникативные задания так, чтобы обеспечить не только действие, но и взаимодействие, т. е. моделирует условия общения для каждого участника речевого взаимодействия.

Выполнение коммуникативных упражнений позволяет курсанту значительно расширить образовательное пространство, так как данный вид работы способствует формированию навыков говорения, активному развитию речи и раскрытию их творческого потенциала, успешной адаптации иностранных обучающихся в стране изучаемого языка и позволяет подготовиться к самостоятельному решению задач, связанных с владением русским языком как средством межкультурного общения.

Одной из форм обучения иностранных военнослужащих русскому языку могут служить учебные экскурсии по историко-культурологической тематике. Организацией экскурсиями занимается преподаватель, а их проведение осуществляется силами самих обучающихся. Экскурсии не только способствуют удовлетворению познавательных потребностей учащихся, но и облегчают им сложный процесс вхождения в новую социокультурную реальность, а также повышают результативность учебной деятельности обучающихся, поскольку предполагают регулярное выполнение системы разнообразных заданий на основе изучения материалов, посвященных историко-культурной ситуации в России в разные периоды ее развития.

Ниже представлен фрагмент разработки обзорной экскурсии по центру Санкт-Петербурга [4: 104–110].

Маршрут: выход на станции метро «Гостиный двор» на Невский проспект (рассказ о Петербурге, рассказ о Невском проспекте), Гостиный двор, площадь Островского, Александринский театр, памятник Екатерине Великой, переход на Малую Садовую улицу, Ансамбль площади Искусств, Михайловский дворец, Русский музей, Михайловский театр оперы и балета имен М. П. Мусоргского, Санкт-Петербургская государственная филармония имени Д. Д. Шостаковича, памятник выдающемуся русскому поэту А. С. Пушкину, Храм Воскресения Христова на Крови, Дворцовая площадь, Александровская колонна, Эрмитаж, Адмиралтейство, Медный всадник.

Преподаватель

Петербург является красивейшей культурной столицей, городом с захватывающей историей, наполненной великими победами. Именно

в Петербурге произошли многие важнейшие для страны события, определившие дальнейший ход развития истории не только страны, но и мира.

1. Курсант

Александровская колонна – один из известнейших памятников Петербурга. Воздвигнут в 1834 году в центре Дворцовой площади французским архитектором Огюстом Монферраном по указу императора Николая I в память о победе над Наполеоном.

2. Курсант

Медный всадник – памятник Петру I. Памятник получил свое название благодаря знаменитой поэме А. С. Пушкина. Конная статуя Петра выполнена скульптором Этьеном Фальконе в 1768–1770 годах. Памятник был торжественно открыт 7 августа 1782 года. Петр изображается как законодатель и полководец. Постамент в виде громадной скалы – символ преодоленных Петром I трудностей, а змея под ногами коня изображает враждебные силы. Венок из лавра на голове и меч указывают на роль Петра как полководца-победителя. Надпись на постаменте – «Петру Первому Екатерина Вторая лета 1782» – показывает преемственность наследования между преобразованиями Петра и собственной деятельностью императрицы.

После прослушивания текста обучающиеся выполняют следующие задания.

1. Какие факты, отраженные в этом рассказе, вы считаете особенно интересными или необычными? Назовите их.

2. Рассмотрите памятник с разных точек обзора. Каковы особенности скульптурного изображения?

3. Прочитайте высказывания о Петре I и скажите, какое из них наиболее точно передает смысл, запечатленный в памятнике. Почему вы так решили?

– «Петр – великий государственный деятель, создатель могущественной империи» (В. Н. Татищев.)

– «То академик, то герой,

То мореплаватель, то плотник,

Он всеобъемлющей душой

На троне вечный был работник...» (А. С. Пушкин «Стансы»)

Учебная экскурсия представляет собой работу над текстом в целом, над языковыми и речевыми его особенностями в области лексико-грамматических, фонетических и лингвостилистических явлений, а также сочетает в себе аудиторную и внеаудиторную работу по культурно-историческому просвещению. Расширение и углубление историко-культурологических знаний при создании текстов для экскурсий пополняют и совершенствуют соответствующие компетенции обучающихся, которые необходимы им не только для успешного общения на русском языке, но и

для понимания национальных традиций русской культуры, российской действительности.

Успешная реализация коммуникативно-культурологической компетенции в обучении русскому языку как иностранному возможна при одновременном использовании искусствоведческой, литературной, военно-исторической информации, аккумулируемой в кинофильмах.

Рассмотрим пример работы с эпизодом фильма Юрия Николаевича Озерова «Великий полководец – Георгий Жуков» (первая – вторая минуты фильма).

1. Посмотрите фрагмент кинофильма и внимательно понаблюдайте за поведением Г. К. Жукова.

2. Какое впечатление у вас сложилось о личности Г. К. Жукова?

3. Какими духовными, профессиональными качествами обладал Г. К. Жуков? Как вы считаете, были ли отрицательные качества личности у полководца? Какое качество полководца вы считаете наиболее ценным и почему?

4. Выразите свое отношение к полководцу. Дайте оценку его словам и поступкам.

5. Согласитесь или опровергните точку зрения своего товарища. Аргументируйте свой ответ.

Духовные качества полководца (военачальника)	Профессиональные качества полководца (военачальника)	Отрицательные качества

6. Подумайте, какими одинаковыми качествами личности обладали полководцы: Петр I, А. В. Суворов, М. И. Кутузов, Г. К. Жуков? Подберите антонимы к этим словам.

7. Какие еще качества помогли им достичь такого огромного успеха в военной карьере?

8. Советский психолог Б. М. Теплов сказал совершенно бесспорную мысль, что «от полководца требуется наличие двух качеств – выдающегося ума и сильной воли (причем под словом «воля» разумеется очень сложный комплекс свойств: сила характера, мужество, решительность, энергия, упорство и т. п.)». А что вы понимаете под словосочетанием «выдающийся ум»? Почему вы так думаете?

Выдающийся ум – это еще и умение владеть речью, умение красиво говорить, умение убедить, умение донести информацию до слушателей, подчиненных, т. е. умение владеть словом. Как сказал поэт Вадим Шэфнер:

*Словом можно убить,
Словом можно спасти,
Словом можно полки за собой повести.*

9. Приведите примеры жизненных ситуаций, подтверждающих каждую строчку этого стихотворения.

10. Скажите, какими качествами речи, обеспечивающими успешность в военной профессии, должен обладать офицер? Выразите свое согласие или несогласие с ответом товарища.

11. Какие исторические события отражены в эпизоде?

12. О чем просит К. К. Рокоссовский Г. К. Жукова? Как на это отреагировал полководец и почему?

13. Охарактеризуйте речь Г. К. Жукова.

14. Как это проявляется в поведении, в жестах военачальника?

Вы видите яркий пример правильности и точности речи в профессии военного, потому что приказы не обсуждаются. Г. К. Жуков правильно понимает реальную действительность (нельзя отступать, это чревато поражением) и правильно выражает мысли, оформляя их с помощью слов.

15. Прослушайте еще раз фрагмент речи Георгия Константиновича и скажите, какие фразеологизмы использовал он в своей речи? Определите значение этих фразеологизмов.

16. Какие фразеологизмы употребляет в своей речи К. К. Рокоссовский? Определите их значение.

17. Какая лексика чаще всего звучит в диалоге полководцев? Приведите примеры.

18. Используя данные фразеологизмы, придумайте речевые ситуации.

19. Какими духовными воинскими качествами должен обладать человек, чтобы одержать победу над врагом?

Безусловно, такими, как героизм, мужество, храбрость, бесстрашие, отвага, смелость.

20. Назовите синонимы словам «мужество» и «трусость».

Обратите внимание, что в русском языке у слова «трусость» почти нет синонимов, а у слова «мужество» их очень много. Поскольку язык выражается через культуру, то все эти слова указывают на то, что в русской культуре, по словам Н. А. Бердяева, «потенциально заключен мужественный дух». Мужество – это одна из центральных отличительных черт русского национального характера.

Итак, кинофильмы служат инструментом для понимания и интерпретации ментального пространства России, а также формируют богатую палитру эмоционально-чувственных отношений, что является действенным средством воспитания духовной личности, готовой к диалогу культур, который базируется на взаимопонимании. Без этого невозможны ни межкультурная, ни международная коммуникации.

По окончании изучения курса русского языка как иностранного курсанты должны составить представление о культуре Российской

Федерации, военных традициях страны изучаемого языка, о правилах речевого этикета, стилях и жанрах речи, характерных для военно-профессиональной сферы общения и основах речевой межкультурной коммуникации.

Литература

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 4-е изд. – М., 1990. – 246 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. – 4-е изд. – М., 2007. – 363 с.
3. Данцев А. А., Нефедова Н. В. Русский язык и культура речи для технических вузов. Серия «Высшее образование». – Ростов-на-Дону : «Феникс», 2005. – 318 с.
4. Назарова Т. М., Шестакова О. С. Русский язык. Речевое общение и культура речи. Культура России : учебное пособие. – СПб. : ВАС, 2023. – 112 с.
5. Пассов Е. И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея. – М., 2006. – 236 с.
6. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. – М., 2010. – 568 с.
7. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. – М., 2022. – 264 с.
8. Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке : учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. – М., 2011. – 452 с.

В. В. Павлова, Ю. В. Финагина
РГПУ им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург

**Биография как учебный текст
(на примере учебного материала «В окружении великих:
семья А. П. Чехова»)**

Статья посвящена теме биографии как учебного текста на занятиях по русскому как иностранному (РКИ). Авторами предлагается обращение к привычному жанру биографии перед чтением литературных произведений, но в нетрадиционном аспекте, с точки зрения отражения семьи в жизненном и творческом пути личности. В настоящей статье материалом становится биография А. П. Чехова, предлагается учебный текст, доступно и подробно раскрывающий судьбы членов семьи писателя, и ряд заданий разного типа. Предполагается, что такой формат работы поспособствует как расширению фоновых знаний иностранных студентов, так и повышению уровня мотивации, интереса к изучаемым литературным произведениям.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, биография как учебный текст, русские писатели.

V. V. Pavlova, Y. V. Finagina
Herzen State Pedagogical University,
Saint Petersburg

**Biography as an educational text
(through the example of the study materials
«Surrounded by the great: the family of A. P. Chekhov»)**

The article is devoted to the topic of biography as an educational text on Russian as a foreign language (RFL) classes. The authors appeal to the usual genre of biography before reading literary works, but in an unconventional aspect, from the point of view of considering the family in the life and creative path of the individual. In this article the subject of consideration is the biography of A. P. Chekhov, authors give an educational text, which clearly and in detail reveals the fate of family members of the writer, as well as a number of tasks of various types. It is assumed that this format of work contributes to both expanding the background knowledge of foreign students and increasing the level of motivation and interest in the literary works studied.

Keywords: Russian as a foreign language, biography as an educational text, Russian writers.

Обращение к теме биографии как учебного текста на занятиях по русскому языку как иностранному вызвано рядом причин, основной из которых можно назвать интерес обучающихся к личности известного человека.

Традиционно перед работой с литературным произведением происходит обзорное знакомство с жизнью и творчеством писателя. Однако этот материал дается в привычно краткой форме, что не позволяет рассказать об интересных фактах в жизни его семьи, о влиянии семьи на творческую жизнь писателя.

В данной статье предлагаем обратиться к биографии А. П. Чехова, но не в традиционной форме, а к биографии в отражении жизни его семьи, попробуем показать, как семья повлияла на писателя, кто и как помогал писателю, как сам А. П. Чехов относился к семье.

Работу традиционно строим по плану: текст – задания – вывод(ы). Перед обращением к тексту студентам дается ряд слов для семантизации:

Задание 1. Прочитайте слова, переведите информацию:

Купец – это человек, занятый в торговле.

Противоречивый – о человеке, который ведет себя непоследовательно.

Деспотичный – о человеке, который не считается с желаниями других людей.

Далее переходим к чтению учебного текста, в котором доступно и одновременно емко описываются судьбы и характеры членов семьи писателя, взаимоотношения между ними:

Задание 2.

Антон Павлович Чехов родился 29 января 1860 года в городе Таганрог в большой семье. Его отец, Павел Егорович, был купцом, человеком противоречивым, иногда деспотичным. Но большую роль в его жизни играли эстетические интересы (он играл на скрипке, руководил церковным хором, рисовал). Сам Антон Павлович писал, что талант у них со стороны отца. Мать писателя, Евгения Яковлевна, была человеком чрезвычайно мягким, скромным. Писатель подчеркивал, что «душа в нас со стороны матери» [1: 35]. Чехов был очень привязан к своей семье, к братьям и сестре, всегда ощущал внутреннюю связь с ними.

Старший брат, Александр, закончил физико-математический факультет Московского университета, знал шесть языков, работал с юмористическими журналами того времени. Именно благодаря влиянию Александра мир узнал писателя Антона Павловича Чехова. Брат был и наставником, и помощником в литературной работе.

«Хорошим, сильным, русским талантом» называл писатель своего второго старшего брата Николая, прекрасного художника. Николай Павлович являлся первым иллюстратором произведений Антона Павловича Чехова.

Братья Иван и Михаил были моложе Антона Павловича: Иван – на один год, Михаил – на пять лет. Иван выбрал для себя педагогическую деятельность, работал народным учителем. Антон Павлович с большим уважением относился к брату, называя его человеком трудолюбивым, честным, «положительным и с характером» [1: 46].

Михаил был воспитан на примере трудолюбия и доброго отношения к людям старшего брата Антона. Михаил Павлович был человеком с разнообразными интересами: играл на пианино, рисовал на фарфоре, являлся автором рассказов, пьес, стихотворений; стал первым биографом Антона Павловича Чехова.

Значительное место в жизни чеховского дома занимала единственная сестра писателя – Мария Павловна. Педагогическую карьеру выбрал для себя не только Иван Павлович, но и Мария Павловна: она получила высшее образование, преподавала историю и географию, интересовалась литературой, музыкой, театром. Мария Павловна была основателем и директором Дома-музея А. П. Чехова в Ялте. Антона Павловича и Марию Павловну связывала дружба, писатель называл сестру «верхом совершенства», а иногда шутливо – «Ма-Па» [Там же].

Большая, дружная семья Чеховых оказала огромное влияние на Антона Павловича, была ему поддержкой.

Для проверки понимания студентами предложенного материала представляется ряд послетекстовых заданий, выполняя которые обучающиеся снова обращаются к тексту для более детального его понимания:

Задание 3. Найдите и подчеркните неправильную информацию.

- А. Семья Чехова была небольшая и дружная.
- Б. У А. П. Чехова было три брата и сестра.
- В. Александр, Иван, Андрей, Николай – братья А. П. Чехова
- Г. Брат Михаил преподавал.
- Д. Сестру Марию все шутливо называли «Ма-Па».

Задание 4. Скажите, о ком из членов семьи писателя (слева) эта информация (справа):

Например: 1. Мария Павловна – Б. преподавала историю и географию:

1. Мария Павловна	А. руководил хором при церкви
2. Михаил Павлович	Б. преподавала историю и географию

3. Иван Павлович	В. передала свою доброту членам семьи
4. Евгения Яковлевна	Г. иллюстрировал произведения писателя
5. Александр Павлович	Д. работал народным учителем
6. Павел Егорович	Е. знал шесть языков
7. Николай Павлович	Ж. рисовал на фарфоре

Задание 5. Заполните кроссворд и найдите ключевое слово – фамилию супруги А. П. Чехова, Ольги Леонардовны (клетка с цифрой используется).

1. М	О	С	К	В	А							
2. Т	А	Г	А	Н	Р	О	Г					
			3. Б	И	О	Г	Р	А	Ф			
		4. К	У	П	Е	Ц						
5. М	А	-	П	А								
		6. Д	Е	С	П	О	Т	И	Ч	Н	Ы	Й
		7. Ф	А	Р	Ф	О	Р					

1. Столица России и один из самых любимых городов А. П. Чехова.
2. Город, где родился А. П. Чехов.
3. Автор биографии известного человека.
4. Человек, занимавшийся торговлей в XIX веке.
5. Шутливое имя Марии Павловны Чеховой.
6. Человек, настаивающий на своем, не принимающий другого мнения.
7. Материал, на котором рисовал Михаил Павлович.

После выполнения предложенных послетекстовых заданий следует обсуждение со студентами понимания прочитанного текста в форме диалога (полилога): 1. Какую роль играет семейное окружение в жизненном и творческом пути человека? 2. Кто из членов семьи А. П. Чехова повлиял на его путь и как? 3. Какие факты вас удивили, какие показались наиболее значимыми для изучения творчества писателя?

Работа с биографией известного человека в таком формате позволяет повысить интерес студентов к личности автора читаемых произведений, а следовательно и к самому творчеству, способствует более глубокому пониманию изучаемого материала, а также расширению фоновых знаний о культурном наследии страны изучаемого языка.

Литература

1. Балабанович Е. З. Из жизни А. П. Чехова. Дом в Кудрине : Путеводитель. – М., 1986. – 256 с.
2. Антон Чехов // Культура.РФ : сайт. – URL: <https://www.culture.ru/persons/8209/anton-chekhov> (дата обращения: 27.10.2023).
3. Семья Чехова: как сложилась судьба его братьев и сестры // Дзен : сайт. – URL: <https://dzen.ru/a/YWGHNeJiDHcRRtvs> (дата обращения: 01.11.2023).

И. Ю. Смелкова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

**К вопросу о преподавании курса
«Русский язык и культура речи»
иностранным обучающимся военного вуза**

В статье рассматриваются особенности учебно-методической организации преподавания курса «Русский язык и культура речи» в военном вузе. Актуальность темы обусловлена не только включением курса в программу вузов в качестве обязательного для изучения согласно требованиям ФГОС ВО третьего поколения, но и необходимостью подготовки профессиональных военных специалистов, владеющих речевой культурой и способных решать коммуникативные задачи в условиях учебно-профессиональной и других сфер общения. Отмечается особая актуальность вопроса преподавания курса иностранным обучающимся в контексте обучения дисциплине «Русский язык как иностранный». Описывается содержание программы курса, а также цели обучения по данной программе. Автор делает вывод о том, что с учетом специфики работы в военном вузе преподавателям-русистам необходимо уделять особое внимание обучению не только общепринятым речевым нормам, демонстрируя примеры грамотной речи на занятиях, но и коррекции допускаемых обучающимися ошибок на разных уровнях языка, оказанию помощи обучающимся в выборе образцов для высказываний в типичных ситуациях речевого общения, воспитанию культуры поведения и речи в иноязычной среде военного вуза.

Ключевые слова: русский язык, культура речи, иностранные обучающиеся, военный вуз, русский язык как иностранный, коммуникативные компетенции, практическое занятие по русскому языку, сферы общения, учебно-профессиональная сфера общения, нормы русского литературного языка.

I. Y. Smelkova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

**On the issue of teaching the course
«Russian language and speech culture»
to foreign students at a military academy**

The article discusses the features of the educational and methodological organization of teaching the course «Russian language and speech culture» at a military university. The relevance of the topic is due not only to the inclusion of the course into the university program as a mandatory course in accordance with the requirements of the third generation FSES for Higher Education, but also to the need to train professional military specialists who are proficient in speech culture and capable of solving communicative problems in educational, professional and other areas of communication.

The issue of teaching the course to foreign students in the context of teaching the discipline «Russian as a foreign language» is of particular relevance. The content of the program and the teaching goals it aims to are described. The author concludes that, taking into account the specifics of training at a Military University, Russian language teachers need to pay special attention to teaching not only accepted norms, demonstrating examples of the Russian literary language in the classroom, but also correcting mistakes made by students at different language levels, assisting students in choosing samples for statements in typical situations of verbal communication, fostering a culture of behavior and speech in the foreign language environment of a military university.

Keywords: Russian language, speech culture, foreign students, military university, Russian as a foreign language, communicative competencies, practical training in the Russian language, spheres of communication, educational and professional sphere of communication, norms of the Russian literary language.

Обучение иностранных военнослужащих в российских военных вузах осуществляется на русском языке. Дисциплина «Русский язык и культура речи» включена в качестве обязательной для изучения в учебную программу высших учебных заведений, в том числе военных, в соответствии с ФГОС ВО третьего поколения. Согласно требованиям ФГОС важной коммуникативной компетенцией выпускника военного вуза является способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации; кроме того, в приказах МО РФ и нормативных документах военных вузов говорится, что целью военного вуза является воспитание культурной и образованной личности, профессионала, способного решать поставленные задачи, владеющего речевой культурой [2: 102; 6: 84].

Показателем общей культуры, широты кругозора, неотъемлемой частью образованности и профессиональной компетенции специалиста является профессиональное владение речью, а также постоянное повышение культуры речи. Современному военному специалисту необходимо овладеть навыками и умениями вступать в коммуникацию в любой сфере деятельности, особенно правильно отбирать языковые средства при общении со своими начальниками и подчиненными. Высокий уровень культуры речи является обязательным компонентом профессиональной подготовки офицера. Согласно требованиям Устава военнослужащий обязан знать и уметь точно и корректно с использованием необходимых языковых средств отдавать приказы, писать распоряжения, произносить речи. Исходя из данных требований, в настоящее время перед высшими военными учебными заведениями стоит задача повышать культуру речи будущих офицеров, которая является компонентом коммуникативной компетенции [2].

Проблема преподавания курса «Русский язык и культура речи» в контексте общего преподавания дисциплины «Русский язык как иностранный» обучающимся военного вуза представлена во многих научных работах.

В качестве наиболее обсуждаемых вопросов в рамках данной проблемы выделяются: отбор и организация учебно-методического материала для практических занятий по русскому языку, обучение культуре речи на практике в учебно-профессиональной сфере общения в военном вузе, уровень культуры речи военнослужащих и соблюдение норм при общении в профессиональной сфере, культура преподавателя и обучающегося в учебно-научной и учебно-профессиональной сфере общения в процессе изучения иностранного языка, культура речи и военно-речевой этикет будущего офицера, а также методы, методики, формы обучения в процессе преподавания русского языка и культуры речи.

Преподавание данного курса в военных учебных заведениях ведется по рабочим программам, составленным на основе ФГОС ВО третьего поколения и нормативных документов вуза, в которых отражены требования к культуре речи военного специалиста [4].

При составлении рабочих программ по курсу «Русский язык и культура речи» для иностранных обучающихся в военных вузах учитываются:

- цели и задачи обучающего курса;
- контингент обучающихся и их уровень владения языком;
- наличие учебно-методического материала для обеспечения учебного процесса;
- практическая направленность материала для изучения;
- количество часов для самостоятельной подготовки;
- количество часов для консультаций с преподавателем;
- формы проведения текущего контроля и промежуточной аттестации.

Целью курса «Русский язык и культура речи» в контексте преподавания дисциплины «Русский язык как иностранный» является развитие и совершенствование профессионально-коммуникативной компетенции иностранных обучающихся, которая включает лингвистический, предметный, социокультурный, дискурсивный, речеповеденческий, инфокоммуникационный и другие компоненты, необходимые для решения коммуникативных задач средствами нормативного языка и обеспечения эффективного общения на русском языке в учебно-профессиональной сфере вуза [1: 152].

В соответствии с целью определяются следующие задачи:

- сформировать терминологический аппарат — ввести термины (*«речевая норма», «речевой стиль», «ситуация речевого общения», «культура речевого общения»; «(языковая) культура речи»; «коммуникативные качества (хорошей / правильной) речи»: «нормативность речи», «точность / выразительность / эмоциональность / чистота / этичность речи»; «этикет»; «речевой этикет»; «формулы речевого этикета»; «ситуация речевого этикета»; «военный речевой этикет»; «речевое общение офицера»; «командная речь»; «культура военного языка»; «уставной язык»; «особенности уставного языка (командной речи)», «четкость / лаконичность / ясность*

уставного языка (командной речи)»; «боевые документы (приказ, донесение, распоряжение, оперативные сводки) как основа письменной уставной речи» и т. д.) и дать их определения, необходимые для знакомства с особенностями речевого этикета и речевой культуры в определенных ситуациях общения, в том числе в военно-учебной и военно-профессиональной сфере;

- расширить представление и обобщить сведения о коммуникативных качествах речи и их характеристиках как основе культуры письменной и устной речи русского литературного языка применительно к сферам общения;

- развить навыки и умения видов чтения (изучающего, просмотрового, ознакомительного, поискового) на основе работы с учебно-научными текстами с целью применения полученных знаний для выполнения практических заданий;

- развить навыки и умения письменной и устной речи при составлении вторичного текста (монологического высказывания) по теме с опорой на прочитанные тексты.

Кроме того, на протяжении всего курса необходимо не только развивать коммуникативные компетенции обучающихся, но и уделять внимание коррекции ошибок, допускаемых ими на всех уровнях языка: фонетическом, орфоэпическом, интонационном, лексическом, грамматическом, синтаксическом, стилистическом [5: 106].

В программе курса «Русский язык и культура речи» выделяются разделы и темы для обязательного изучения. Однако, с учетом отводимых часов, все темы можно разделить на предполагающие последующее практическое применение в речи, и темы без практической направленности, не предполагающие выхода в речь, дающие обучающимся лишь информацию или общее представление.

К разделам программы курса для изучения относятся: «Основные нормы русского литературного языка», «Культура общения», «Лексические средства русского литературного языка», «Функциональная стилистика русского языка». Внутри разделов выделяются следующие изучаемые на практических занятиях темы:

- 1) Русский язык и его место в мировой системе языков.
- 2) Понятие о русском литературном языке.
- 3) Орфоэпические, лексические, грамматические, стилистические особенности русского литературного языка.
- 4) Понятие о функциональной стилистике русского языка. Характеристика функциональных стилей речи (на примере текстов стилистической направленности).
- 5) Речевого этикет. Особенности военно-речевого этикета.

Наряду с учебными целями особое внимание в процессе преподавания курса «Русский язык и культура речи» уделяется воспитанию речевого

поведения и речевой культуры общения, выработке у обучающихся стремления соблюдать нормы воинского этикета и правила воинской вежливости. Иностранцы военнослужащие должны знать принятые нормы русского литературного языка применительно к уставным документам, правилам обращения в соответствии с установленной субординацией между военнослужащими в армии, правила речевого этикета; кроме того, они должны уметь применять полученные знания на практике в соответствии с речевыми ситуациями общения.

Для обучающихся военного вуза основными сферами общения являются: учебно-научная, официально-деловая (военно-деловая), социально-бытовая, социально-культурная. Языковой материал для практических занятий необходимо подбирать с учетом интересов обучающихся и тех речевых задач, которые им необходимо решать. Организация речевого материала предполагает наличие речевых образцов, которые соответствуют типичным ситуациям речевого общения. Обучение рекомендуется проводить последовательно «от речи к языку», то есть начинать с обучения речи – представления чужих высказываний в ситуациях общения, а затем обучать продуцированию собственных высказываний по образцам для решения коммуникативных задач в зависимости от ситуации [4: 95].

Практические занятия по русскому языку для иностранных обучающихся предполагают теоретическую и практическую части. Практические задания выполняются в устной и письменной форме с целью закрепления изученного теоретического материала и развития навыков и умений применения полученных знаний в практической деятельности.

Важной составляющей обучения является закрепление и отработка изученного материала в процессе самостоятельной подготовки обучающихся, а также текущий контроль полученных знаний и сформированных навыков и умений. Формой контроля могут быть: подготовленное монологическое выступление, вопросно-ответные формы работы, дискуссии на заданную тему во время занятий, толкование терминов с использованием переводов и словарей, стилистический анализ текстов, принадлежащих к разным сферам общения (научной (учебно-научной), официально-деловой (военно-деловой), социально-бытовой и других). Освоение учебного материала оценивается по уровню сформированных коммуникативных компетенций, которые обучающийся демонстрирует в заданной речевой ситуации общения [1: 153].

Речевая культура личности будущего иностранного офицера формируется в условиях военного вуза не только на практических занятиях по русскому языку, но и во время общения с преподавателями и офицерами на занятиях по другим дисциплинам, в том числе в формальных (лекции, практические занятия, занятия по строевой подготовке) и неформальных ситуациях социально-бытовой сферы общения в военном вузе. В теории и

практике речевой культуры военного вуза существует противоречие между формально принятыми нормами общения на русском литературном языке и языком в реальной жизни. Примерами для иностранных обучающихся вне аудиторных практических занятий являются не всегда нормативные образцы речи, которые они слышат, что негативным образом сказывается на культуре речи, поэтому задачей преподавателя русского языка является не только обучение нормам русского литературного языка (орфоэпическим, лексическим, грамматическим, стилистическим), предусмотренным программой курса, но и демонстрация образцов культурной речи, обучение именно нормативной литературной лексике в определенных ситуациях общения. Демонстрируя высокий уровень культуры, преподаватель русского языка должен находить приемлемые способы объяснения, где и в каких ситуациях можно или нельзя употреблять определенную лексику и устоявшиеся выражения, при этом подбирать понятные образцы для объяснения обучающимся их употребления в речевых ситуациях [2, 3].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что курс «Русский язык и культура речи» является не только обязательной для изучения согласно принятым ФГОС ВО третьего поколения и нормативным документам военных вузов дисциплиной, но и важным компонентом в процессе образования профессионального военного специалиста. Кроме того, преподавание курса способствует воспитанию уважительного отношения иностранных обучающихся к стране изучаемого языка и пониманию ими национальных особенностей поведения в иноязычной среде, формированию основ собственного речевого поведения обучающихся, приобретению и развитию ими навыков и умений применения речевых образцов русского литературного языка, а также снятию трудностей при продуцировании собственных высказываний в ситуациях речевого общения, не ограниченных только военно-учебной сферой.

Литература

1. Акишина Е. О. К проблеме отбора и организации материала курса «Русский язык и культура речи» в практике преподавания РКИ // Проблемы преподавания курса «Русский язык и культура речи» в вузах. Тезисы докладов международной научно-практической конференции. – М. : Изд-во ООО «Научный консультант», 2016. – С. 152–154.

2. Барышников Н. В. Культура речи офицера: идеал и реальность / Н. В. Барышников, И. О. Шевцов // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – С. 101–103. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26138756_54811532.pdf (дата обращения: 17.10.2023).

3. Бурченкова А. А. Русский язык и культура речи в военном вузе: требования ФГОС и реальные потребности курсантов // Русский язык в поликультурном мире : Сборник научных статей VI Международного симпозиума : в 2-х томах. –

Т. П. – Симферополь, 2022. – С. 148–153. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48605211_71628854.pdf (дата обращения 20.10.2023).

4. Калинина М. С., Остринская Н. Н., Эстерман М. А. Содержание обучения иностранным языкам в контексте реализации ФГОС // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – № 1 (134). – Волгоград, 2019. – С. 94–102. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37009403_63640420.pdf (дата обращения: 31.10.2021).

5. Чирейкин М. К. Дисциплина «Русский язык и культура речи» в контексте обучения языку как иностранному // Глобальные процессы в региональном измерении: опыт истории и современность : в 2 т. Сб. матер. XII Междунар. науч. конф. – Т. 2. – Новосибирск: СГУГиТ, 2016. – С. 105–107. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distsiplina-russkiy-yazyk-i-kultura-rechi-v-kontekste-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu/viewer> (дата обращения: 27.10.2023).

6. Шестакова Е. В. Русский язык как иностранный в военном вузе в рамках получения дополнительного профессионального образования иностранными военными специалистами // Научно-теоретический журнал «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров». – 2019. – Выпуск 2 (39). – С. 80–85. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-yazyk-kak-inostrannyi-v-voennom-vu-ze-v-ramkah-polucheniya-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-inostrannyimi-voennymi/viewer> (дата обращения: 31.10.2021).

Н. Н. Сперанская
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

**Рецензия, отзыв, аннотация:
анализ жанровых особенностей на занятиях по РКИ
с иностранными военнослужащими (ИВС) в ВАС**

Статья посвящена обучению иностранных военнослужащих составлению отзывов, аннотаций, рецензий на занятиях по русскому языку. Автор анализирует модели построения такого рода вторичных текстов в зависимости от принадлежности их к научному или художественному стилям речи. Изучение особенностей функциональных стилей, написание рецензий, отзывов, аннотаций входит в программу изучения русского языка как иностранного в военных вузах РФ. Качество составления текстов названных жанров зависит от того, насколько обучающиеся усвоили специфику пяти стилей языка. В статье утверждается, что понятия «отзыв» и «рецензия» не следует отождествлять в силу того, что они имеют свою специфику: различаются по объему, целям написания и глубине анализа оригинальных текстов. Особое внимание уделяется написанию аннотаций (в первую очередь, на основе научных первоисточников), так как, по мнению автора, такая работа позволяет более успешно развить у иностранных обучающихся умения выражать свои мысли, создавать логически выстроенные высказывания, а также анализировать и оценивать прочитанную информацию.

Ключевые слова: функциональные стили, рецензия, отзыв, аннотация, первичный текст, вторичный текст, клише, жанры.

N. N. Speranskaya
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

**Review, report, abstract:
analysis of genre features in the lessons in RFL
with foreign military personnel (FMP) at the MTA**

The article is devoted to training foreign military personnel in writing reports, abstracts, reviews in Russian language classes. The author analyzes models for constructing this kind of secondary texts depending on whether they belong to scientific or artistic styles of speech. Studying the features of functional styles, writing reviews, reports, abstracts is included in the program of studying Russian as a foreign language in military universities of the Russian Federation. The quality of compiling texts of these genres depends on how well the students have mastered the specifics of the five language styles. The article argues that the concepts of «report» and «review» should not be identified with one another due to the fact that each of them has its own specifics: they differ

in the volume, goals and depth of analysis of the original texts. Particular attention is paid to writing abstracts (primarily based on scientific primary sources), since in the author's opinion such work allows foreign students to develop the ability to express their thoughts, create logically constructed statements, as well as analyze and evaluate the information they have read more successfully.

Keywords: functional styles, review, report, abstract, primary text, secondary text, cliches, genres.

Преподавание русского языка иностранным обучающимся в военных вузах РФ определяется важными целями и задачами: иностранные военнослужащие (далее ИВС) должны овладеть русским языком как эффективным средством взаимодействия в различных сферах деятельности (учебно-профессиональной, военно-профессиональной, официально-деловой, социально-бытовой). Реализация поставленных целей и задач способствует как повышению профессиональной языковой культуры, так и адаптации ИВС к российской действительности.

Системное изучение функциональных стилей русского языка включено в тематический план 3 курса и предполагает расширение знаний курсантов о нормативном русском литературном языке, об особенностях научного стиля речи, что помогает более успешно освоить язык специальности; ознакомление с некоторыми произведениями русских писателей; получение сведений о культуре, ценностях, особенностях менталитета русского народа при чтении текстов художественного и публицистического стилей.

Составление рецензий, отзывов, аннотаций, то есть вторичных текстов по прочитанным оригинальным произведениям, входит в программу изучения русского языка как иностранного в военных вузах РФ. Качество написания такого рода текстов зависит прежде всего от того, в какой степени обучающиеся усвоили специфику 5-ти функциональных стилей русского языка (научного, официально-делового, художественного, публицистического, разговорного). Это связано с тем, что составление текстов разных жанров различается в зависимости от сферы их использования.

Отметим, что рассматриваемые вторичные тексты присущи трем функциональным стилям речи – научному, художественному и публицистическому. Рецензия обычно характеризуется как «письменный разбор, содержащий критическую оценку научного или художественного произведения (книги, спектакля, концерта, кинофильма и т. д.)» [4: 231]. Некоторые исследователи, на наш взгляд, справедливо утверждают, что научное рецензирование – это «особый жанр, который не имеет ничего общего с художественным стилем» [2: 197–205]. Именно поэтому научная рецензия отличается от рецензии художественного произведения как своей структурой, так и языковыми средствами.

Научная рецензия – это жанр научного стиля речи, характеризующийся, как известно, когнитивно-информативной функцией, точностью, однозначностью изложения, логичностью, аргументированностью, особенностями выбора лексических средств (употреблением терминов, отсутствием образной, эмотивной лексики), а также приоритетным употреблением определенных грамматических форм (преобладанием существительных, в том числе отглагольных, широким использованием именных словосочетаний с Род. п. и т. д.); спецификой построения предложений (употреблением конструкций научного стиля речи, сложных предложений и предложений, осложненных причастными, деепричастными оборотами и однородными членами предложения и др.).

Научной рецензии присущи: прежде всего, строгая аргументация при анализе научного текста (статьи, учебно-научной литературы, дипломной работы, диссертационного исследования, монографии); логичность структуры (она строится по определенному плану и соответствует определенным требованиям); преобладание стандартных, клишированных фраз. Все это подчеркивает ее официальный характер и стремление к объективной оценке научного текста.

Как правило, научная рецензия составляется по следующему плану.

1. Сообщается название работы, сведения об авторе, предмет (тема) исследования.
2. Определяется актуальность данной работы.
3. Формулируются основные положения, тезисы работы.
4. Излагается в краткой форме содержание научного исследования.
5. Приводятся аргументация, доказательства, утверждения автора.
6. Отмечаются структурные особенности работы.
7. Дается общая оценка исследования.
8. Отмечаются недостатки (или недочеты).
9. Оценивается качество исследования и делаются выводы о проделанной работе.

Составление научной рецензии требует полного анализа оригинального текста, в котором используются стандартные фразы и клише (здесь приводятся лишь некоторые из них, наиболее часто используемые при написании):

Статья (монография, выпускная квалификационная работа...) кого? (фамилия, инициалы автора) посвящена актуальной теме...

Актуальность темы определяется...

По итогам проделанной работы автор приходит к следующим выводам...

Автор предлагает реализацию стратегии...

Автор, помимо практических проблем, затрагивает и теоретическое их решение...

Работа отличается логичной структурой...

Автор в своей работе переходит от анализа теоретических положений к конкретным практическим рекомендациям...

Необходимо подчеркнуть, что работу можно считать вполне самостоятельной и законченной...

Несмотря на то, что работа обладает несомненными достоинствами, в ней можно отметить ряд недостатков (перечисляются недостатки и недочеты, по мнению рецензента)...

Все сформулированные замечания не влияют на общую положительную оценку работы...

Исследование в целом отвечает требованиям, предъявляемым к работам подобного рода [4: 231–232].

Написание рецензии на художественное произведение (рассказ, повесть, пьесу, поэму и т. п.) также должно быть объективным, аргументированным, соответствовать нормам современного русского литературного языка. Однако такая рецензия как жанр обладает рядом существенных особенностей, поскольку отражает черты, присущие художественному стилю речи (далее ХСР). Общеизвестно, что ХСР имеет свои специфические функции (в первую очередь, этико-эстетическую функцию) при отражении социальной жизни народа.

Автор художественного произведения, обращаясь к той или иной теме, использует языковые средства общенародного языка, в том числе историзмы, диалекты, разговорный язык и даже жаргонную лексику, с целью наиболее полного создания образов своих персонажей, описания социальных проблем, ситуаций, в которые попадают его герои. В произведениях, принадлежащих ХСР, может содержаться достаточно много и эмоционально-экспрессивной лексики, передающей чувства героев, состояние их внутреннего мира. Писатель (поэт, драматург) использует все возможные средства выразительности (эпитеты, метафоры, сравнения, гиперболы, синонимы, антонимы, многозначность слова и т. п.), чтобы отразить как можно более глубоко те проблемы, о которых идет речь в произведении и которые волнуют самого автора.

Рецензия на художественное произведение отличается структурой своего анализа.

1. Приступая к анализу художественного текста, важно указать, почему автор обратился к данной теме, именно к этому сюжету.

2. Какие герои описаны в произведении?

3. Какие языковые средства автор использует для описания событий и характеристики своих персонажей?

4. Насколько жизненными оказались созданные образы?

5. Какие чувства, переживания возникают при чтении этого текста?

6. Насколько актуальными могут быть для современного читателя проблемы, затронутые автором, и почему?

7. Что особенно впечатляет читателя в данном художественном тексте?

Составление научной рецензии и рецензии на художественное произведение является достаточно сложным и требует вдумчивого прочтения текста, глубоких лингвистических познаний, профессионализма. Именно поэтому, на наш взгляд, написание вторичных текстов подобного рода целесообразно предлагать иностранным обучающимся с достаточно высоким уровнем владения русским языком, в остальных же случаях преподавателю необходимо ограничиваться общей характеристикой этих жанров.

В практике преподавания РКИ жанр «отзыв» нередко трактуется как синоним понятия «рецензия». Однако это не соответствует действительности. Они различаются и по объему, и по своим целям, и по степени глубины анализа текстового материала. Обычно объем отзыва не превышает страницу, рецензия же пишется на двух-трех страницах (иногда и более). Цель рецензии – произвести детальный анализ прочитанного текста и критически оценить его. Отзыв в краткой форме имеет целью выразить сугубо собственное мнение о статье, монографии, повести, рассказе и т. п. Следует отметить, что составление отзыва в наименьшей степени зависит от того, на материале какого оригинального текста он составляется – научного или литературного.

Отзыв о научной работе (статьях, монографиях, сборниках) – это небольшой по объему текст-рассуждение автора, содержащий критическую оценку работы, ее научной значимости. Такой отзыв обычно пишется по следующему плану.

1. Отзыв о... (приводятся название работы, фамилия, инициалы автора; указывается, где и когда она напечатана).

2. Дается формулировка рассматриваемой проблемы, излагаются цели, задачи и методы исследования.

3. Кратко анализируется структура работы (отмечаются ее логичность, соответствие научному стилю изложения).

4. Приводятся аргументы, доказательства положений исследования. Отмечается актуальность проблематики.

5. Формулируются собственные мысли о работе.

6. Кратко излагаются выводы и дается их оценка.

В научном отзыве используются лексико-стилистические средства русского языка, присущие научному стилю речи:

1. Работа посвящена проблеме (теме, вопросу)...

2. Автор убедительно доказывает...

3. Актуальность работы заключается в том, что...

4. Теоретическая значимость (научная новизна) характеризуется...

5. Детально рассматриваются...

6. Особо хочется отметить...

Отзыв о художественном произведении представляет собой высказывание, которое носит эмоционально-оценочный характер. Цель такого вторичного текста – выразить впечатление о прочитанной книге (рассказе, повести, романе), привлечь к ней внимание. Обычно такой отзыв пишется по следующему плану:

1. Сообщаются выходные данные произведения (указывается, кто автор, название, где и когда напечатано).

2. Высказывается мнение, впечатление о прочитанном. Как правило, используются такие языковые средства: *книга понравилась потому, что..., особенно заинтересовало то, что..., показалось интересным (полезным и важным)..., автор использует юмор (иронию, гротеск, образные средства)...*

3. Приводятся рассуждения о том, насколько важна тема, к которой обращается автор, насколько она актуальна для современного читателя.

4. Отмечаются эпизоды, которые особенно впечатляют читателя. Оцениваются поступки героев, высказывается собственное отношение к ним.

5. Оценивается книга с точки зрения того, насколько удалось автору задеть чувства и мысли читателя.

Развитие умений и навыков составления отзывов о научных и художественных текстах – важная работа на практических занятиях по РКИ ввиду того, что это, с одной стороны, позволяет освоить более эффективно особенности функциональных стилей, а с другой, – является хорошей базой для подготовки собственных монологических высказываний как в письменной, так и в устной формах.

Аннотация как вторичный жанр имеет своей целью в краткой форме передать информацию о научном исследовании или художественном произведении. В аннотации приводятся сведения об авторе, теме, проблемах, которые затронуты в работе. Как правило, аннотация помещается перед первоисточником для того, чтобы помочь читателю «ориентироваться в материале, понять, необходимо ли ему читать сам оригинальный текст» [3: 182].

Аннотация научного текста составляется по определенному плану.

1. Указываются выходные данные работы (автор, название, место и время издания).

2. Определяется предмет исследования.

3. Кратко характеризуется структура работы.

4. Дается представление об основной проблематике содержания.

5. Указывается адресат (для кого предназначен первоисточник).

6. В аннотациях научных статей, кроме того, перечисляются ключевые слова.

Написание аннотации научной статьи требует употребления стандартных фраз, клише:

В статье (название статьи, фамилия, имя автора) рассматриваются следующие вопросы (проблемы)...

В статье приведены примеры (чего?)...

Важным результатом исследования явилось (что?)...

В работе представлен общий анализ (чего?)...

В статье особое внимание уделено (чему?)...

Статья адресована (кому?)...

Аннотация художественного произведения составляется обычно по следующему плану.

1. Даются краткие сведения об авторе.
2. Характеризуется жанр произведения.
3. Определяется тема произведения.
4. В краткой форме передается содержание книги (рассказа, повести, пьесы и т. п.).
5. Сообщается информация о том, на какую читательскую аудиторию рассчитано произведение.

Составление аннотации – это важный этап освоения иностранными военнослужащими вторичных текстов на занятиях по русскому языку. Трудно не согласиться с Н. С. Колябиной, которая в своей статье утверждает, что данный вид работы (прежде всего с научным текстом) вырабатывает у обучающихся «умение выражать свои мысли ясным и точным языком, писать синтаксически согласованный и логически связный текст, критически оценивать, обобщать и использовать информацию из разных <...> источников» [1: 39].

Литература

1. Колябина Н. С. Обучение написанию аннотации как жанру научного стиля // Академическая наука – проблемы и достижения : Материалы X Международной научно-практической конференции. – Научно-издательский центр «Академический». – North Charleston : Create Space, 2016. – С. 35–39.

2. Погорелова Д. П. О рецензии на научную статью // Молодой ученый. – 2018. – № 38 (224). – С. 197–205. – URL: <https://moluch.ru/archive/224/52677/> (дата обращения: 06.09.2023).

3. Пугачев И. А. Русский язык как иностранный. Культура речевого общения : учебник для академического бакалавриата / И. А. Пугачев, М. Б. Будильцева, Н. С. Новикова, И. Ю. Варламова. – М. : Издательство Юрайт, 2018. – 231 с.

4. Русский язык и культура речи : учебник / под ред. В. И. Максимова, А. В. Голубевой. – 2-е изд. – СПб. : Златоуст, 2014. – 384 с.

Е. П. Таргонская
Военная академия МТО,
И. С. Таргонская
Военный институт
(инженерно-технический) ВА МТО,
Санкт-Петербург

Применение уроков по аудированию для иллюстрации грамматических тем при обучении иностранных курсантов

В статье представлено иллюстрирование темы «Тексты о предметах. Основные характеристики предмета», учебный вопрос «Конструкция *что состоит из чего* в предложениях, описывающих состав, структуру, устройство предметов» материалами урока по аудированию при обучении иностранных курсантов русскому языку. Даны конкретные предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания к видеосюжету «Арктическая полевая кухня», тема которого имеет непосредственное отношение к будущей профессиональной деятельности обучающихся. Отдельное внимание в статье акцентируется на презентации специализированной лексики. Материал статьи может быть использован преподавателем и обучающимися.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, аудирование, курсанты, тесты, задания, семантизация, лексика.

Е. P. Targonskaya,
Military Academy of Logistics,
I. S. Targonskaya
Military Institute (Engineering and Technical) MAL,
Saint Petersburg

The use of lessons in listening for demonstration of grammatical topics in training of foreign cadets

The article presents an illustration of the topic «Texts on subjects. The main characteristics of the subject», educational question «The phrase *What consists of what* in the sentences describing the composition, structure, arrangement of subjects» by materials of the lesson on listening when teaching foreign cadets the Russian language. Specific pre-text, pre-text and post-text tasks are given for the video «Arctic Field Kitchen», the topic of which is directly related to the future professional activities of students. Special attention in the article is focused on the presentation of specialized vocabulary. The material of the article can be used by the teacher and students.

Keywords: Russian as a foreign language, listening, cadets, tests, tasks, semantization, vocabulary.

Одним из основных моментов в обучении иностранных военнослужащих является перманентное пополнение багажа их знаний по РКИ. Преподаватели, работающие с иностранными обучающимися в военных вузах, должны уделять особое внимание изучению лексики, связанной со специализацией курсантов, так как лексический минимум к ТРКИ-1 и ТРКИ-2 обеспечивает необходимую коммуникацию обучающихся в условиях языковой среды (работа, учеба, отдых), однако является недостаточным для продуктивного изучения технических дисциплин.

В данной статье мы рассмотрим изучение определенной грамматической темы, проиллюстрированной специально подобранным материалом, насыщенным узкоспециализированной лексикой. Материал статьи имеет практическую направленность и может быть использован преподавателями и обучающимися. Рассмотрим изучение темы «Тексты о предметах. Основные характеристики предмета», учебный вопрос «Конструкция *что состоит из чего* в предложениях, описывающих состав, структуру, устройство предметов», входящей в программу обучения иностранных военнослужащих основного курса Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулева по специальности «Тыловое обеспечение».

Начальным этапом работы является рассмотрение вопроса на материале учебного пособия, разработанного преподавателями кафедры 20 (русского языка) для курсантов: дается модель предложения и на ее основе выполняются устные и письменные упражнения [2: 25]. Для дальнейшей работы над материалом нами разработан урок по аудированию на основе видеосюжета «Арктическая полевая кухня» продолжительностью 3 минуты. Преподаватель объявляет курсантам, что продолжается изучение конструкции *что состоит из чего* и отработка ее на занятии по аудированию, материалом для которого будет видеосюжет новостей об арктической полевой кухне. С опорой на презентацию до курсантов доводятся понятия «Арктика» и «Полевая кухня» (см. рис. 1, рис. 2).



Рисунок 1



Рис. 2 Полевая кухня

Рисунок 2

Далее следует познакомить обучающихся с новой лексикой, необходимой для понимания текста. Выполняются предтекстовые задания (курсанты получают раздаточный материал).

Задание 1. Выясните значения слов и словосочетаний, необходимых для понимания текста. Впишите их в таблицу.

Слова и словосочетания	Значения
Вездеход	
Водовоз	
Оборудование	
Полевая кухня	
Котел	
Разработка	
Цистерна	

В своем учебном комплексе «Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс)» Н. Л. Федотова рекомендует использование разнообразных способов семантизации лексических единиц, включая демонстрацию предмета (рисунка, фотографии), которая используется преимущественно на начальном этапе обучения, при введении конкретной лексики [3: 59]. В качестве визуальной опоры для снятия лексических трудностей при предтекстовой работе иностранным курсантам предлагается презентация.

По мере демонстрации слайдов преподаватель вместе с курсантами формулирует значения слов: например, вездеход – машина для передвижения по плохим дорогам (см. рис. 3); водовоз – большой сосуд для хранения и перевозки жидкостей/воды (см. рис. 4); оборудование (оборудовано) – это машины, механизмы, приборы, устройства, которые используют для

работы или производства (см. рис. 5); разработать (разработка) – создать / придумать новое (изделие, прибор, см. рис. 6) и т. д. Если учебная группа небольшая, было бы полезно, чтобы каждый обучающийся прочитал все слова со слайдов. Если учебная группа достаточно сильная, можно поработать со словообразовательными моментами: *возит воду – водовоз, проходит везде – вездеход, печет хлеб – пекарня, доска для разделки – разделочная доска* и пр.



Рис. 3 Вездеход

Рисунок 3



Рис. 6 Водовоз

Рисунок 4



Рис. 7 Оборудование, оборудовано

Рисунок 5



Рис. 14 Разработка, разработать

Рисунок 6

Отработав новые слова (в большинстве своем – существительные), мы переходим к словосочетаниям, которые встретятся в видеосюжете. Для этого выполняем задание на установление соответствий.

Задание 2. Прочитайте словосочетания в таблице. Найдите, какому словосочетанию из столбца 1 соответствует значение из столбца 2.

<i>Словосочетания</i>	<i>Значение</i>
Сэкономить до двух часов	Очень нужны
В условиях низких температур	Потратить на 2 часа меньше
Жизненно необходимы	Очень хорошая
Кормить 250 человек	Очень холодно
Зарекомендовала себя очень положительно	Приготовить еду на 250 человек

В столбце 1 представлены словосочетания из текста видеосюжета. Предполагается, что слова и конструкции из них могут быть непонятны слушающим в потоке речи: *сэкономить до (скольких-то часов)*, *зарекомендовать себя (как?)*, *в условиях (чего?)*, *(насколько) необходимы*. В поисках соответствия курсантам приходится несколько раз прочитать и словосочетания, и значения, что поможет услышать и понять их смысл при дальнейшем просмотре сюжета. Для этого предназначено и следующее задание – так называемые «цепочки».

В своей работе «Модель обучения аудированию иноязычного текста» исследователь И. А. Гончар характеризует «цепочки» (они же «коммуникативные фрагменты») как «повторение за преподавателем слов и словосочетаний с наращиванием длины» [1: 89] и отмечает, что обращение к данному виду заданий оказывается весьма продуктивным: «Выполняя это задание, расширяя объем оперативной памяти (попутно развивая фонематический слух), студенты «созревают» и начинают переводить информацию в долговременную языковую память, из которой извлекают нужные «отрезки» в соответствии с коммуникативной потребностью» [1: 90].

На основе материала рассматриваемого видеосюжета было создано задание с соответствующими «цепочками» слов:

Задание 3. Слушайте и повторяйте. Прочитайте вслух «цепочки» слов, последнюю повторите, не глядя в текст.

- 1) температура > низкая температура > *в условиях низких температур*
- 2) кухня > полевая кухня > *арктическая полевая кухня*

- 3) зарекомендовать > зарекомендовала > зарекомендовала себя > зарекомендовала себя положительно > *зарекомендовала себя очень положительно*
- 4) машины > такие машины > такие машины необходимы > *такие машины жизненно необходимы*
- 5) цистерна > передвижная цистерна > *передвижная цистерна с водой*
- 6) экономить > сэкономить > сэкономить до 2-х > *сэкономить до 2-х часов*
- 7) условия > суровые условия > *суровые условия региона*
- 8) работать > работали > активно работали > *активно работали с промышленностью*
- 9) в кухне > в кухне есть > в кухне есть холодильник > в кухне есть холодильник, мясорубка > *в кухне есть холодильник, мясорубка и жарочный шкаф*
- 10) граница > арктическая граница > протяженная граница > самая протяженная граница > *самая протяженная в мире арктическая граница*

Это задание любят и преподаватели, и курсанты. Группа работает слаженно, чтение вслух хором позволяет услышать себя и друг друга. Последний элемент «цепочки» целесообразно тоже прочитать вместе, а потом преподаватель читает его еще раз и предлагает одному обучающемуся повторить его, не глядя в текст. При этом присутствует элемент неожиданности, так как до последней секунды неизвестно, кого выберет преподаватель. Если с первого раза повторить правильно не удастся, элемент «цепочки» читается еще и еще раз, пока не получится чистое и правильное воспроизведение. Такое зачастую неоднократное повторение позволит услышать эти фрагменты при просмотре видео, к чему мы вскоре после этого задания и переходим. Но перед этим проводится повторение грамматики.

Что состоит из чего?

Состоять из – это иметь в себе части, складываться из частей.

Что (падеж 1) состоит из чего (падеж 2)?

Алфавит состоит из букв.

Неделя состоит из дней.

Год состоит из месяцев.

Тесто состоит из муки, воды и яиц.

Вода состоит из водорода и кислорода.

Из чего (падеж 2) состоит что (падеж 1)?

Из чего состоит алфавит?

Затем курсанты читают притекстовое задание 4.

Задание 4. Посмотрите видео и ответьте на вопрос: из чего состоит арктическая полевая кухня?

Видеосюжет просматривается первый раз. Если группа не очень сильная, можно посмотреть сюжет дважды. Обычно курсанты просят повторить, так как это новостной сюжет и темп речи достаточно высок. Но задача достаточно конкретная, и правильный ответ: *(Арктическая полевая кухня состоит)* из кухни, пекарни и водовоза. Принимается как полный, так и краткий ответ. Далее мы переходим к работе над фрагментами видео.

Задание 5. Сейчас мы посмотрим фрагменты видео. Посмотрите и ответьте на вопросы: кто говорит и что он говорит?

1. Ведущий
2. Корреспондент
3. Повар
4. Пекарь
5. Начальник продовольственной службы
6. Корреспондент
7. Представитель компании-изготовителя

Здесь можно вновь обратиться к презентации и показать действующих лиц сюжета (см. рис. 7), объяснить, почему они так называются, какова их роль в этой ситуации. Фрагмент видео показывается после представления каждого участника, и тут же следует ответ на поставленный в задании вопрос. Если группа небольшая, то каждый курсант получает возможность высказаться.



Рисунок 7

После этого можно посмотреть видео полностью еще раз и ответить на вопросы задания 6.

Задание 6. Ответьте на вопросы к видео:

1. Кто рассказывает о полевой кухне?
2. Кого кормят повара полевой кухни?

3. В каких погодных условиях работают полевые кухни на видео?
4. Из чего состоит оборудование полевой кухни на видео?

Ответы на эти вопросы не только смогут представить полную картину происходящего на экране, но и подготовят обучающихся к выполнению итогового теста.

Задание 7. Посмотрите видеосюжет еще раз и выполните тест.

Тест

- 1) В новостях рассказывают о полевой кухне, которая работает
А) в Арктике Б) в Антарктике В) в Африке
- 2) При какой температуре работает полевая кухня в видео?
А) +60 градусов Б) 0 градусов В) –60 градусов
- 3) Полевая кухня состоит из
А) пекарни, госпиталя, столовой
Б) пекарни, кухни, водовоза
В) кухни, бани, стадиона
- 4) Эта кухня сделана
А) в России Б) в Китае В) в США
- 5) Одновременно на такой кухне можно приготовить еду для
А) 1000 человек Б) 550 человек В) 250 человек
- 6) В кухне НЕТ
А) печи Б) телевизора В) котла

Необходимо так рассчитать время занятия, чтобы преподаватель смог проверить выполненный тест у всех курсантов, вернуть его и провести работу над ошибками. При необходимости можно посмотреть видео еще раз, останавливаясь в нужных местах.

Таким образом, нам удалось успешно закрепить материал темы «Тексты о предметах. Основные характеристики предмета», учебный вопрос «Конструкция *что состоит из чего* в предложениях, описывающих состав, структуру, устройство предметов». При этом был расширен лексический запас обучающихся при актуализации аудирования как вида речевой деятельности.

Литература

1. Гончар И. А. Модель обучения аудированию иноязычного текста / И. А. Гончар // Мир русского слова. – СПб. : Издательский дом «МИРС», 2010. – № 1. – С. 86–92.
2. Кузнецова О. Л., Малыгина Э. В., Миронова О. А. Русский язык. Основной курс. Книга II. Текст как основная учебная единица. Типы текстов : учебное пособие для курсантов специального факультета. – СПб. : ВАМТО, 2021. – 288 с.
3. Федотова Н. Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс). – 2-е изд. – СПб. : Златоуст, 2016. – 192 с.

О. А. Толоконникова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

**Разработка системы заданий на основе фильма
А. П. Звягинцева «Блокадный дневник»
в рамках мультимодального подхода на занятиях
по русскому языку как иностранному
для курсантов военных вузов**

Данная статья рассматривает понятие «мультимодальность» и «мономодальность». Анализируются основные аспекты мультимодальности, которые включают как вербальные, так и невербальные компоненты. Особое внимание уделяется жестам как невербальной составляющей мультимодальности. В статье казаны преимущества использования мультимодального подхода на уроках русского языка как иностранного. Предлагается система заданий с использованием мультимодального подхода на основе фильма А. П. Звягинцева «Блокадный дневник». Обосновывается необходимость использования мультимодального подхода на уроках русского языка как иностранного, особенно при работе с художественными фильмами.

Ключевые слова: модальность, мультимодальный подход, просодика, паузирование, система заданий.

О. А. Tolokonnikova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

**The design of the assignment complex on the base
of A. P. Zvyagintsev's film «A Siege Diary»
within a multimodal approach in Russian as a foreign language
lesson for cadets of military academies**

This article reveals the concept of «multimodality» and «monomodality». It considers the main aspects of multimodality, which includes both verbal and non-verbal components. Particular attention is paid on gestures as a non-verbal component of multimodality. The article indicates the advantages of using a multimodal approach in Russian as a foreign language lesson. The complex of exercises was proposed using a multimodal approach based on the film by A.P. Zvyagintsev «A Siege Diary». It justifies the need to use a multimodal approach in the lessons of the Russian language as a foreign language, especially when working with feature films.

Keywords: modality, multimodal approach, prosodics, pausation, the assignment complex.

Передача информации и ее восприятие в современном мире происходит благодаря различным каналам и системам, которые порождают значения и одновременно взаимодействуют друг с другом. Сегодня коммуникация не сводится к какой-то одной знаковой системе, а представляет собой специфическую форму симбиотического взаимодействия [8: 200]. Применение мономодального подхода в процессе обучения русскому языку как иностранному согласно современным тенденциям в методике преподавания необходимо менять на более сложный, интегрированный способ подачи информации с целью формирования у обучающихся компетенций, необходимых при овладении русским языком как иностранным. Коммуникативные процессы базируются на комплексной интеграции различных знаковых систем, а следовательно языковая коммуникация будет по своей природе мультимодальной. Нами была предпринята попытка раскрыть понятие «**мультимодальность**», а также разработать задания на основе мультимодального подхода на материале фильма А. П. Звягинцева «Блокадный дневник», которые могут быть использованы на уроках русского языка при обучении курсантов военных вузов.

Определение объема понятия «**мультимодальность**» остается одним из нерешенных вопросов в невербальной семиотике. Согласно И. П. Хутыз, к мультимодальности относят *вербальные, невербальные, смешанные вербально-невербальные, телесные компоненты коммуникации*, создающие модели невербального, вербального, а также смешанного поведения. Модальность – это перцептивный или психологический феномен, связанный с восприятием информации [6: 92]. Сам термин «модальность» пришел в лингвистику из психологии. В когнитивной лингвистике данный термин определяется как один из кодов информации, включенный в понятие гибридизированного текста [5: 168]. В психолингвистике понятие модальности относится к определенным сенсорным системам, которые отвечают за ощущения, стимулы, рецепторы. В понятие модальности входит социокультурная предопределенность, для понимания которой требуются знания, включающие в себя идеи, верования, ценности, нормы, социальные факторы, которые влияют на жизнь общества и поведение индивида.

Понимание модальности лежит в основе термина «**мультимодальность**», которая рассматривается как «тип внешнего стимула, воспринимаемого одним из чувств человека, в первую очередь зрением и слухом» [1: 135].

Звуковой код, кроме сегментного, вербального, включает также просодический элемент. *Просодия – это неотъемлемый компонент устной речи, отвечающий в первую очередь за сегментацию устной речи*. Просодия разнообразна, к ней относят *паузацию, акценты, темп, тональные регистры, громкость* и т. д.

Одной из важнейших характеристик устного дискурса, которая выражается просодически, является фаза. «Семантическая категория фазы включает два основных значения: конец и не-конец» [1: 136]. Конечная фаза указывает на завершение в определенном фрагменте дискурса, а неконечная на его продолжение. Каждая фаза просодически оформляется с помощью направления тона; так, в конечной фазе тон будет нисходящим, а в неконечной – восходящим» [там же]. В устном дискурсе это позволяет определить, когда говорящий заканчивает фразу, а когда нет.

Исследователи процессов коммуникации в последнее десятилетие изучают не только звуковые и информационные каналы, но и обращаются к каналам визуальным, которые включают в себя *жесты, направление взгляда, мимику, позы, язык тела в целом*.

Визуальные средства имеют важное значение в коммуникации и могут менять содержательный вербальный компонент. Если человек хвалит вас, но при этом его лицо выражает недовольство, раздражение, это меняет значение вербального компонента, так как не соответствует ему. А. А. Кибрик отмечает, что связь между зрением и языком изучается в рамках психолингвистической парадигмы «визуальный мир», использующей приборы для слежения за движением глаз говорящего и слушающего, и обнаружившей, что «семантическая обработка языковых элементов тесно связана со зрительным вниманием к соответствующему объекту, находящемуся в поле зрения» [1: 135].

Визуальный канал характеризуется сложной внутренней организацией; также, как и звук, он может быть представлен одновременно несколькими каналами. Одним из ведущих компонентов визуального информационного канала является жест. *Жест – «это коммуникативное кинетическое поведение, в первую очередь при помощи рук, способное передавать смысл от говорящего к слушающему»* [1: 140].

А. А. Кибрик указывает на то, что среди разнообразных жестов выделяются *указательные жесты*, играющие исключительную роль в онтогенезе коммуникативных навыков, тесно связанные с языковым понятием референции. Исследователь отмечает, что развитие указательных жестов у детей формируется в конце первого года жизни. На этапе формирования синтаксиса фиксируется комбинация «слово + указательный жест» [там же]. Во взрослой жизни жесты продолжают активно использоваться при референции.

В выбранном нами фильме «Блокадный дневник» мы также выделили и сгруппировали указательные жесты в соответствии с их направленностью и целью использования для анализа невербальной составляющей, а также для разработки заданий на основе данного фильма в рамках мультимодального подхода.

Количество указательных жестов	На кого направлен жест	Цель использования жеста
22	Указательный жест направлен на другого человека.	Цель использование жеста – обращение внимания.
12	Указательный жест используется для привлечения собственного внимания.	Цель использования жеста – обращение собственного внимания на человека, предмет.

Таблица 1. Использование указательных жестов в фильме «Блокадный дневник»

Важно отметить, что в процесс коммуникации включен не только звуковой, но и визуальный канал. В реальных условиях они тесно переплетены друг с другом; данный фактор необходимо учитывать и при разработке заданий для уроков русского языка при обучении иностранных студентов, в частности, курсантов военных вузов.

Применение мультимодального подхода в процессе обучения русскому языку как иностранному на современном этапе становится необходимым условием. Это связано в первую очередь с тенденцией визуального представления информации. Современные технологии, интернет, цифровые устройства, облегчают сочетание разных способов общения, включая помимо текстов изображения, звук, анимацию.

Е. З. Шевалдышева [7: 79] призывает шире включать в учебный процесс так называемые мультимодальные средства обучения (видео, аудио, анимацию), которые могут сочетаться с традиционными устными и письменными источниками знаний.

Мультимодальный подход выполняет в учебно-познавательной деятельности ряд важных функций. Согласно Ю. А. Сорокину и Е. Ф. Тарасову [3: 182] можно выделить следующие ключевые функции:

- 1) *аттрактивная, связанная с привлечением внимания обучающегося;*
- 2) *информативная, связанная с передачей информации и с формированием понимания содержания;*
- 3) *функция иллюстрации вербального компонента;*
- 4) *экспрессивная, воздействующая на эмоции и чувства обучающегося;*
- 5) *эстетическая, воздействующая на эстетические чувства обучающегося;*
- 6) *фатическая и контактная функции, которые создают ситуации коммуникативного общения.*

Нами был выбран фильм А. П. Звягинцева «Блокадный дневник», на основе которого мы разработали задания в рамках мультимодального подхода. Фильм повествует о событиях в феврале 1942 года. Этот год в блокадном Ленинграде был самым трудным, массово погибали люди от голода и холода.

Рассказ дополняется воспоминаниями молодой девушки Ольги. Главная героиня решает отправиться к отцу, чтобы помириться с ним, так как боится, что больше его не увидит. В пути девушка оказывается свидетелем разных сцен, которые изображают жизнь в блокадном Ленинграде. Горожане медленно двигаются по городу, страдая от холода и истощения. В фильме мы видим не только жизнь Ольги во время войны, но и ее довоенное детство.

На основе данного фильма нами были разработаны и предложены задания с учетом мультимодального подхода, который может быть использован в военных вузах на уроках русского языка как иностранного для курсантов с уровнем владения русским языком В1.

Задание 1.

а) Посмотрите фрагмент 1. *Скажите, какая жизнь у этой девочки? Как вы думаете, почему у нее счастливое детство? Как вы это поняли?*

б) *Посмотрите фрагмент 2. Скажите, какая у нее жизнь сейчас? Как вы думаете, почему сейчас у нее тяжелая жизнь? Как вы это поняли?*

Задание 2. Посмотрите фрагмент 3. Выберите правильный ответ.

А. Люди говорят очень тихо, потому что...

1) у них нет сил 2) они не любят громко говорить 3) они болеют

Б. Когда люди говорят, часто делают паузы, так как...

1) их не понимают 2) они очень слабые 3) они не знают, что сказать

Задание 3.

а) Посмотрите фрагмент 4. Соедините части (может быть больше одного варианта).

- | | |
|--------------------------------|---------------|
| А) Походка жителей Ленинграда: | 1) медленная |
| 2) решительная | 3) плавная |
| 4) быстрая | 5) элегантная |
| б) сгорбленная | |

б) Как вы думаете, что походка рассказывает о жизни жителей Ленинграда? Какая у них жизнь?

Задание 4.

а) Посмотрите фрагмент 5. Выберите прилагательные.

Ленинград зимой 1942 года ...

- | | | |
|--------------|----------------|----------------|
| А) серый | Б) современный | В) разрушенный |
| Г) пустынный | Д) оживленный | |

б) Посмотрите фрагмент 5 еще раз. Сравните Санкт-Петербург в 2023 году и Ленинград в 1942 году.

Ленинград 1942 год	Санкт-Петербург 2023 год

Данные задания, обращая внимание обучающихся на невербальные компоненты коммуникации, такие как просодия, жесты, походка, облегчают понимание вербальной составляющей фильма, а также способствуют более глубокому и детальному пониманию того периода времени, формируют у курсантов положительный образ русского характера, развивают чувство сострадания и эмпатии.

В заключении еще раз подчеркнем, что с развитием современных информационных технологий и появлением новых медиаресурсов язык перестает являться единственным средством общения, а мультимодальность, включающая помимо вербального, также и невербальный аспект, становится для людей способом познания мира. Художественный фильм – это мультимодальный динамический дискурс, охватывающий большое количество символических ресурсов, который дает людям наиболее интуитивное представление о релевантной информации, а также может отражать значимые взаимосвязи между различными элементами.

Литература

1. Кибрик А. А. Мультимодальная лингвистика // Когнитивные исследования. – 2010. – № 4. – С. 134–152.
2. Крейдлин Г. Е. Семиотическая концептуализация тела и проблема мультимодальности // Экология языка и коммуникативная практика. – 2014. – № 2. – С. 100–120.
3. Мичурин Д. Е. Прецедентный поликодовый текст в вербально-изобразительной коммуникации интернет-сообществ (на материале русскоязычных имидж-форумов) : дисс. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2014. – 162 с.
4. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. – М. : Наука, 1990. – С. 180–186.
5. Сорокина Ю. В. Понятие мультимодальности и вопросы анализа мультимодального лекционного дискурса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2017. – № 10 (76). – Ч. 1. – С. 168–170.
6. Хутыз И. П. Мультимодальность академического дискурса как условие его коммуникативной успешности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2016. – № 1 (172). – С. 90–95.
7. Шевалдышева Е. З. Мультимодальные тексты в обучении иностранному языку // Academy. – 2019. – № 4 (43). – С. 79–80.
8. Klemm M., Michel S. Medienkulturlinguistik. Pladoyer für eine holistische Analyse von (multimodaler) Medienkommunikation // Korpus – Kommunikation – Kultur. Ansätze und Konzepte einer kulturwissenschaftlichen Linguistik / hrsg. N. Benitt, C. Koch, K. Müller, L. Schuler, S. Saage. – Trier, 2014. – S. 183–215.

И. М. Чипан
ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия»,
Санкт-Петербург

К вопросу о развитии профессионального тезауруса обучающихся на Втором сертификационном уровне в военно-морском вузе

В статье рассматриваются некоторые вопросы методологического обеспечения развития профессионального тезауруса обучающихся при изучении русского языка как иностранного на Втором сертификационном уровне с учетом специфики вуза. Автор перечисляет структурные элементы тезауруса, уточняет их понятийную сторону, раскрывает наполнение этих элементов. Принимая за основу текстоцентрический подход и специфику языковой работы на основных курсах обучения в военно-морском вузе, автор предлагает некоторые направления работы преподавателя по оптимизации отбора учебного материала, его лингвометодической обработки и структурирования для развития речевой готовности обучающихся в учебно-профессиональной и профессиональной сферах общения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, второй сертификационный уровень, профессиональный тезаурус, военно-морской вуз, терминологическая единица, термин, терминологическая фраза.

I. M. Chipan
MERC «Naval Academy»,
Saint Petersburg

On the issue of the development of a professional thesaurus for students at the Second certification level at a naval academy

The article discusses some issues of methodological support for the development of a professional thesaurus for students when studying Russian as a foreign language at the Second certification level (B2), taking into account the specifics of the academy. The author lists the structural elements of the thesaurus, clarifies their conceptual side, and reveals the content of these elements. Taking as a basis the text-centred approach and the specifics of language work during the main years of study at a naval academy, the author suggests some directions for the teacher's work to optimize the selection of educational material, its linguistic and methodological processing and structuring for the development of students' speech readiness in the academic and professional sphere of communication and professional sphere of communication.

Keywords: Russian as a foreign language, second certification level, professional thesaurus, naval academy, terminological unit, term, terminological phrase.

В словаре методических терминов и понятий тезаурус определяется как: 1) «словарь, отражающий смысловые связи между словами, терминами и другими элементами языка; 2) систематизированная совокупность понятий определенной отрасли науки <...> В методике этот термин используется и для обозначения систематизированного запаса слов, необходимых для общения на заданную тему» [1: 302].

Профессиональный тезаурус представляет собой определенным образом структурированный лексикон специалиста, включающий термины и определения, номены, профессионализмы.

Тезаурус используется для определения значений слов и фраз, анализа их использования в различных контекстах, для улучшения понимания изучаемого материала, развития языковых навыков обучающихся.

Профессиональный тезаурус позволяет специалистам понимать свой предмет, продуктивно коммуницировать в учебно-научной, научной и профессиональной сферах общения. Обычно он оформляется в виде словаря или словника и структурируется специалистами или преподавателями русского языка как иностранного с учетом целесообразности и удобства использования в образовательном процессе.

Стратификационную структуру тезауруса исследовали Н. В. Васильева, В. П. Даниленко, П. Н. Денисов, Л. П. Крысин, В. М. Лейчик, В. В. Морковкин, Н. В. Подольская, А. В. Суперанская, Д. Н. Шмелев и др.

Разработку профессионального тезауруса предваряет определение целей его создания, задач, которые должны быть решены с его помощью, аспектов использования. Следующим этапом является обработка текстовой информации для определения концептуальных понятий и терминов – основы специальности. Каждый отобранный термин должен иметь дефиницию, должны быть описаны ситуации и особенности его использования, по возможности следует приложить картинки, схемы, таблицы. Все это поможет преподавателям-специалистам и преподавателям русского языка ориентироваться в терминах и понятиях, включать их в образовательный процесс и учебно-профессиональную и профессиональную коммуникацию.

При структурировании тезауруса учитываются научность терминологии, требования актуальности и современности, перспективы и акценты в направлении развития специальности, как результат, возможности изменения терминологии. Кроме того, необходимо описать термины и определения в лингводидактическом аспекте, указать их лингвистические особенности, привести контексты. Работа очень кропотливая и трудоемкая как для преподавателя-специалиста, так и для преподавателя русского языка как иностранного.

Тезаурус должен быть актуальным и эффективным для речевой коммуникации, поэтому он должен постоянно пополняться и обновляться

в соответствии с требованиями и изменениями в определенной области знаний или сфере деятельности.

Отбор терминологических единиц для профессионального тезауруса, как правило, ведется преподавателем-специалистом, а лингводидактическая обработка – преподавателем РКИ. Профессиональный тезаурус включает в себя термины, определения, аббревиатуры, терминологические фразы и другие элементы, которые будут необходимы для понимания и общения специалистов в определенной области знания или сфере деятельности.

Профессиональный тезаурус, как правило, включает макротерминологию (более 1000 терминов), которая делится на терминогруппы. Термины представляют собой слова или словосочетания, используемые для определения понятий, явлений, предметов или идей и имеющие точное значение в определенной области знания или сфере деятельности. Под определениями терминов понимают их описания и характеристики, которые помогают понять значение терминов и ситуации их использования в контексте.

Основными требованиями использования терминов являются их актуальность, точность, удобство использования, однозначность, осознанность и этичность, соответствие нормам языка. Необходимо также уточнить, что в современном терминоведении однозначность термина рассматривается как требование к идеальному термину, а не его лингвистическая характеристика [4]. Важно учитывать и изменения в семантике терминов, ее развитие вслед за развитием уже существующих научных теорий или появлением новых.

Еще одной важной составляющей профессионального тезауруса являются аббревиатуры. Их использование экономит время и место в текстах, делает более простым произношение длинных слов. Особенностью использования аббревиатур является зависимость от контекста, поскольку одной и той же аббревиатурой можно обозначать различные понятия (МО: *Министерство обороны, магнитный обнаружитель, малый охотник, массированный огонь, машинное отделение, международные отношения, международная организация* и др.). Словарь сокращений приводит 62 варианта значения аббревиатуры МО [3].

Терминологические фразы – устойчивые выражения, используемые специалистами для передачи определенных смыслов и идей в конкретной области знаний. Терминологические фразы состоят из двух и более слов. Использование терминологических фраз позволяет специалистам точнее понимать смысл научной информации, научной теории, концепции, корректно и достоверно донести свою научную позицию до обучающихся и профессионалов.

Работа по формированию профессионального тезауруса обучающихся начинается на подготовительном курсе при изучении особенностей научного стиля речи и языка специальности. Его развитие продолжается при изучении РКИ на основных курсах обучения в военно-морском вузе.

На изучение русского языка как иностранного на основных курсах отводится небольшое количество аудиторных часов. Обучающиеся достаточно много работают с преподавателями-специалистами. При этом одной из важнейших задач изучения русского языка остается развитие профессионального тезауруса обучающихся как свода «данных, полностью охватывающих термины, понятия какой-нибудь специальной сферы» [5].

На основных курсах обучения в магистратуре в структуре языковой подготовки ведется работа по освоению различных видов компрессии специального текста (аннотации, реферирования, тезирования). Продолжается активная работа по освоению терминов и их определений.

Языковой опыт обучающихся уже позволяет им запоминать большее количество терминов и достаточно объемных терминологических фраз, оперировать ими в процессе создания вторичных научных текстов. Тем не менее, нельзя забывать о том, что цель поставлена достаточно серьезная – написание и защита магистерской работы, время ограничено, обучение ведется на иностранном (русском) языке. Поэтому в работу включается также и текстовый материал публицистического стиля речи, статьи, тематика и лексическое наполнение которых также будет способствовать расширению профессионального тезауруса обучающихся. Это могут быть статьи или фрагменты статей из тематических разделов «Власть», «В мире», «Русское оружие» «Российской газеты», РИА Новости и т. д. Обязательно включаются в программу и тематический план экскурсии, рассказывающие об историческом прошлом Военно-Морского Флота России, истории и сегодняшнем дне ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия»: посещение Центрального военноморского музея, крейсера «Аврора», подводной лодки Д-2 «Народоволец», Артиллерийского музея, временных тематических выставок, мероприятий, посвященных праздничным и памятным датам российской истории.

Так, при изучении особенностей публицистического стиля речи на основных курсах магистратуры в иностранной аудитории может быть использована методическая разработка к статье капитана 1-го ранга в отставке Владимира Пасякина «Хоть в тропики, хоть во льды (Танкер «Вице-адмирал Паромов» встал на боевую вахту)» [2].

Текстовый материал статьи включает большое количество терминов (*боевая служба, буксир, маневренность, многоцелевое судно, морская зона, морской танкер, надводный корабль, управляемые винторулевые колонки* и др.), аббревиатуры (*ММТ – малый морской танкер, ЧФ – Черноморский флот*), терминологические фразы (*встать на боевую вахту, танкерное обновление, ограничение по дальности плавания* и др.).

При работе с текстом закрепляются навыки структурирования субъектных и бессубъектных активных и пассивных синтаксических конструкций, структурирования сложных синтаксических целых, вторичных

текстов различных объемов с использованием специальной лексики. Предтекстовые задания к статье направлены на семантизацию значимых для текстовой информации статьи лексических единиц, на работу по синонимической замене лексических единиц, синтаксических конструкций, на трансформацию сложных и усложненных синтаксических структур.

Большая часть заданий является притекстовыми или послетекстовыми. Как правило, они имеют коммуникативную направленность. На завершающем этапе работы со статьей обучающиеся на выбор преподавателя и в зависимости от уровня владения русским языком отвечают на вопросы, задают вопросы, пересказывают текст статьи с разной степенью компрессии текста, составляют монологическое высказывание по теме статьи, ее микротемам или проблемным вопросам.

Методическая разработка рассчитана на 2–4 часа аудиторной работы под руководством преподавателя. Текстовый материал способствует активному развитию профессионально ориентированной коммуникативной компетенции обучающихся, развитию их профессионального тезауруса, имеет значительный воспитательный потенциал.

Развитие профессионального тезауруса обучающихся при изучении русского языка на основных курсах магистратуры осуществляется в ходе работы со специальными текстами по направлению подготовки, с отобранными текстами публицистического стиля речи и с текстовым материалом страноведческого и регионоведческого содержания. Кроме того, эта работа ведется в ходе ежедневного информирования обучающихся о важнейших событиях в стране и в мире на первом часе занятий.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Пасякин В. Хоть в тропики, хоть во льды // Общероссийская еженедельная газета «Военно-промышленный курьер». – 2021. – 19 окт. – URL: https://vpk.name/news/550529_hot_v_tropiki_hot_vo_ldy.html (дата обращения: 08.08. 2023).
3. Словарь сокращений русского языка : сайт. – URL: <https://sokr.ru/> (дата обращения: 06.08.2023).
4. Сложеникина Ю. В. Терминологическая лексика в общезыковой системе : Спецкурс по русскому языку для студентов филологических специальностей высшего педагогического учебного заведения. – Самара : Изд-во СамГПУ, 2003. – 160 с.
5. Толковый словарь Ожегова / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова // Академик : сайт. – URL: <http://www.methodological.terms.academic.ru> (дата обращения: 04.08. 2023).

Раздел 3. Межкультурная коммуникация в контексте образовательного процесса: теория и практика

Л. С. Алпеева
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Образование от поколения Z к поколению Альфа: как учить «художников», «пророков» и «кочевников»

В статье рассматриваются вопросы обучения с точки зрения поколенческой модели. Автор приводит краткую историческую справку по развитию научной мысли о влиянии времени и событий на формирование мышления человека. Основываясь на теории поколений американских ученых Хоува-Штрауса, а также с учетом достижений отечественных ученых, которые попытались применить данную теории при исследовании смены поколений в России, автор обращает особое внимание на особенности мышления поколения Z, выявляет факторы, которые необходимо учитывать преподавателям при организации процесса обучения в аудитории «Зумеров», дает практические рекомендации по созданию образовательной среды в современном процессе обучения. Размышляя о тенденциях развития современных технологий и их взаимосвязи с взрослением следующего поколения Альфа, автор дает футуристический прогноз об особенностях обучения детей, родившихся после 2010 г.

Ключевые слова: теория поколений, поколение Z, поколение Альфа, образование в свете теории поколений, от поколения Z к поколению Альфа, клиповое мышление.

L. S. Alpeeva
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Education from generation Z to generation Alfa: How to teach «artists», «prophets», and «nomads»

The article deals education issues from the point of view of the generational model. The author provides a brief historical background on the development of scientific thought about the influence of time and events on the formation of human thinking. Based on the theory of generations of American scientists Howe-Strauss, as well as taking into account the achievements of domestic scientists who tried to apply this theory when studying generational change in Russia, the author pays special attention to the peculiarities of thinking of generation Z, identifies factors that teachers need to take into account when organizing the process training in the Zoomer classroom, gives practical recommendations for creating an educational environment in the modern learning

process. Reflecting on the trends in the development of modern technologies and their relationship with the maturation of the next Alpha generation, the author gives a futuristic forecast about the educational characteristics of children born after 2010.

Keywords: theory of generations, generation Z, generation Alpha, education in the light of the theory of generations, from generation Z to generation Alpha, clip thinking.

Еще в античной литературе Древней Греции встречались высказывания драматургов и философов о том, что молодежь ничего не понимает, ленива и не любопытна. Например, часто встречается цитата, приписываемая Сократу: «Нынешняя молодежь привыкла к роскоши, она отличается дурными манерами, презирает авторитеты, не уважает старших, дети спорят со взрослыми, жадно глотают пищу, изводят учителей» [37: 232]. Проблемы взаимопонимания двух различных поколений (отцов и детей), трех различных поколений (дедов, отцов, внуков) описаны были давно как в мировой, так и отечественной литературе, но в настоящий момент в связи с явлениями глобализации и стремительного технологического прогресса проблемы взаимопонимания и передачи опыта последующему поколению обострились.

Современное образование переживает кризис, поскольку расширяется пропасть между обучающим и обучающимися. Так, С. М. Лященко пишет: «Никогда ранее разрыв между представителями разных поколений не был столь велик, ведь каждое из них родилось и выросло в кардинально отличающихся условиях» [17: 33]. Учитель/преподаватель не понимает не только технических новинок и не может их использовать также эффективно, как это делает обучающийся, который вдвое моложе его, но и не понимает ценностей следующего поколения, не может быть источником авторитета, как в педагогическом, так и в жизненном плане. В настоящее время педагоги как никогда осознают эту проблему: «по всему миру ежегодно проводятся десятки конференций, на которых активно развивается идея о том, что нельзя одинаково обучать людей, которые родились в разные промежутки времени» [11: 165]. «В том, как сегодняшние студенты думают и обрабатывают информацию, они принципиально отличаются от своих предшественников» [48]. При этом надо понимать, что наличие принципиальных различий в ценностных установках, жизненных целях, социальных отношениях, информационного потребления и взаимодействия не является чем-то отрицательным, скорее это естественный процесс [18: 443].

Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что автор проанализировал научную литературу отечественных и зарубежных ученых, на основании теоретического анализа литературы автором была составлена таблица 2, включающая в себя уточненные и обобщенные фактические и прогностические положения о поколении Z и поколении

Альфа. Практическая значимость исследования состоит в том, что автор предлагает методические рекомендации по организации учебного процесса в возрастной группе Z современных обучающихся (в том числе, в таблице 3), приводит пример описания работы в лекционной аудитории с использованием нескольких инструментов и процессов, а также делает некоторый прогноз об особенностях формирования ценностей и обработки информации в поколении Альфа.

Обзор научной литературы о поколенческой модели развития общества и теории поколений необходимо начать с работы «Основания Новой науки об общей теории наций» итальянского философа Джамбатиста Вико (1668–1744), в которой он выдвинул тезис о том, что история есть смена поколений, преемственно связанных единством законов разума и ростом рационального знания [5: 18]. С его тезисом перекликаются идеи, высказанные далее деятелями французской эпохи просвещения Ж. Кондорсе, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо, а также представителями немецкого исторического крыла И. Гердером и И. Кантом. В начале XX века в 1914 году философ Х. Ортега-и-Гассет в своей книге «Размышления о Дон-Кихоте» высказывает мысль о том, что человека нельзя рассматривать без окружающего его исторического контекста, т. е. он предлагает определение человека: «я и мои обстоятельства в истории» [24].

На современном этапе развития научного знания наиболее известная теория поколений была создана еще в прошлом веке, а точнее в 1991 году, демографом и экономистом Нейлом Хоувом (в других русскоязычных источниках Хоу [4]) и историком, драматургом и писателем Уильямом Штраусом [45]. В своем исследовании Н. Хоув и В. Штраус дефинируют понятие поколение как «когортную группу, (временная) продолжительность которой приближается к продолжительности фазы жизни, границы которой фиксированы личностью сверстников» [цит. по 4]. В отечественной литературе встречаются общие определения, например, в Словаре русского языка С. И. Ожегова 4 значения слова, при этом значение 3 «группа людей, близких по возрасту, объединенных общей деятельностью» [22]. А. И. Афанасьева определяет поколение как «объективно складывающуюся в конкретно-историческую совокупность близких по возрасту и сформировавшихся в один и тот же исторический период людей, характеризующуюся специфическими демографическими чертами» [цит. по 4]. Однако нам представляется более удачным и развернутым научное определение поколения М. Б. Глотова как «объективно складывающуюся социально-демографическую и культурно-историческую общность людей, объединенных границами возраста и общими условиями формирования и функционирования в конкретно-исторический период времени» [7: 42], тем более, что Н. Хоув и У. Штраус детально выделили 6 поколений в XX–XXI вв., опираясь на социологические, экономические,

политические, технологические факторы. Идея исследования американских авторов состоит в том, что каждое поколение формируется не только в процессе семейного воспитания, но и комплексно под влиянием всех вышеописанных факторов, при этом авторы утверждают, что особенно ярко проявляются поколенческие различия после острых общественных кризисов, поэтому присвоили поколениям названия времен года, как признак смены состояния человека, подобно последовательной годичной смене времен года. Теория поколений Хоува-Штрауса является циклической: условная длительность такого «года» составляет около 80 лет, а «сезон» смены поколений американские авторы при создании этой теории выбрали примерно в ± 20 лет. [6: 270]. Заметим, что в настоящее время этот срок, по-видимому, сократился под воздействием технологических факторов развития человеческой цивилизации. С другой стороны, австралийский исследователь Марк Маккриндел считает, что как раз социологическое разделение составляет 15 лет, в то время как биологическая смена поколений происходит в 20 лет [47]. Но и такое сокращение срока (на 5 лет) в настоящее время не выглядит убедительным, все чаще ученые говорят о том, что необходимо выделить новое поколение Альфа из поколения Z.

Существует также критика теории Хоува-Штрауса как публицистической теории, созданной «писателями» [4: 3–4], также замечено, что критика зачастую исходит из уст академических профессоров: «Социальные / демографические историки согласятся, что можно различать «поколения»..., но будут скептически относиться к таким идеям, как циклы, радикальные разногласия или типы характеров» [цит. по. 4]. Однако в последующем появились работы ученых других стран из ЮАР, Канады, Азии и Европы, в которых демонстрировались также соответствующие результаты в собственной стране, т.е. совпадающие временные рамки смены поколений и их характеристик с результатами Хоува-Штрауса [6: 272]. Так, Д. И. Эркенова, И. В. Ослякова, Л. А. Ростомян, Л. Н. Светова пишут: «Последователи теории проводили собственные исследования и предлагали собственные названия поколений и даже иначе определяли возрастные границы смены поколений. Так, например, канадец Д. Тапскотт относит к цифровому поколению людей, родившихся в 1976–2000 гг., что по У. Штраусу и Н. Хоуву соответствует поколению миллениалов (1981–1999). В Китае же поколение Z – это люди, рожденные с 1990 по 2000 гг.» [43: 304]. В современной научной литературе очень часто можно увидеть различные временные рамки годов рождения представителей поколений, которые, впрочем, отличаются максимум ± 5 лет, а чаще всего разница в периодизации находится в промежутке 2–3 года.

В России результаты Н. Хоува и У. Штрауса были адаптированы отечественными учеными Е. Шамис [39], А. Антиповым [1], Н. С. Щербаковой [40] и в настоящее время данная тема является актуальной для ученых

в различных областях научного знания: антропологии, социологии, экономике и многих других научных дисциплинах. Были подготовлены серьезные исследования на базе таких авторитетных учебных заведений, как Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Национальный исследовательский институт университета «Высшая школа экономики», а также в школе управления «Сколково» и некоторых других. В вышеперечисленных работах в целом авторы соглашались с тем, что теория поколений может быть использована с некоторыми незначительными вариациями временных рамок и особенностями описания событий, повлиявших на формирования того или иного поколения.

Если коротко представить результаты исследования Хоува-Штрауса, то уместно использовать здесь таблицу Н. С. Щербаковой, которая совместила результаты американских и отечественных ученых [40: 51].

Поколение	«Сезон» появления поколения	Тип поколения	Годы рождения	
			Теория Хоува-Штрауса	Российская адаптация
Поколение GI	Осень	Герои	1901–1924	1900–1922
Молчаливое поколение	Зима	Художники	1925–1942	1923–1943
Бэби-Бумеры	Весна	Пророки	1943–1960	1944–1963
Поколение X	Лето	Кочевники	1961–1981	1964–1984
Поколение Y Миллениум	Осень	Герои	1982–2004	1985–2002
Поколение Z Хоумлендеры	Зима	Художники	2005	2003–2023

Таблица 1. Идентификаторы поколений с российской адаптацией их годов рождений

Как видно из приведенной выше табл. 1, отрезки времени годов рождения поколений не совпадают в теории Хоува-Штрауса и в российской адаптации. Это не вызывает удивления, поскольку еще К. Мангейм писал, например, что молодежь в Пруссии, рожденная в 1800 году, не соответствует по своим характеристикам поколению молодежи в Китае в том же временном отрезке [46]. На подобное же обстоятельство указывает В. В. Путилов, описывая в своей статье ценности поколения Z в Японии [30: 432].

На основании работ Н. В. Богачевой, Ю. А. Воронцовой, Д. Г. Куреновой, С. М. Лященко, Е. М. Ожигановой, Е. С. Пономаревой, Н. С. Щербаковой, Д. И. Эркеновой и других ученых, интернет-проекта Regenerations

и написанных для него специально исследованиях Е. Шамис необходимо составить следующее краткое описание ценностей поколений, выделенных Хоувом-Штраусом, применительно к истории России.

Название поколения	Сформировавшие события	Ценности
Поколение G1 / Потерянное поколение (1900–1922)	Революции 1905 и 1917 гг., преодоление безграмотности, коллективизация, Первая и Вторая мировые войны	Трудолюбие, ответственность, вера в будущее, приверженность идеологии
Молчаливое поколение (1923–1943)	Индустриализация, закрытость и регламентированность общества, Вторая мировая война, ядерная бомбардировка Хиросимы и Нагасаки, послевоенное восстановление страны, открытие антибиотиков	Преданность, соблюдение правил и законов, уважение к должности, честь, терпение, семья и семейные ценности
Поколение Беби-Бумеров (1944–1963)	Ослабление регламентации власти, покорение космоса, развитие науки и техники, «холодная война», единые стандарты обучения в школах и гарантированность медицинского обслуживания	Оптимизм, заинтересованность в личном росте и вознаграждении, командный дух, культ молодости, спорта и здоровья
Поколение X / Неизвестное поколение (1964–1984)	Продолжение «холодной войны», война в Афганистане, перестройка, социальный и экономический кризис, рэкет, СПИД, наркотики	Индивидуализм, готовность к изменениям, возможность выбора, информированность, необходимость адаптироваться к новым условиям в течение всей жизни, неформальность взглядов, эмоциональность, прагматизм, надежда на себя
Поколение Y / Поколение Миллениум (1985–2002)	Распад СССР, теракты и военные конфликты, атипичная пневмония, развитие техники и интернета, эпоха брендов	Свобода, удовольствие, ответственность, немедленное вознаграждение, наивность, нескритичность мышления к крайним идеям, умение подчиняться

Поколение Z / поколение ЯЯЯ (от англ. «MeMe- Me») [3] / Хоумлен- деры (2003–2009)	Взрывное развитие IT- технологий и социальных сетей, мессенджеров, глобальная рецессия 2008–2009 гг., возрастание социальной напряженно- сти, пандемия ковида	Открытость жизненных и профессиональные дости- жений, прозрачность и скорость получения инфор- мации, нестандартные методы работы и ведения бизнеса, экономическая грамотность
Поколение Альфа / Дипперы (Deep people) / Глубинные люди (2010–2025) ¹	Развитие технологий до создания ИИ и исполь- зование его в бытовой сфере, трансформация социальных сетей в сово- купности со стремлением цифрового контроля, культура отмены и замены ценностей, примеры быстрого обогащения с использованием IT- технологий, нестабиль- ность политической ситуа- ции и локальные войны	Изменчивость, многофунк- циональность и постоянное развитие личности, доступ- ность информации, персо- нализация, стремление соз- дать собственный бренд, синдром упущенной выго- ды, получение результата в ближайшее время, эконо- мика бережливого и совместного потребления, сотрудничество, честность, открытость и реалистич- ность

Таблица 2. Поколенческая модель Хоува-Штрауса в России

Как нет чистых психотипов, так и внутри поколения встречаются люди, которые не разделяют ценности соответствующего году рождения поколения, о таких писал, например, В. Гроссман: «Самое трудное – быть пасынком времени. Нет тяжелее участи пасынка, живущего не в свое время. Пасынков времени распознают сразу – в отделах кадров, в райкомах партии, в армейских политотделах, редакциях, на улице... Время любит лишь тех, кого оно породило, – своих детей, своих героев, своих тружеников. Никогда, никогда не полюбит оно детей ушедшего времени <...>» [8] (заметим удивительный факт: писатель понял, не зная теорию поколений, что люди, которые отличаются по ценностям от своего поколения, будут с настороженностью приняты на работу, назначены на должность и т. п.). Также есть люди, которые рождены на стыке поколений. Такие люди могут обладать смешанным набором ценностей предыдущего и последующего поколения, поэтому их возможности к адаптации и шансы устроиться на работу, сделать карьеру будут значительно выше за счет

¹ Определение (Дипперы / Глубинные люди), события и ценности поколения Альфа в данной таблице являются обобщенным результатом анализа теоретических работ ученых и собственных размышлений автора.

большого диапазона приемлемых ценностей. Таким образом, мы имеем три категории людей: люди своего поколения; люди, не разделяющие ценности поколения; люди, которые имеют смешанный набор ценностей двух поколений. В современную эпоху глобализма (т. е. обобщения) и цифровизации (т. е. распространения информации и вместе с этим сбор информации о каждом человеке посредством электронных ресурсов) для транснациональных компаний, брендов или масс-маркетов, рекрутинговых агентств, политических партий и т. п. важна информация о ценностях как целого поколения, так и его отдельного представителя.

В задачи данного исследования не входит подробное описание каждого поколения, такую информацию можно найти, например, в работах Е. С. Пономаревой [29], Ю. А. Воронцовой [6] и др. В данной работе мы остановимся на условиях формирования, характеристиках, особенностях обучения последних двух поколений: поколения Z и поколения Альфа.

В настоящее время количество представителей поколения Z на Земле (2000–2010 г.р.) определяется в 2,5 млрд. человек (34%), а количество представителей поколения Альфа (после 2010 г.р.) предполагается, что достигнет 2 млрд в 2025 г. [12]. Граница между двумя этими поколениями может быть нечеткой, особенно при условии того, что основная часть Альфа пока еще не вступила в активный период обучения в школе и высших учебных заведениях. Поколение Z более изучено с точки зрения ценностей, жизненных целей, потребностей и особенностей информационного потребления. Именно поколение Z сейчас активно обучается в различной форме, поэтому преподавателю необходимо знать основные характеристики данного поколения, чтобы выступить успешным медиатором и фасилитатором в образовательной среде.

Нам нужно указать на то, что в современной научной литературе существуют расхождения в наименовании поколения Z: Хоумлендеры, Альфа, iGen [49], «Digital Native» или «цифровые аборигены» [48], пост-миллениалы (Post-Millennials), открытое поколение (Sharing Generation), зумеры (Zoomers) [13], поколение технологий (Gen Tech), сетевое поколение (Net Generation) [9], веб-поколение (Web Generation) и т. д. [14]. Мы далее будем для удобства придерживаться наименования «поколение Z».

Поколение Z родилось в эпоху «зимы», т. е. в эпоху кризиса, нестабильности и воплощает собой архетип «Художника» – «его задача описать и даже приукрасить подвиги Героев (предыдущего поколения) в картинах и историях, чтобы о них знали потомки, увидеть, как в результате действий Героев, преодолеваются сложности, жизнь становится лучше, а затем укрепить успех, развивать науку и культуру. Чтобы стать хорошим «Художником», надо обладать мастерством и освоить сложные умения, требующие кропотливой работы» [2].

Если мы примем за основу работы Н. Хоува и В. Штрауса, то следует отметить, что, согласно таблицам 1, 2, данное поколение переключается с «Молчаливым поколением» по характеру и ценностям. Формирование поколения происходит на фоне нескольких кризисов, военных действий, глобализации, возвышения транснациональных компаний, пандемии, поэтому в период опасностей вирусов и множущихся в мире терактов, родители воспитывают поколение Z в атмосфере все усиливающейся опеки, а дети соответственно продлевают свой возраст взросления. Современный подростковый возраст располагается в более длительном временном промежутке, т. е. взросление происходит медленнее, при этом формирование нейронных связей в прифронтальной коре головного мозга не останавливается до 25 лет, а это именно те отделы, которые отвечают за управление, планирование и волевой контроль [42: 42].

Отмечается также, что поколение Z при общем ощущении опасности реального мира считает более близким и безопасным мир виртуальный. «Цифровые аборигены» видят виртуальный мир источником практически всего: информации, заработка, развлечений, решения различных образовательных, профессиональных, бытовых, личных проблем.

На сегодняшний день исследователями выявлены основные характеристики поколения Z.

1) Многозадачность – способность действовать в одно и то же время в реальной и виртуальной реальности, при этом виртуальная реальность может быть на нескольких носителях одновременно, это позволяет оставаться в актуальном потоке информации и дает чувство контроля над собственной жизнью в условиях политической и экологической нестабильности.

2) Клиповое мышление – привычка воспринимать информацию в виде коротких, небольших фрагментов в сжатом виде. «Таким людям крайне сложно читать или работать над большими текстами, особенно книгами, смотреть длинные видеосюжеты и фильмы» [38: 325].

При этом сама обработка сжатой информации происходит быстро, но неглубоко, потребитель информации уверен, что при необходимости он может вернуться к прочитанному / увиденному, найти ускользнувшие детали, что, впрочем, в большей части случаев не происходит, поскольку непрерывно поступает новая информация (современное поколение обучающихся получает в среднем до 3000 сообщений в месяц [31: 181].

3) Желание достижения четкого и качественного результата при условии получения вознаграждения и выгоды (замечено, что старшие представители данного поколения, которые уже появились на рынке труда демонстрируют эти качества в своей трудовой деятельности [25].

4) Желание развивать идеи и распространять свое мнение / опыт – развитие ТикТок и ему подобных платформ, различных блогов, онлайн-конференций, челленджей и т. п.

Резюмируя вышесказанное, как мы считаем, необходимо сделать следующий вывод: поколение Z эмоционально медленнее взрослеет, но активно-деятельно в сфере получения и обработки информации, нацелено на прямое и быстрое получение результата, т. е. деятельностный подход в обучении, отраженный во ФГОСах и большом количестве научных статей по этой тематике, содержащих релевантные результаты, является обоснованным, и современному педагогу следует придерживаться именно его на пути совершенствования методики обучения поколения Z, что также указано у М. Пренски [48].

Составим таблицу соответствия характеристик поколения Z и современных рекомендаций отечественных и зарубежных ученых, т. е. в левой части таблицы указаны характеристики поколения, а в правой части таблицы – тезисы, на которые должен обратить внимание преподаватель при организации работы в аудитории.

Характеристика поколения	Рекомендации по организации учебного процесса
Многозадачность	<p>Работа на нескольких источниках информации (сеть, стационарный ноутбук с введенной ранее и дополняющей информацией, интерактивная доска).</p> <p>При работе с информацией, которую студенты будут брать из сети, нужно установить критерии оценки потребляемой информации и возможностей использования ее в собственной работе: «Это могут быть такие критерии, как количество источников, их цитируемость (ссылаемость на них) другими сайтами, серьезность/профессиональность сайта и др. [43: 8].</p>
Клиповое мышление	<p>1. Высокий темп работы.</p> <p>«Молодое поколение в среднем акцентирует свое внимание на объекте не более восьми секунд – клиповое мышление» [43: 307], смена видов деятельности каждые 15–20 минут [32].</p> <p>2. Максимальная визуализация и структурирование материала [33:122, 43].</p> <p>3. «Учебник по РКИ для «клиповых» студентов-русистов должен быть небольшим по объему, красочно и разнообразно оформленным, удобным для зрительного восприятия и поиска нужной информации, а также содержать недлинные тексты и тексты юмористического характера, игровые задания и упражнения по всем видам речевой деятельности» [19].</p>

Желание достижения четкого и быстрого результата	<p>1. Четкое формулирование задач. «Необходимо на этапе подачи нового материала сразу обозначить, какая часть учебного материала должна быть заучена, а какую запоминать не обязательно» [43: 308].</p> <p>2. Подведение промежуточных итогов и указание на достигнутый практический результат обучающегося. А. В. Сапа пишет, что «для этого поколения очень важно подведение итогов каждого этапа обучения – и почти немедленная постановка задач на следующий этап. <...> Ваши требования должны быть ясны, а информация, которую Вы сообщаете аудитории – точна. Ставьте перед учащимися видимые и реальные цели» [32: 30].</p> <p>3. Исключение многократного повторения материала, т. к. этапы повторения будут обучающимися сознательно проигнорированы [10].</p>
Желание развивать идеи и распространять свое мнение / опыт	<p>1. Внимание к каждому обучающемуся – стремление к диалогу с участниками процесса [10].</p> <p>2. Геймификация, TED-платформы, социальные сети, блоггинг.</p>

Таблица 3. Характеристики поколения Z и рекомендации по организации учебного процесса

Обратим внимание на такую особенность данного поколения, как «клиповое мышление» и рекомендации по максимальной визуализации и структурированию информации. Технология визуализации строится на трех принципах: систематическое использование визуальных моделей; методическое обоснование и сопровождение по включению визуализированной информации в учебный процесс; формирование и совершенствование навыков обучающихся к усвоению компактной информации, а также самостоятельному созданию визуализированной информации в виде различных моделей, схем, карт и др.

В высшей школе используются различные формы визуализации:

- 1) продукционные, логические и фреймовые модели, модели семантической сети;
- 2) табличные схемы, конспект-схемы, логико-графические схемы;
- 3) опорный конспект, карта памяти, ментальные карты;
- 4) мультимедийные презентации и инфографика;
- 5) облака тегов, образовательные платформы – Wordle, скрайбинг, TED, LearningApps.org, Муддл и др.

Приведем пример работы в лекционной аудитории. Технические средства: интерактивная доска, ПК преподавателя, ноутбуки для студентов. Перед лекцией в ноутбук обучающегося загружается «карта памяти»,

которая содержит лишь отдельные детали, надписи в блоках, символы, значки, эмодзи, пустые пространства для краткой записи определений, формул, выводов.

Преподаватель не читает текст лекции с листа, стоя статично за кафедрой: он должен убедить слушателя в том, что он профессионал и может свободно говорить на заданную тему с аудиторией (по примеру лекторов TED). Кроме того, так достигается большой контакт с аудиторией и динамичная атмосфера на занятии. Преподавателем вместе с изложением материала производится совместная работа по заполнению «карты памяти»: преподаватель работает в поле интерактивной доски одновременно и со своей презентацией, где содержится расширенная информация, наглядный материал (возможны аудио- и видеовставки), и переключается в «карту памяти» вместе со студентами, где заполняются пустоты, вставляются обобщающие и структурирующие стрелки, обсуждаются и вносятся индуктивные выводы, которые делают студенты на каждом этапе работы. Учитывая специфику требований по организации учебного процесса в военном вузе, такая работа может быть выполнена в программе Power Point и других подобных программах, при этом нет необходимости выходить в Интернет. Карта памяти может быть распечатана или же сохранена на служебном носителе информации и в дальнейшем использована для работы в практической части изучения курса, повторении и подготовке к промежуточному или итоговому контролю. При ответе на экзаменационный билет студенту будет легко нарисовать «карту памяти», т. к. у современного обучающегося отлично развита зрительная память.

Как мы уже писали, в работах ученых отмечается, что «одна из особенностей современной молодежи выражается в том, что они привыкли в виртуальном мире получать награды за малейшие действия» [43: 309]. Поэтому в ходе работы в аудитории преподавателю следует поощрять внимательность и активность студента различными способами, какие будут удобны для преподавателя и студента (баллы, оценки в журнале, рейтинговая система).

В настоящее время очевидно, что иммерсивная среда захватывает все больше пространства в области образования, поскольку обучающиеся поколения Z нуждаются в широком использовании технологий и инструментов виртуальности для эффективного получения и обработки информации, а также создания собственного контента. Они даже экзаменационные работы предпочитают писать в виртуальности, онлайн [26]. Именно поэтому преподавателями используются различные инструменты виртуальности для обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному. К таким инструментам Е. В. Литвиненко в своей статье «Технологии Web 2.0 в обучении английскому языку» относит мобильные приложения, социальные сети, вики- и блог-технологии, онлайн-

игры, учебные платформы с онлайн обучением и открытыми учебными материалами [16]. При этом, разумеется, эти инструменты требуют методического осмысления и выработки ясной и эффективной технологии их использования с учетом особенностей мышления поколения Z. На основании анализа научной литературы мы можем составить список значимых принципов использования цифровых технологий в среде обучающихся, относящихся к поколению Z:

- организация быстрой обратной связи с обучающимися,
- использование системы мгновенных поощрений,
- использование контекстного подхода, т.е. выбора профессионально значимых актуальных практических тем для студента,
- использование простого, интуитивно понятного и мотивирующего дизайна при оформлении учебных материалов,
- организация методической помощи обучающемуся онлайн (или по принципу «всегда в доступе», путем использования системы гиперссылок в учебных материалах),
- непрерывное развитие функционала учебных материалов в ходе освоения содержания дисциплины.

В настоящее время множество методистов предлагают свои методики и приемы для работы с поколением Z. Так, например, А. А. Леонтьева и С. Н. Котенко предлагают использовать максимальную визуализацию в ходе выполнения предтекстовых упражнений; ограничить объем текста до 400 печатных знаков; разработать максимально конкретные вопросы в качестве притекстовой работы и данные ученые считают «самыми ценными в плане личностного развития <...> послетекстовые креативно-творческие задания, направленные не только на формирование и развитие коммуникативных компетенций, но и на формирование правильных нравственных качеств, проявляющихся в поведении студентов» [15: 156]. А. В. Пономарева и Е. Н. Яковлева в своей статье привели результаты собственного педагогического эксперимента, которые показали, что необходимо ограничить словарные диктанты, а проведение дискуссий, представление презентаций, выполнение творческих заданий, которые не занимают много времени – увеличить [28].

Особенную проблему представляет создание современного учебника по русскому языку как иностранному. Размышляя над принципом создания современного учебника по русскому языку, О. Р. Макаровская замечает, что «учебник по РКИ для «клиповых» студентов-русистов должен быть небольшим по объему, красочно и разнообразно оформленным, удобным для зрительного восприятия и поиска нужной информации, а также содержать недлинные тексты и тексты юмористического характера, игровые задания и упражнения по всем видам речевой деятельности» [19: 125].

В заключение нашего исследования представим наши размышления после изучения научной литературы по вопросам формирования и особенностям поколения Альфа. Представители этого поколения являются детьми, которые родились после 2010 г. Некоторые исследователи пишут, что это поколение будет творческим, технологически совершенным, стремящимся к прогрессу [21]. Мы согласимся с М. В. Пирязевой, что «на данном этапе развития общества поколение Альфа (А) только начинает свое становление, поэтому крайне важно заниматься изучением специфики их личности для организации актуализированного, качественного и личностно-ориентированного процесса жизнедеятельности» [27: 198].

Очевидно, что влияние технологий на бытовую, профессиональную, социальную жизнь у поколения Альфа будет значительно больше, чем у поколения Z. Если для поколения Z гаджеты и социальные сети были инструментом для общения, получения информации, то для поколения Альфа Интернет является необходимым условием комфортного существования, он воспринимается как должное, т.е. из инструмента превращается в образ жизни, сопровождая представителя поколения Альфа от рождения до смерти. В современной реальности дети уже с детского сада имеют «цифровой след» [31: 182].

Однако, хотя, по наблюдениям Е. Л. Ушаковой, пока дети поколения Альфа не самостоятельны [36: 276], тем не менее, они быстро взрослеют, отвергая или сокращая возрастные этапы развития ребенка – средний возраст детей, играющих с куклой Барби, упал с 10 до 3 лет [32: 25]. Также эти дети уверенно отстаивают свою точку зрения по поводу покупок, выбора места отдыха или направления собственного образования [20], что предполагает больший вес мнения обучающегося и его интересов в образовательном процессе.

Согласно таблице 2, одной из ценностей данного поколения является персонализация. Об этом можно почерпнуть информацию во многих исследованиях, посвященных маркетингу, где обращается внимание на важность персонального заказа, выпуска именных товаров, выстраивание индивидуальных отношений потребителя и исполнителя заказа / услуги путем введения бонусов, дисконтных карт и других подобных инструментов [12]. Мы готовы предположить, что и сфере образования будет развиваться эта тенденция: составление индивидуальных образовательных программ путем соединения различных модулей, ведение цифрового открытого рейтинга достижений, открытых аккаунтов студента, где каждый работодатель может еще на этапе обучения отслеживать рейтинг студента, его интересы, способности, личные качества и выбирать специалиста, согласно политике собственной компании, руководить обучением, обращая внимание на заинтересованность фирмы в той или иной области знания.

Что касается особенностей обработки информации, то есть предположение, что поколение Альфа в связи с тем, что оно отличается меньшей агрессивностью и больше предрасположено к сотрудничеству, даже к компромиссу [27], чем поколение Z, а значит, обработка информации при наличии клипового мышления будет более коллективной, глубокой и системной с привлечением инструментов искусственного интеллекта (ИИ). Наряду с утратой умения и необходимости писать от руки, мобилизуются умения быстрого набора текста с помощью клавиатуры, широкого использования символов (эмодзи), упаковки смыслов в компактные формы, скорости получения и приема информации.

Если следовать концепции теории поколений Хоува-Штрауса, то архетип следующего поколения Альфа будет архетипом «Пророков». Согласно Е. М. Ожигановой, «Поколение «Пророков» рождается после кризисов, в период восстановления общественной жизни и установления новых порядков в обществе» [23: 94–95]. Поколение «Пророков» стремится к совершенствованию различного рода ценностей (общественных, религиозных, духовных) и созданию новой морали. Последующее поколение «Кочевников», которое формируется под влиянием новых социальных ценностей «Пророков», стремительно взрослеет и становится «прагматичными реалистами» [23: 95]. Как можно заметить, сроки смены поколений сокращаются, наблюдается стремительное технологическое развитие современного общества, которое диктует новые формы обучения (например, в некоторых странах отменяется понятие заочного образования, а на его место вводится длительное дистанционное образование), взаимодействия (социальные сети, мессенджеры и т. п.), развития рынка профессий (переформатирование на рынке профессий в связи с появлением ИИ), увеличения скорости общемировой логистики людей и товаров. На этом основании мы рискуем выдвинуть гипотезу, что следующее поколение будет синкретичным: соединять ценности «Пророков» и «Кочевников». Правильно ли наше предположение, покажет будущее, но в любом случае, современному педагогу необходимо чутко следить за изменениями в общественной, образовательной, технологической парадигме, чтобы оказаться конкурентоспособным на рынке образовательных услуг. Уже сейчас специалисты пишут, что «необходимым условием работы педагога с поколением Z, является мультикомпетентность и полифункциональность» [35: 211], т. е. современный преподаватель должен постоянно развивать свои компетенции и возможности, стремиться быть в курсе всех технологических новинок, которые могут быть использованы в образовательном процессе, и вместе с этим, гибко откликаться на психологические потребности обучающихся, учитывать их ценности, особенности и возможности.

Литература

1. Антипов А. За Икса не отвечаю // В мире науки. – 2013. – № 3. – С. 73–78.
2. Афанасьева А. Н. Исторический процесс и смена поколений. Преемственность поколений как социологическая проблема. – М. : Мысль, 2003. – С. 20–24.
3. Блум Т. Д. Обучение русскому языку как иностранному «цифрового» поколения студентов / Т. Д. Блум // Русский язык в центре Европы. – 2019. – № 1(19). – С. 92–100.
4. Богачева Н. В., Сивак Е. В. Мифы о «поколении Z» / Н. В. Богачева, Е. В. Сивак; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М. : НИУ ВШЭ, 2019. – 64 с.
5. Вико Дж. Основания Новой науки об общей теории наций / перев. с итал. А. А. Губера. – М. : М.-К.: «REFLbook»-«ИСА», 1994. – 656 с.
6. Воронцова Ю. А. Теоретическая основа теории поколений // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2016. – № 3 (72). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskaya-osnova-teorii-pokoleniy> (дата обращения: 15.10.2023).
7. Глотов М. Б. Поколение как категория социологии // Социологические исследования. – 2004. – № 10. – С. 42–48.
8. Гроссман В. Жизнь и судьба // Литрес : сайт. – URL: <https://www.litres.ru/book/vasily-grossman/zhizn-i-sudba-129375/chitat-onlayn/> (дата обращения: 23.10.2023).
9. Демина Е. Г. Первое цифровое поколение студентов: трудности обучения русскому языку как иностранному и пути их преодоления / Е. Г. Демина, О. А. Чуреева // Лингвисторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2020. – № 25–2. – С. 154–157.
10. Коатс Дж. Поколения и стили обучения. – М. : МАПДО; Новочеркасск : НОК, 2011.
11. Ковин Е. А. Современная теория поколений в сфере образования // Научный электронный журнал Меридиан. – 2019. – № 12 (30). – С. 165–167.
12. Куренова Д. Г. Маркетинговые инструменты воздействия на потребителей поколения «альфа» / Д. Г. Куренова, А. А. Шевченко // Актуальные проблемы общества, экономики и права в контексте глобальных вызовов : Сборник материалов XXII Международной научно-практической конференции, Москва, 15 августа 2023 года. – Санкт-Петербург : Печатный цех, 2023. – С. 457–462.
13. Курченкова Е. А. Особенности мотивации в изучении иностранного языка у студентов поколения Z неязыковых направлений обучения / Е. А. Курченкова, С. Ю. Кочеткова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 8 (134). – URL: <https://research-journal.org/archive/8-134-2023-august/10.23670/IRJ.2023.134.41> (дата обращения: 30.10.2023).
14. Лapidус Л. В., Гостилович А. О., Омарова Ш. А. Особенности проникновения цифровых технологий в жизнь поколения Z: ценности, поведенческие паттерны и потребительские привычки интернет-поколения // Государственное управление : Электронный вестник. – Декабрь 2020. – № 83. – С. 271–293.
15. Леонтьева Т. И., Котенко С. Н. Особенности обучения иностранному языку поколения Z: традиции и новаторство // Территория новых возможностей. – 2017. –

№ 1 (36). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-inostrannomu-yazyku-pokoleniya-z-traditsii-i-novatorstvo> (дата обращения: 30.10.2023).

16. Литвиненко Е. В. Технологии Web 2.0 в обучении английскому языку // Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики : Сборник научных трудов / Под ред. Е. М. Шастиной, В. М. Панфиловой. – Елабуга, 2021. – С. 123–125.

17. Лященко С. М. К вопросу об использовании теории поколений У. Штрауса и Н. Хоува в построении образовательного процесса в вузе / С. М. Лященко, Ю. В. Петренко // Научное отражение. – 2020. – № 4 (22). – С. 33–34.

18. Майданкина У. А. Особенности ценностных установок у представителей разных поколений / У. А. Майданкина, Н. В. Гафарова // Человек в условиях социальных изменений : Материалы Международной научно-практической конференции, Уфа, 18 апреля 2023 года. – Уфа : БГПУ им. М. Акмуллы, 2023. – С. 443–445.

19. Макаровска О. Р. Поколение homo clirpus и обучение русскому языку как иностранному: проблемы и решения / О. Р. Макаровска // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 1 (166). – С. 123–127.

20. Михайлова В. М., Селезнев Д. А. «Скальпельная» сегментация рынка (на примере поколения «альфа») // Электронный сетевой политематический журнал «Научные труды КубГТУ». – 2020. – № 7. – С. 288–296.

21. Овчинникова И. В. Современные, эффективные и принимаемые студентами методы усовершенствования процесса обучения в вузе / И. В. Овчинникова, М. А. Евсюткина, А. Г. Елистратова // Молодежь. Образование. Наука. – 2022. – № 1 (17). – С. 11–17.

22. Ожегов С. И. Словарь русского языка // Толковый словарь Ожегова онлайн : сайт. – URL: <https://slovarozhegova.ru> (дата обращения: 01.11.2023).

23. Ожиганова Е. М. Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса. Возможности практического применения // Бизнес-образование в экономике знаний. – 2015. – № 1 (1). – С. 94–97.

24. Ортега-и-Гассет Х. Размышления о Дон Кихоте // Библиотека Максима Мошкова : сайт. – URL: <http://www.lib.ru/FILOSOF/ORTEGA/ortega05.txt> (дата обращения: 17.10.2023).

25. Павлова А. М. Особенности трудовой мотивации поколения Z / А. М. Павлова, К. Е. Черепанова // Управление персоналом: современные вызовы и перспективы : Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 02 марта 2023 года. – Екатеринбург : Уральский государственный университет путей сообщения, 2023. – Выпуск 6 (254). – С. 90–93.

26. Пивоварова А. А. Особенности поколения Z при обучении английскому языку // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» : сайт. – URL: <https://www.hse.ru/ba/lang/students/diplomas/page8.html/471360393> (дата обращения: 12.10.2023).

27. Пирязева М. В. Специфика социально-психологического взаимодействия поколения альфа в конфликтной ситуации / М. В. Пирязева, О. Н. Акиншина, Д. И. Ремизова // Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону : Сборник материалов III Региональной научно-практической конференции магистрантов, аспирантов, стажеров, Тула, 18 мая 2023 года. – Чебоксары : ООО «Издательский дом «Среда», 2023. – С. 194–198.

28. Пономарева А. В., Яковлева Е. Н. Особенности обучения английскому языку студентов поколения Z в неязыковом вузе (на примере студентов, обучающихся по направлению «Реклама и связи с общественностью») // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2022. – № 12 (3). – С. 123–129. – DOI: 10.26794/2226-7867-2022-12-3-123-129.

29. Пономарева Е. С. Теория поколений // Достижения науки и образования. – 2017. – № 8 (21). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-pokoleniy> (дата обращения: 15.10.2023).

30. Путилов В. В. Японское поколение Z в призме теории поколений // Язык и коммуникация в контексте культуры : Материалы международной научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 12 апреля 2023 года. – Ростов-на-Дону : РГЭУ «РИНХ», 2023. – С. 427–433.

31. Родина А. А. Теория поколений. Работа с разными поколениями в соцсетях. Поколение Альфа – дети будущего / А. А. Родина, Э. В. Плучевская // Трибуна ученого. – 2021. – № 1. – С. 177–183.

32. Сапа А. В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – № 2. – С. 24–30.

33. Сентябова А. В. Визуализация как средство повышения мотивации при обучении РКИ // Современные подходы к формированию коммуникативной компетенции в вузе : Сборник статей Международной научно-практической конференции, Тюмень, 14 апреля 2023 года. – Тюмень : ТГМУ, 2023. – С. 118–123.

34. Салдадова Г. У., Рассказова Е. И., Нестик Т. А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. – М. : Смысл, 2017. – 375 с.

35. Тарасова А. В. Особенности и методы обучения иностранным языкам поколения Z // Междисциплинарные практики в современном социально-гуманитарном знании : Материалы XXXVI Всероссийской научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 17 сентября 2021 года. – Ростов-на-Дону : ООО «Издательство ВВМ», 2021. – С. 211–214.

36. Ушакова Е. Л. Информационно-цифровые технологии как ресурс развития образовательного пространства / Е. Л. Ушакова, Д. Ю. Афанасова, В. Е. Пономарева // Образование XXI века: гуманизация, поливариативность, цифровизация : Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием (Липецк, 25 декабря 2019 года). – Липецк : Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2019. – С. 275–277.

37. Худякова Л. В. Отцы и дети: проблема поколений // Инновационная наука. – 2015. – №10–2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ottsy-i-deti-problema-pokoleniy> (дата обращения: 12.10.2023).

38. Чилипенюк Ю. Ю. Социально-трудовые отношения: теория и практика взаимодействия субъектов в сфере малого и среднего бизнеса. – Н. Новгород : Научно-исследовательский социологический центр, 2015. – 363 с.

39. Шамис Е. Архетипы поколений и времена года // Rugenerations – Российская школа теории поколений : сайт. – URL: <https://rugenerations.su/2010/02/23/archetipy-pokoleniy-i-vremena-goda/> (дата обращения: 15.05.2020).

40. Щербакова Н. С. Характеристики поколения Z в аспекте эффективной работы с целевой аудиторией проекта (на материале всероссийского конкурса Юных

исследователей «универсум») // Вестник молодых ученых и специалистов Самарского университета. – 2020. – № 2 (17) – С. 50–54.

41. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–20.

42. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М. : Флинта, 2006. – 342 с.

43. Эркенова Д. И. Студенческая молодежь поколения Z. Образование в вузах в условиях современных реалий / Д. И. Эркенова, И. В. Ослякова, Л. А. Ростомян, Л. Н. Светова // Языковой дискурс в социальной практике : Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Тверь, 7–8 апреля 2023 года. – Тверь : Тверской государственный университет, 2023. – С. 304–310.

44. Fernholz T. The pseudoscience that prepared America for Steve Bannon’s apocalyptic message // QUARTZ, 2017. – URL: <https://qz.com/970646/the-world-has-already-bought-into-steve-bannons-apocalyptic-ideology> (дата обращения: 18.10.2023).

45. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America’s Future, 1584 to 2069. – N.Y. : William Morrow & Company, 1991. – 554 p.

46. Mannheim K. The Problem of Generations // K. Mannheim. Essays on the Sociology of Knowledge. – London, 1952. – 282 p.

47. McCrindle M. The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations. – McCrindle Research Pty Ltd., 2014. – 255 p.

48. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1 // On the Horizon. – 2001. – Vol. 9. – Issue 5. – P. 1–6.

49. Twenge J. M. iGen: Why Today’s Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy – and Completely Unprepared for Adulthood – and What That Means for the Rest of Us. – New York : Atria Books, 2017. – 352 p.

Г. Ш. Бибарсова, М. Р. Бибарсов
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Язык, право и правовая культура курсанта военного вуза

Данная статья посвящена рассмотрению сущности взаимосвязи права и языка, проблеме формирования правосознания, правового мировоззрения и правовой культуры курсанта. Правовая культура курсанта имеет сложную структуру. Она отражает уровень сформированности его правосознания в служебной деятельности. Эффективность подготовки военного специалиста определяется не только уровнем его квалификации, профессиональных знаний, но и правовой компетентностью. Авторами проанализированы нормативные правовые акты, определены условия повышения формирования правовой культуры, задачи правового обучения в военном вузе.

Ключевые слова: язык, право, курсант, правосознание, правовое мировоззрение, правовое обучение, правовая культура.

G. Sh. Bibarsova, M. R. Bibarsov
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Language, law and legal culture of a military academy cadet

This article is devoted to consideration of the essence of the relationship between law and language, the problem of the formation of legal consciousness, legal worldview and legal culture of the cadet. The legal culture of a cadet has a complex structure. It reflects the level of formation of his legal consciousness in his official activities. The effectiveness of training a military specialist is determined not only by the level of his qualifications and professional knowledge, but also by legal competence. The authors analyzed regulatory legal acts, determined the conditions for increasing the formation of legal culture, and the tasks of legal training at a military university.

Keywords: language, law, cadet, legal consciousness, legal worldview, legal training, legal culture.

Языковая политика любой страны подразумевает укрепление статуса государственного языка. Конституцией Российской Федерации определено, что «государственным языком Российской Федерации на всей ее территории является русский язык как язык государствообразующего народа, входящего в многонациональный союз равноправных народов Российской Федерации» [1].

Россия есть демократическое федеративное правовое государство с республиканской формой правления. Главным принципом правового

государства является верховенство закона. Закон одинаков и справедлив для всех людей, т. е. язык и стиль юридического документа должен быть подробным и понятным. Язык мы можем воспринимать как инструмент общения, средство правовой коммуникации и выражения мыслей.

Важнейшим условием становления правового государства в России является повышение уровня правовой культуры населения, важной составляющей которого являются военнослужащие. Правовая культура и правовое воспитание являются приоритетными направлениями в профессиональном становлении личности курсантов военного вуза.

Формирование правовой культуры зависит от того, в какой мере молодые люди владеют знаниями правового и политического устройства общества, о своих правах и обязанностях, насколько они уважительно относятся к закону, нормам и ценностям демократического общества, законопослушному поведению, умеют пользоваться своими правами и личными свободами.

В формировании правосознания и правовой культуры курсантов ключевое значение имеет дисциплина «Правоведение», которая преподается как единое целое в своей логической последовательности, формируя у обучаемых общекультурные и профессиональные компетенции в сфере основ публичного, частного и военного права. Главной задачей при изучении вопросов военного права является обеспечение обучаемых необходимыми знаниями в области применения правовых норм в целях повышения уровня их правового воспитания и правовой культуры.

Под правовой культурой курсанта следует понимать совокупность необходимых в службе правовых знаний, взглядов, убеждений и принципов, которые находят свое проявление в правомерном поведении и в правовой деятельности. Правомерное поведение – это такое поведение, которое соответствует требованиям юридических норм.

Правовая культура курсанта имеет сложную структуру. Она отражает уровень сформированности его правосознания в служебной деятельности.

Правоведение закладывает современные правовые знания, практические навыки и умения, необходимые в военно-служебной деятельности офицера-связиста, обладающего правосознанием и правовой культурой, умеющего:

- осуществлять правильное разграничение правоотношений на частно-правовые и публично правовые;
- ориентироваться в нормах военного законодательства Российской Федерации;
- оперативно находить нужную правовую информацию и использовать ее в практической профессиональной деятельности;
- организовывать и осуществлять мероприятия по правовому обучению и правовому воспитанию военнослужащих;

- принимать решения при рассмотрении правовых вопросов, возникающих в процессе военно-служебной деятельности.

В современных условиях эффективность подготовки военного специалиста определяется не только уровнем его квалификации, профессиональных знаний, но и правовой компетентностью. Сформированная правовая компетентность – это результат правового обучения и воспитания.

В целях осуществления эффективных мер по формированию и развитию правовых знаний у военнослужащих и лиц гражданского персонала приказом Министра обороны РФ от 05.05.2021 N 250 была утверждена Инструкция по организации правового обучения в Вооруженных Силах Российской Федерации (далее Инструкция).

Правовое обучение в Вооруженных Силах представляет собой целенаправленный, планомерный и организованный процесс информационно-ознакомительного воздействия в целях формирования теоретической основы правового сознания, повышения правовой культуры, а также совершенствования правовых знаний личного состава Вооруженных Сил [2].

Основными задачами правового обучения военнослужащих и лиц гражданского персонала в Вооруженных Силах РФ являются:

- формирование нравственно-правовых ценностей;
- передача, накопление и усвоение правовых знаний;
- формирование у личного состава Вооруженных Сил правосознания, способствующего умению использовать свои права и исполнять обязанности;
- укрепление воинской дисциплины, законности и правопорядка в Вооруженных Силах.

В профессиональной деятельности военнослужащий должен действовать в соответствии с Конституцией Российской Федерации, исполнять свой гражданский и профессиональный долг, руководствуясь принципами законности и патриотизма.

Изучение правовых дисциплин в военных вузах направлено на то, чтобы выпускник обладал системными, комплексными знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешного решения профессиональных задач юридического характера и умел применять нормативно-правовые акты в своей профессиональной деятельности, проводить мероприятия, направленные на укрепление законности, правопорядка и воинской дисциплины в подразделении (части).

Курсанты должны уметь отслеживать и грамотно трактовать все возникающие изменения в военном законодательстве. Повышение качества правового обучения и правового воспитания курсантов немыслимо без развития их познавательной активности. Познавательная активность – важнейший фактор развития личности курсанта, который приобретает с помощью обучения, воспитания и практической деятельности. От того,

насколько он заинтересован в приобретении правовых знаний, от его стремления, упорства и старания зависят успехи или неудачи в учебе.

Имеется множество методов, способов и приемов, способных вызвать особенный интерес у курсантов к праву, стимулирующих их активность, что в конечном итоге ведет к более глубокому усвоению правовых знаний. И одним из них является простота, доступность и убедительность речи преподавателя. Учебный материал должен излагаться грамотным и доходчивым языком, акцентируя внимание курсантов на основные определения и формулировки.

Если речь преподавателя недостаточно отчетлива, то ее трудно разбирать и понимать, курсантам приходится напрягаться, чтобы уловить ее смысл. Особенно это важно, когда учебный материал выдается **курсантам специального факультета**.

Одним из выдающихся людей, кто проявлял особое беспокойство о соблюдении чистоты русского языка является известный русский юрист Анатолий Федорович Кони. В своих многочисленных трудах, лекциях и докладах он выступал против тех, кто не соблюдал правил и пытался загрязнить русский язык. На этой почве у него возникали споры с писателями. Участником таких споров бывал и Корней Иванович Чуковский, который об этой стороне характера юриста сказал: «Анатолий Федорович Кони, почетный академик, был, как известно, человеком большой доброты. Он охотно прощал окружающим всякие ошибки и слабости. Но, горе было тому, кто беседуя с ним, искажал или уродовал русский язык. Кони набрасывался на него со страстной ненавистью» [3: 3].

Основной упор в работе по формированию правовой культуры у курсантов должен быть направлен на развитие их правового мировоззрения, т. е. на развитие способности мыслить и оперировать категориями. Курсант должен уметь владеть юридической терминологией основных отраслей права, навыками работы с нормативными правовыми актами и составления (оформления) основных служебных документов.

Решение ситуационных правовых задач с использованием нормативных правовых актов способствует закреплению правовых знаний, формированию высокого правосознания и правового мировоззрения. Курсанты на практических занятиях учатся самостоятельно мыслить в области военного права, оперировать юридическим материалом, принимать решения по правовым вопросам и задачам.

Для расширения юридического кругозора и формирования правовой культуры курсантов, необходимо использовать различные средства правового обучения и воспитания, основными из них являются: учебники, справочники по законодательству, правовые информационные системы, кино- и видео фильмы, индивидуальные задания в форме ситуационных правовых задач, тестов и др. Самостоятельная работа курсанта

с нормативными правовыми актами является одной из важнейших форм правового образования. Справочно-информационные системы дают возможность курсантам не только изучать действующее законодательство, но и, используя широкие возможности правовых информационных систем, самостоятельно находить ответы на многие вопросы.

В настоящее время одним из важных условий повышения эффективности формирования правосознания и правовой культуры у курсантов является обеспечение духовно-нравственного развития личности. Достигается это путем привития курсантам идеалов добра и справедливости, любви к Родине, уважения истории России, патриотизма. Утверждение в сознании военнослужащих требований морали, ее норм и принципов способствует формированию глубоких нравственных убеждений.

Таким образом, знание норм права, глубокое понимание и осознание роли и места права в правовом государстве и в Вооруженных Силах РФ, умение всесторонне и грамотно использовать все возможные правовые источники, проводить анализ правовых явлений и ситуаций, подтверждают высокий уровень правосознания, правового мировоззрения и правовой культуры курсанта.

Будущий офицер должен обладать и быть носителем базовых национальных ценностей, хранимых в социально-исторических, культурных, семейных традициях многонационального народа России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях как правового государства.

Литература

1. Конституция Российской Федерации // Система «Консультант»: сайт. – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 30.10.23).
2. Приказ Министра обороны РФ от 5 мая 2021 г. N 250 «О правовом обучении в Вооруженных Силах Российской Федерации» // Система «Консультант»: сайт. – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 30.10.23).
3. Чуковский К. И. Живой как жизнь. – М. : Молодая гвардия, 1962. – С. 3.

И. В. Быстрова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Концепты «конь» и «ягуар» в структуре культурно-ценностной доминанты «Родная природа» (на материале русских и латиноамериканских фольклорных источников)

Данная статья посвящена изучению культурно-ценностной доминанты «Родная природа» на материале русского и латиноамериканского фольклорного дискурса, уточнению ее лингвокультурной специфики для обеих культур. Методом количественного подсчета автором были определены 2 самые частотные номинации-репрезентанты мира живой природы в произведениях устного народного творчества России и стран Латинской Америки: *конь* и *ягуар*. Далее посредством лингвокультурного анализа были определены четыре сигнификативно-коннотативных признака для данных слов, эксплицирующие культурное и национально-ценностное своеобразие каждой культуры.

Ключевые слова: ценность, лингвокультурная доминанта, концепт, менталитет, фольклор, лингвокультурологический анализ.

I. V. Bystrova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Concepts «horse» and «jaguar» in the structure of cultural-value dominant «Native Nature» (on the basis of Russian and Latin American folklore discourse)

This article is devoted to the study of the cultural-value dominant «Native Nature» on the basis of Russian and Latin American folklore discourse, clarification of its linguocultural specificity for both cultures. By the method of quantitative counting the author determined the two most frequent nominations-representatives of the world of wildlife in the works of oral folklore of Russia and Latin America: *horse* and *jaguar*. Further, by means of linguocultural analysis four significative and connotative features for these words were determined, expressing cultural and national-value originality of each culture.

Keywords: value, linguocultural dominant, concept, mentality, folklore, linguocultural analysis.

В центре внимания современной лингвистики находятся проблемы, связанные с отражением национальной культуры и истории в языке. Язык, будучи одним из основных признаков нации, выражает культуру народа, который на нем говорит, т. е. творит и в то же время отражает

национальную культуру. В основу воспитания каждого человека с момента его рождения закладываются «ценности – фундаментальные характеристики культуры, высшие ориентиры поведения» [3: 89]. А они, в свою очередь, в большом своем многообразии составляют ценностную картину мира языковой личности. В ее структуру входят важнейшие для определенной культуры смыслы и концепты, которые образуют лингвокультурные доминанты.

Культурно-ценностные доминанты вербализуются в речи, в частности, в текстах фольклорного жанра, рассмотрение которых требует особых методов лингвокультурного анализа. В произведениях фольклора концептуализация смыслов фиксируется наиболее ярко. В народных сказках проявляется национальная психология, утверждаются нравственные идеалы, формы поведения, моральные установки представителей определенной культуры. В них сконцентрирован вековой исторический, социальный, этнический, эстетический, житейский опыт, душа народа. Произведения данного жанра являются главными репрезентантами ментальности народов мира, именно поэтому они и являются значимыми для нашего исследования, так как именно они являются первыми произведениями в жизни каждого человека. Транслируемые из поколения в поколение, сказки формируют в сознании человека представления о базовых ценностных доминантах в жизни.

Тем самым можно определить актуальность и новизну данной работы тем, что за основу взят материал сборника русских народных сказок А. Н. Афанасьева в сопоставлении с фольклорным дискурсом региона Латинской Америки, представленным сборником легенд и сказок индейцев Латинской Америки, с целью выявления в них лингвокультурной специфики языковой реализации и оценочных характеристик самых частотных репрезентатов культурно-ценностной доминанты «Родная природа». Обращение к такому материалу в иностранной аудитории необходимо для расширения круга лингвокультурологических представлений иностранных студентов о Родной природе русского народа, о важнейших ценностях, которые составляют национальную культуру России.

Культурно-ценностная доминанта «Родная природа» присутствует в любой культуре и является универсальной. Она может быть выражена различными лексическими номинациями, которые в свою очередь аккумулируют в себе набор сигнификативно-коннотативных и оценочных признаков.

Важно отметить, что большинство толкований термина «лингвокультурная доминанта» трактуется различными авторами совместно с термином «лингвокультурный концепт». Большая часть ученых считает, что это синонимичные понятия и анализируют их в своих исследованиях как понятия с одинаковой аксиологической составляющей и присущими им

одинаковыми функциями языка. И только некоторые из них выделяют термин «культурная доминанта» или «ценностная доминанта» отдельно от «лингвокультурного концепта», говоря о ценностном слое и о концептуальной или ценностной картине мира, которая формируется у человека под влиянием общества, родной лингвокультуры, своего опыта и взаимодействия с окружающим миром.

Лингвокультурные доминанты представляют собой основополагающие единицы этнического менталитета. По определению В. В. Колесова, менталитет «...есть наивно-целостная картина мира в его ценностных ориентирах, существующая длительное время, основанная на этнических предрасположениях и исторических традициях» [4: 11]. Вслед за отечественными учеными, такими как А. А. Ухтомский, В. И. Карасик, Г. Г. Слышкин, С. Г. Воркачев, Ю. С. Степанов, мы понимаем «лингвокультурную доминанту» как опорную точку менталитета народа, которая в своей совокупности образует языковую картину мира личности и не существует вне форм родного языка. Она способна концентрировать в себе результаты мышления в образно-оценочном и ценностно-ориентированном представлении. Совокупность лингвокультурных доминант составляет национальную картину мира, представляет языковое сознание, формирует этнический менталитет и языковую личность.

Главным материалом, одним из важнейших источников для изучения ментальности народов мира является национальный фольклор. Концептуальная сфера «Родная природа» представлена номинациями живой и неживой природы. Результаты количественного подсчета показали, что самые частотные репрезентанты мира живой природы в произведениях фольклора обеих культур – это зоонимы. Номинации данной категории в русских народных сказках представлены следующим порядком: конь – 193 употреблений; лиса – 176; волк – 168; ворон – 121; медведь – 112; петух (кочет, курица) – 96; кот – 87; гусь – 85; заяц – 59; сокол – 66; змей (змея) – 57; ерш – 40; рак – 34; козел (коза) – 25; орел – 22; лебедь – 20; свинья – 18; щука – 18; журавль – 18; лягушка – 17; тетерев – 17; комар – 16; муха – 14; воробей 13; цапля – 9; пчела – 9; соловей – 7.

Количественное же соотношение зоонимов в сказках индейцев Латинской Америки представлено такими номинациями, как: ягуар – 214 употреблений; лиса – 75; опоссум – 74; обезьяна – 58; змей (или анаконда) – 53; койот – 48; агути – 44; гриф – 38; попугай – 27; сокол – 26; тапир – 24; ящерица – 21; лягушка – 21; собака – 19; муравей – 19; олень – 17; ястреб – 15; навозный жук – 14; чайка – 13; аист – 11; гуанако – 10; выдра – 9; броненосец – 8; аллигатор – 8; кролик – 6; носуха – 5; хорек – 5; тукан – 5; блохи – 4; шершни – 3; дятел – 3; пиранья – 2; муравьед – 2; филин – 1; сова – 1.

В настоящей статье мы рассмотрим самые частотные номинации фольклорного дискурса обеих культур: *конь* и *ягуар*, далее проанализируем их с целью определения присущих им основных признаков лингвокультурного концепта: образного, понятийного, функционального и ценностного. «Образная сторона концепта – это зрительные, слуховые, тактильные, вкусовые, воспринимаемые обонянием характеристики предметов, явлений, событий, отраженных в нашей памяти, это релевантные признаки практического знания. Понятийная сторона концепта – это языковая фиксация концепта, его обозначение, описание, признаковая структура, дефиниция, сопоставительные характеристики данного концепта по отношению к тому или иному ряду концептов, которые никогда не существуют изолированно. Ценностная сторона концепта – важное психическое образование, как для индивидуума, так и для коллектива» [5: 31].

1. Конь. Словарь русской ментальности В. В. Колесова, и Лингвострановедческий словарь «Россия» рассматривают дефиницию *конь* в рамках статьи о *лошади*. Итак, «конь – это крупное домашнее животное, используемое главным образом для перевозки людей и грузов. В России вплоть до второй половины XX века лошадь служила основным видом транспорта. Многие с конем связано в русском фольклоре. Конь – верный спутник былинных персонажей – русских богатырей. В былинах и сказках встречаются сюжеты о конях, разговаривающих человеческим голосом, спасающих жизнь своего хозяина» [7: 333–336].

Конь – один из самых близких человеку животных. С древнейших времен конь служил людям, без него жизнь была невозможна в тех условиях, в которых проживали древние славянские племена. В языческие времена люди придавали особые свойства этому животному. Например, смена дня ночью представлялась воображению язычников бегом-состязанием двух коней. Также темная сила представляется выезжающей на черном коне, белая – на белом. В образе коня представлялись и месяц, и звезды, и ветры буйные, и тучи, заслоняющие свет солнечный, и солнце. Громовой гул представлялся, по народным загадкам, ржанием небесных коней [2: 157–159].

Понятийный признак эксплицируется в примерах, где конь – домашнее животное, живущее в конюшне. «*У того царя был стрелец-молодец, а у стрельца-молодца конь богатырский. Раз поехал стрелец на своем богатырском коне в лес поохотиться*» (*Жар-птица и Василиса-Царевна*). Также понятийный признак присутствует в традиции дарения коня сыну или брату как самое необходимое и дорогое животное. «*После обеда говорит старший брат: «Спасибо тебе, купеческий сын, за твою службу; вот тебе богатырский конь – дарю со всею сбруею, и с золотом, и с камнями самоцветными*» (*Марья Моревна*).

Образный признак наиболее ярко выражается в волшебных сказках, где номинация *конь* символизирует силу, свободу, олицетворяет природную стихию, стремительную и необузданную. *«Идет она и дрожит. Вдруг скачет мимо ее всадник: сам белый, одет в белом, конь под ним белый, и сбруя на коне белая, – на дворе стало рассветать. Идет она дальше, как скачет другой всадник: сам красный, одет в красном и на красном коне, – стало всходить солнце»* (Василиса Прекрасная). В данном примере прослеживается тесная связь с мифологическим контекстом: белый конь олицетворяется с рассветом, красный – с солнцем. Образ боевого богатырско-го товарища, коня-помощника в военных битвах воплощен в сказках: «Марья Моревна», «Иван Царевич и Белый Полянин», «Иван Быкович», «Тридевятое царство», в цикле сказок о богатыре и Змее Горыныче, в новеллистической сказке «Фома Беренников». *«Как же Белый Полянин воюет с бабой-ягою золотой ногою, тридцать лет с коня не слезает, роздыху не знает?» <...> Не ясен сокол налетает на стадо гусей, лебедей и на серых утиц, нападает Иван-царевич на войско вражее; не столько сам бьет, сколько конь его топчет»* («Иван Царевич и Белый Полянин»). В этом образе можно проследить мотив христианской легенды о Георгии Победоносце, который поразил Змея копьем, а конь его попирал копытами.

Образ волшебного и могучего коня, наделенного магическими способностями, житейской мудростью, необыкновенной силой, присутствует в сказках «Марья Моревна», «Жар-птица и Василиса-царевна», «Конь, скактерть и рожок», «Чудесная рубашка», «Сивка-Бурка», «Хитрая наука». *Пришел стрелец к своему богатырскому коню и слезно плачет. «О чем плачешь, хозяин?» – «Царь велел в кипятке искупаться». – «Не бойся, не плачь, жив будешь!» – сказал ему конь и наскоро заговорил стрельца, чтобы кипяток не повредил его белому телу»* («Сивка-Бурка»). Конь в сказках является символом грациозности, необузданной энергии, силы, стремления к воле: он пересекает огненные реки, несется за тридевять земель. *«Боюсь, Иван-царевич! Если Кощей догонит, быть тебе опять изрублену». – «Нет, не догонит! Теперь у меня славный богатырский конь, словно птица летит»* (Марья Моревна). Однако конь не всегда сопровождает положительного героя сказок. Мы также встречаем коня с Кощею Бесмертным, с чудом-людом шестиглавым. *«Пошло время за полночь, на реке воды взволновались, на дубах орлы раскричались – выезжает чудюдо двенадцатиглавое; конь у него о двенадцати крылах, шерсть у коня серебряная, хвост и грива – золотые»* («Иван Быкович»).

Функциональный признак представлен в примерах, где конь – это средство передвижения, животное, которое издревле использовалось как транспортное средство. *«Иван-царевич прибежал к отцу и с роду впервой заговорил с ним; царь так этому возрадовался, что не стал и спрашивать: зачем ему добрый конь надобен? Тотчас приказал, что*

ни есть наилучшего коня из своих табунов оседлать для царевича. Иван-царевич сел и поехал куда глаза глядя» («Ведьма и Солнцева сестра»).

Ценностный признак прежде всего выражен эпитетами, с которыми лексема *конь* употребляется в сказках, и неважно, сопровождает ли он доброго героя или его врага, конь всегда *богатырский, добрый, славный, ретивый, златогривый, белый, красный*. Самые многочисленные эпитеты – это *богатырский и добрый*. Они употреблены 39 и 17 раз соответственно. Тем самым, мы можем сделать вывод о том, что данные эпитеты антропоморфны, конь сравнивается с богатырем, с его силой и добротой. Из большинства приведенных примеров очевидно, что конь для русского человека – символ силы, верности и преданности, храбрости и мудрости. *«Сослужил ты мне много служб, сослужи мне и последнюю, а служба твоя будет вот такая: не можешь ли ты оборотиться в коня златогривого наместо этого, потому что с этим златогривым конем мне расстаться не хочется» («Сказка об Иване-царевиче, жар-птице и о сером волке»).*

2. *«Ягуар – хищное млекопитающее животного семейства кошачьих. Наряду с пумой самая характерная и крупная кошка Америки. Распространен от юго-запада США до Патогонии. <...> В сказках гуарани¹ сказочное животное. Согласно мифу, ягуар бессмертен и непобедим; олицетворяет храбрость и силу. Рычание ягуара вызывает землетрясение. Гуарани считают, что ягуар некогда жил на месте современного г. Ягуарон (Парагвай)» [1: 600].*

Ягуар во многих сказках коренного населения Латинской Америки представлен в образе Бога, тем самым можем сделать вывод о том, что хищник занимал главенствующее место в основных культурах и религиозных практиках мезоамерики. В фольклоре народов майя и ольмеки ягуар является проводником между двумя мирами: дневным и ночным. Ночь – это мир духов и предков, и так как считается, что ягуар – преимущественно ночной хищник, то он является главным символом подземного, ночного мира. В отличие от орла, который является символом дня и света, землетрясения. Гуарани считают, что ягуар некогда жил на месте современного г. Ягуарон (Парагвай)» [6: 6].

Понятийный признак представлен в текстах сказок, где раскрываются физические признаки данного животного как главного хищника лесных массивов. Так как основной мотив латиноамериканских сказок – этиологический, то они объясняют и его окраску, его поведение, и даже то, почему ягуары едят сырое мясо, а не готовят его на огне. *«Шаман Кайюрукр смастерил из угля и золы ягуаров и сказал им: «Идите, живи-*

¹ Гуарани (guarani) – первоначально группа земледельческих индейских племен, обитавших на территории Парагвая [1].

те в лесах и питайтесь зверями и людьми!» Ягуары, рыча, побежали в лес» (Потоп и сотворение рек и зверей).

Образный признак данной номинации представлен разнообразно и противоречиво в сборнике сказок. Самый первый образ, с которым мы знакомимся, – это образ ягуара – единственного владельца огня на Земле. Это свидетельство, с одной стороны, хтонического начала в символе ягуара: представитель ночи и луны, звездного неба, мира предков, пожиратель Солнца во время затмений; с другой стороны, божественной составляющей. Он, как главный представитель животного мира и мира власти, приравнивается к богу, который дал людям огонь. *«В давние времена огнем владел только ягуар. У него был большой очаг» («Как кролик украл огонь у ягуара»)*. Несмотря на всю свою силу, красоту, воинственность, ягуар во многих сказках приобретает образ глупого и обманутого зверя. Его обманывает обезьяна, опоссум, ящерица, кролик и даже охотники. *«Опоссуму уже не раз удавалось перехитрить ягуара, и тот был очень зол на него. Он решил выследить опоссума и съесть. Только никак это ему не удавалось. <...> Опоссум так боялся мести ягуара, что стал выходить из своего жилища только по ночам; но ягуар сумел найти тропинку, которая вела к дому опоссума; ягуар старательно ее расчистил, а посередине вырыл яму и прикрыл ветками; потом притаился и стал ждать ночи. Ягуар, забыв обо всем, гордо пошел первым и сразу же провалился в яму, которую приготовил для опоссума» («Ягуар и опоссум»)*. В продолжение двойственности образа *ягуара* необходимо отметить тот факт, что в одних сказках прослеживается мужское начало ягуара, в других женское. *«Кери и Каме взрастил их дядя, ягуар Куара. Он катал их на своей спине и учил делать стрелы» («Кери и Каме»)*. *«Но мать ягуаров почувствовала к ребенку сострадание. Она положила его в большой горшок, будто для того, чтобы сварить, а сама вытащила потихоньку ребенка из горшка, спрятала и тайком выходила его. И назвала она мальчика Тири».* («Тири и Кару»).

Функциональный признак выражен в примерах, где ягуар является главным объектом охоты, в том числе и из-за своей красивой шкуры. В традициях ацтекских племен носить ее могли только представители царской власти, однако в следующем примере шкура ягуара является символом победы и трофеем, спасшим главному герою жизнь. *«Джуко выхватил маленький нож, всадил в живот Адуго, вспорол его и вышел наружу. Адуго упал мертвый, а Джуко очутился на свободе. Сняв шкуру с Адуго, он разрезал ее на узкие полоски, украсил ими свою голову и пошел охотиться в далекие края. В пути он встретил другого ягуара, который внимательно посмотрел на него и сказал: «Негодяй, сейчас я тебя убью!» А Джуко дерзко ответил: «Что ж, попробуй! Думаешь, тебе это удастся? Нет, не удастся! Посмотри-ка лучше сюда!» И он показал полоски из шкуры Адуго, которые как трофей украшали его голову. Тогда другой*

ягуар испугался и не только не убил Джуко, но и сам убежал» («Джуко, Куруго и Адуго»).

Ценностный признак эксплицируется в примерах, где ягуар – Бог, главное и первое животное на этой Земле. Употребление таких эпитетов, как важный, первый, великий, самый сильный говорят нам о его значимости в культуре коренных народов Латинской Америки. «Там, где берут начало воды Кулуэны, жил некогда Рити, бог солнца. Сам Рити – сын ягуара Ницунгле, великого вождя, подданные его это – олени, ягуары, дикие кабаны, словом – все животные твари, обитающие на земле» («Солнце и месяц»).

Таким образом, проведенный лингвокультурологический анализ самых частотных номинаций-репрезентантов культурно-ценностной доминанты «Родная природа» позволил определить четыре сигнификативно-коннотативных признака у каждого из них: понятийный, образный, функциональный, ценностный. Понятийный компонент раскрывает содержательно-фактуальную информацию референта. Образный признак включает в себя определенный набор концептуальных метафор, эксплицирует перцептивное восприятие носителем языка данной номинации и объективирует данный концепт в языке. Функциональный признак – это прагматические значения концепта, которые закреплены в сознании носителей языка и стоят за конкретным денотатом. За ценностным признаком стоят два главных аспекта – оценочность и актуальность. Актуальность проверяется методом количественного подсчета и тем самым позволяет выявить самые частотные единицы к анализу. Оценочность в произведениях фольклора в свою очередь реализуется посредством использования языковых единиц, являющихся средством апелляции к данной номинации. Данные результаты исследования позволяют сделать вывод, что лингвокультурная доминанта «Родная природа» состоит из культурно-значимых единиц языка, каждая из которых является самостоятельным концептом, эксплицирующим национально-ценностное своеобразие культуры каждого народа.

Литература

1. Вольский В. В. Энциклопедический справочник «Латинская Америка» / В. В. Вольский. – Т. 2. – М. : Советская энциклопедия. – 1982. – 656 с.
2. Грушко Е. А., Медведев Ю. М. Словарь славянской мифологии. – Н. Новгород : «Русский купец», «Братья славяне», 1995. – 368 с.
3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
4. Карасик В. И. Языковые ключи. – Москва : Гнозис, 2009. – 406 с.
5. Колесов В. В. Русская ментальность в языке и в тексте. – Санкт-Петербург : Типография, 2006. – 624 с.

6. Легенды и сказки индейцев Латинской Америки / редактор Н. Снеткова. – Ленинград : Гослитиздат «Советский писатель». – 1962. – 305 с.

7. Россия. Большой лингвострановедческий словарь / под общ. ред. Ю. Е. Прохорова. – Москва : АСТ-ПРЕСС КНИГА. – 736 с.

Ван Цзяжуй
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург

Этноориентированная методика и межкультурная коммуникация

В статье представлены определение и основные характеристики этноориентированной методики, понятие и структурные элементы межкультурной коммуникации, уделено большое внимание факторам, влияющим на формирование межкультурной компетенции у иностранных студентов, основным препятствиям в процессе адаптации и роли этноориентированной методики в соединении двух культур, создании гармоничной среды для культурного диалога и стимулировании формирования межкультурных методов для формирования межкультурной компетенции у иностранных учащихся.

Ключевые слова: этноориентированная методика, межкультурная коммуникация, методика преподавания РКИ, адаптация иностранных учащихся.

Wang Jiarui
St. Petersburg State University,
Saint Petersburg

Ethno-oriented methodology and intercultural communication

The article presents the definition and main characteristics of ethno-oriented methodology, the concept and structural elements of intercultural communication, pays more attention to the factors influencing the formation of intercultural competence in foreign students, the main obstacles in the process of adaptation and the role of ethno-oriented methodology in connecting two cultures, creating a harmonious environment for cultural dialog and stimulating the formation of intercultural methods.

Keywords: ethno-oriented methodology, intercultural communication, methodology of teaching RFL, adaptation of foreign students.

Этноориентированная методика – это методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ), ориентированная на национальные особенности учащихся. Она была создана в 1980-х годах в практике российских вузов, эффективность ее подтверждена в работах В. Н. Вагнер, В. Г. Гак, Т. М. Балыхиной и др. Т. А. Кротова определяет этноориентированную методику в качестве «этноориентированного подхода к обучению русскому языку как иностранному» и определяет его как «такой подход к построению учебного процесса, который основывается на понимании этноса как общности людей, связанных генетическим родством, общностью происхождения и исторической судьбы, единством языка, единством

территории, общностью культуры и традиций, общим самосознанием, имеющим оригинальный стереотип поведения и противопоставляющих себя всем другим подобным коллективам» [4: 26].

Научная основа данной методики базируется на понимании национально-культурных особенностей иностранных студентов – представителей той или иной национальности. Таким образом, объектом исследования ученых для создания этноориентированной методики являются прежде всего национальные особенности иностранных студентов. Эти особенности включают в себя уникальный менталитет и образ социокультурной жизни: общечеловеческие ценности, религию, общие традиции, правила общественной жизни, гендерную принадлежность учащихся, национальную психологию, способ общения, предпочтение и табу в фольклоре и т. п. Кроме того, важным фактором формирования этноориентированной методики является знание образовательной системы в стране учащихся, в том числе, тип познания студентов, особенности их родного языка, формы и методы обработки языкового материала.

В методику включены такие актуальные лингвокультурологические аспекты, как обучение языку через культуру, изучение родного языка и национальных культур иностранных учащихся, терпимость и уважение к другим культурам мира и т. д. Методика направлена на формирование у студентов коммуникативной и межкультурной компетенции, чтобы они по-настоящему смогли стать эффективными участниками культурного диалога.

Слово «коммуникация» (от лат. *communicatio*), означает «делать общим, беседовать, связывать, сообщать, передавать» [2: 6]. В широком смысле «коммуникация» рассматривается как обмен информацией между людьми / организациями / пунктами / доменами и др. посредством общей системы символов / знаков [5: 206]. В современной лингвистике «коммуникация» в основном относится к вербальной коммуникации, т. е. к процессу передачи информации, мыслей и чувств между людьми с помощью общего кода – языка. По определению А. П. Садохина, «межкультурная коммуникация есть совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам» [7: 310]. Овладение компетенциями межкультурной коммуникации означает владение иностранным языком и иностранной культурой, умение культурно адаптироваться и взаимодействовать в другой социокультурной системе.

Для того чтобы лучше понять взаимосвязь этноориентированной методики и межкультурной коммуникации, мы считаем необходимым рассмотреть «барьеры», появляющиеся в процессе адаптации иностранных студентов и формирования межкультурной компетенции. Традиционно считается, что самым главным препятствием в межкультурной коммуникации является языковой барьер между коммуникантами, однако это не совсем правильно.

Социальный психолог Е. П. Белинская в своей книге «Приемы адаптации личности к другой культурной среде» называет основные препятствия на пути социокультурной адаптации иностранцев, в том числе:

– эмоционально-психологические барьеры (их влияние определяется соци-ально-психологическими возможностями структуры личности: темпераментом, интеллектом, вниманием, памятью, восприятием информации и т. п.);

– национально-культурные барьеры (человек в глобальном пространстве постоянно подвергается влиянию социально-культурных условий, которые по-разному влияют на адаптивное поведение личности);

– информационные барьеры (адаптация начинается, когда человек получает определенную информацию о среде; если информации недостаточно, то процесс адаптации замедляется);

– мировоззренческие барьеры (встречаются в ситуации, когда мигранту необходимо пересмотреть индивидуальную систему идеалов, принципов, убеждений, при этом личность может отклонить адаптацию);

– ситуативные барьеры (качественная характеристика социально-культурного пространства: скорость, качество, полнота полученной информации, качество жизни и управления в новом обществе и др.) [1: 304].

Практика преподавания иностранных языков в университетах доказала, что иностранные учащиеся сталкиваются не только с новой лексикой, грамматикой и другими языковыми проблемами, но и с новыми культурными явлениями, воплощенными в иностранном языке, и коммуникативными привычками местного населения, которые тесно связаны с традиционным знанием, менталитетом и культурой носителей изучаемого языка.

Последние исследования в области этнолингвистики, социальной психологии и психоллингвистики показали, что главная причина непонимания при межкультурном общении – это не различие языков, а различие национальных сознаний коммуникантов [8: 15]. Ведь хотя развитие современной науки и техники сблизило людей во времени и пространстве, оно не смогло сблизить их психологически. Разные страны и национальности в силу исторического происхождения и различных социальных обычаев сформировали специфический культурный фон, а специфический культурный фон сформировал различные ценности, образ мышления, социальные нормы и правила использования языка, что создает потенциальные препятствия для межкультурной коммуникации, ведет к взаимному непониманию, возможным культурным конфликтам.

Согласно И. М. Кондюрину, мы знаем, что составными элементами межкультурной компетентности выступают:

– аффективные — эмпатия и толерантность, которые не ограничиваются рамками доверительного отношения к иной культуре, а образуют базис для эффективного межкультурного взаимодействия;

– когнитивные – культурно-специфические знания, которые служат основой для адекватного толкования коммуникативного поведения представителей иной культуры, предотвращения непонимания и изменения собственного коммуникативного поведения в интерактивном процессе;

– процессуальные – стратегии, конкретно применяющиеся в ситуации межкультурных контактов [3: 89].

Основываясь на этих элементах, автор делает следующие выводы о положительном влиянии этноориентированной методики на развитие межкультурной компетенции иностранных учащихся.

1. Этноориентированный подход позволяет педагогам лучше понимать особенности группы учащихся, являющихся представителями того или иного этноса. Такое понимание включает в себя их родной язык и национальную культуру. Владение родным языком иностранных студентов во многом решит проблемы общения между студентами и преподавателями на начальном этапе обучения. С помощью перевода преподаватель сможет тратить меньше времени на объяснение новых языковых явлений, таких как значение иностранных слов, грамматические структуры и содержание текста, и, таким образом, преподаватели могут отводить больше времени на работу с коммуникативными заданиями, чтобы студенты могли овладеть языком через общение. Кроме того, изучая особенности родного языка преподаватели могут познакомиться с традициями преподавания языка, с которыми знакомы студенты, и найти средства обучения, которые более привычны для них. Овладение национальными культурами студентов позволяет преподавателю предвидеть и выявлять типичные трудности, с которыми сталкивается эта группа в учебном процессе на основе их образа мышления, ценностей, личностных качеств и национальной культуры, определять эффективность форм и методов обучения, наиболее подходящих для представителей данной этнической группы, и предлагать адресные решения их трудностей;

2. Этноориентированный подход может помочь иностранным студентам лучше понимать новую социокультурную среду, распознать культурные сходства и различия между коммуникантами, уменьшить возможные культурные конфликты в межкультурной коммуникации. Одно и то же культурное явление в разных обществах и культурах имеет разные значения. Например, когда китайцы представляются европейцам, они часто говорят: «Мы – потомки дракона», что вызывает непонимание. Это связано с тем, что образ дракона в китайской культуре священен, великий и позитивный, а в европейской культуре – злой, жадный и разрушительный. Это то, что мы называем «знать буквальное значение слов, но не понимать цели высказывания говорящего». Помимо недопонимания в вербальном общении, культурные различия в невербальном общении также

могут стать причиной ненужных препятствий в межкультурной коммуникации. Например, в Китае уступить свое место пожилому человеку в автобусе – это традиционная китайская добродетель, «уважение к пожилым», а в Японии, если человек не очень стар, он не хочет, чтобы другие уступали ему место, потому что это означает, что «он слаб». Этноориентированная методика дает возможность иностранным студентам соприкоснуться с местной культурой и обществом, получить представление о местных традициях, обычаях, образе мышления и особенностях коммуникативного поведения носителей языка при помощи добавления культурных знаний и заданий в процесс обучения и в пособия, что способствует преодолению культурных барьеров между студентами и новым окружением, развитию гармоничного культурного диалога;

3. Преподавание иностранных языков по этноориентированной методике способствует повышению интереса студентов к обучению и созданию гармоничной, непринужденной атмосферы в аудитории, основанной на культурном диалоге, а не на культурном конфликте, и минимизации психологического давления при столкновении с новым, что способствует развитию межкультурной компетенции иностранных студентов;

4. Обучение иностранному языку на основе этноориентированной методике способствует развитию стратегий, направленных на успешное протекание взаимодействия, побуждение к речевому действию, поиск общих культурных элементов, готовность к пониманию и выявление сигналов непонимания, использование опыта прежних контактов и стратегий, направленных на пополнение знаний о культурном своеобразии партнера.

Практика в области преподавания иностранных языков и результаты сотрудничества с иностранными студентами доказали, что использование этноориентированной методике обучения иностранным языкам оказывает существенное влияние на повышение способности адаптации и межкультурной коммуникативной компетенции студентов. Как отмечает Н. М. Румянцева, «этноориентированный подход к обучению русскому языку как иностранному позволит преподавателям адекватно понимать тех, кого они обучают; определить эффективность наиболее приемлемых для представителей определенного этноса форм и методов обучения; оказать конкретную помощь в решении проблем адаптации в новую социокультурную среду; определить трудности, с которыми сталкиваются представители разных этносов при овладении русским языком» [6: 199].

Этноориентированная методика – это методика обучения иностранному языку с учетом этнокультурных и этнопсихологических особенностей учащихся. Согласно исследованию барьеров и составляющих элементов в формировании межкультурной компетенции, положительное влияние этноориентированной методике на межкультурную компетенцию

и культурную адаптацию отражается в различных областях. Также данная методика позволяет преподавателям лучше понять этнокультурные и психологические особенности учащихся, учащимся же дает возможность получать больше новой культурной информации и узнавать о традициях, поведении и менталитете носителей изучаемого языка. Ко всему прочему, методика способствует развитию у студентов чувства идентичности и уважения к другим культурам мира и может способствовать развитию других стратегий межкультурной коммуникации.

Литература

1. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности. – М. : Академия, 2009. – 304 с.
2. Бориснев С. В. Социология коммуникации : учеб. пособие для вузов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – С. 6.
3. Кондюрина И. М. Пути к успешной межкультурной коммуникации / И. М. Кондюрина, П. А. Куноф. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 7.5 (111.5). – С. 87–89. – URL: <https://moluch.ru/archive/111/28517/> (дата обращения: 13.08.2023).
4. Кротова Т. А. Этноориентированная система лингвокультурной адаптации арабских учащихся в практике обучения РКИ: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М. : 2015. – 26 с.
5. Морозова О. Н., Базылева О. А. Определение понятия коммуникации в современной лингвистике // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2014. – № 2. – С. 204–211.
6. Румянцева Н. М., Рубцова, Д. Н. Этноориентированное обучение – важная составляющая методики преподавания русского языка как иностранного // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2019. – № 1. – С. 196–207.
7. Садохин А. П. Введение в межкультурную коммуникацию. – М. : Высшая школа, 2005. – 310 с.
8. Тарасов Е. Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языково-го сознания. – М. : ИЯ РАН, 1996. – С. 7–22.

О. Н. Ворона
*Военная академия
материально-технического обеспечения,
Санкт-Петербург*

Специфика использования военной метафоры в учебных материалах военного вуза

Статья посвящена анализу военной метафоры в текстах учебных материалов Военной академии материально-технического обеспечения. Рассматривается специфика использования военной метафоры на занятиях по русскому языку как иностранному и специальности. Военная терминология – особый пласт лексики любого языка, поддающийся сознательному регулированию. Образование метафор, связанных с военной тематикой, распространено, но широкого употребления достигают немногие. Метафоры не используют в деловом и юридическом дискурсах, в вопросах, требующих получения точной информации. Военные метафоры часто используются в политических дискурсах. В данной статье рассматриваются некоторые военные метафоры, которые помогают понять иностранному обучающимся специфику избранной военной специальности, идеологию, образ мышления, культурное наследие страны изучаемого языка.

Ключевые слова: когнитивные метафоры, военная метафора, сема, русский язык как иностранный, иностранные обучающиеся.

O. N. Vorona
*Military Academy of Logistics,
Saint Petersburg*

The specifics of the use of military metaphor in the educational materials of a military university

The article is devoted to the analysis of the military metaphor in the texts of educational materials of the Military Academy of Logistics. The article considers the specifics of using military metaphor in the classes of Russian as a foreign language and specialty. Military terminology is a special layer of vocabulary of any language given to conscious regulation. The formation of metaphors related to military topics is widespread, but few achieve widespread use. Metaphors are not used in business and ideological discourses, in matters requiring accurate information. Military metaphors are often used in political discourses. This article discusses some military metaphors that help foreign students to understand the specifics of their chosen military specialty, ideology, way of thinking, cultural heritage of the country of the language being studied.

Keywords: cognitive metaphors, military metaphor, sema, Russian as a foreign language, foreign students.

Развитие военного дела сопровождается появлением новых терминов, которые могут быть выражены как словами, так и номинативными словосочетаниями. Военная терминология – особый пласт лексики любого языка, поддающийся сознательному регулированию. Образование метафор, связанных с военной тематикой, распространено, но широкого употребления, достигают немногие. Метафору часто называют «сжатым» сравнением, а сопоставление основывается на переносном употреблении слов для создания образной речи. В основном военные метафоры используются в социальных группах, связанных с военной деятельностью и отражают факты из истории стран мира, отношение военных и гражданских специалистов к тому или иному явлению.

Понятие когнитивной метафоры появилось в 1970–1980-х годах. Теорию когнитивной или концептуальной метафоры разработали Джордж Лаккофф и Марк Джонсон. Они рассмотрели ее как механизм, объединяющий разум и воображение через восприятие сущности одного вида в терминах другого вида с помощью воображения в монографии «Метафоры, которыми мы живем» («*Metaphors we live by*», 1980). Авторы считают, что «метафора пронизывает нашу повседневную жизнь, причем не только язык, но и мышление, и деятельность. Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по самой своей сути» [3: 25].

По мнению многих исследователей, метафорическое использование лексики является наиболее популярным средством речевой выразительности для различных типов дискурсов [1].

Сопоставив материалы адаптированных текстов по специальностям и учебных лекций некоторых военных кафедр Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулева, можно сделать вывод, что частотно встречаются такие типы метафор, как военная, научная, политическая, спортивная и медицинская. «Военные метафоры появляются в результате переноса на репрезентируемые ими понятия характеристик концепта из области военного дела» [5: 61].

На материале ряда лекций по специальностям предпринята попытка установить особенности использования военной метафоры в адаптированных текстах и речи преподавателей военного вуза, что позволило выделить тематические группы. Например, «бой», «война», «воинский», «воинские подразделения», «военные действия и способы ведения войны», «обмундирование» и другие. Каждая группа отражает определенный тип денотатов (*бой, война, воинский, ...*). Следовательно, понятие военной метафоры включает в себя семантическую структуру, в которой как эксплицитно, так и имплицитно представлена сема «война». Употребление в речи таких метафор придает эмоциональность высказыванию, усиливает его. Очень часто военные метафоры отражают наступательность, движение военной техники, личного состава, боевых действий и т. д.

Например, *бой* — оборонительный / наступательный / встречный Б. *Встречный бой* является разновидностью наступления и ведется в целях разгрома наступающего противника в короткие сроки, создания условий для дальнейших действий. При ведении *оборонительного боя* основной задачей является постоянное поддержание запасов ракет, боеприпасов, горючего, военно-технического имущества в воинских частях (подразделениях).

Например, *ввод* в бой.

Для обеспечения *ввода в бой* второго эшелона могут привлекаться автомобильные подразделения с запасами материальных средств старшего начальника [2].

Лидирующее место по частоте употребления занимают метафоры из группы «война». Понятия, связанные с войной, обладают очень высокой значимостью в массовом сознании. Политические противоречия по-прежнему приводят к войнам. Метафора отражает качества и свойства объектов [1].

В работах М. В. Пименовой рассматривается образная основа некоторых метафор, требующих специального объяснения, где в том числе, под когнитивной моделью понимается некий стереотипный образ, составляющий опыт [4: 15].

Известный русский лингвист А. П. Чудинов считает, что речевые обороты, связанные с военными действиями, широко внедрялись в обиход, постепенно принимая форму общеупотребимых слов, описывая при этом вещи и события, находящиеся за пределами военной тематики. Каждая нация, ввиду постоянных военных конфликтов, имеет свой богатый опыт. «Военные метафоры могут указывать более эффективные пути решения общественных проблем» [7].

Одна когнитивная модель охватывает некое множество лексических единиц, которые посредством одного механизма связывают конечную и исходную понятийные системы. Если связь между этими двумя системами сопряжена с метафорическим переосмыслением, то тогда реализуется определенная метафорическая модель, которая уже существует или складывается в сознании носителей языка. Схему связи между двумя понятийными областями можно представить определенной формулой: «X — это Y». Дж. Лакофф и М. Джонсон доказали особую значимость концептуальной метафоры «Спор — война» в американской культуре [6: 104].

Например, «Политическая деятельность — это война...».

Отношение между компонентами формулы понимается не как прямое отождествление, а как подобие: «X подобен Y», т. е. «Политическая деятельность подобна войне». Таким образом, если лексема изымается из группы «война» и при метафорическом переносе описывает концепцию «политика», то реализуется метафорическая модель «Политика — это война».

Метафорический перенос на основе слова «война» регулярно встречается в текстах языка по специальности и частотность его связана с многозначностью. Исключение составляют: «священная война», «локальная война», «Афганская война», «эхо войны» и др.

Примеры представлены в виде соединения слов, порождающих реакцию, которая несет в себе основное значение, где может скрываться метафоричность.

Например, использование такого термина, как «Афганская война», объясняет актуальность вопроса в стране. Ассоциаций к этому слову очень много, и одной из них является «война». Военные метафоры используются для всестороннего описания масштабности события, проблемы.

Частотность метафоры в ассоциативной парадигме связана с ее широким использованием в СМИ, в специальной, научной, исторической и художественной литературе. Например, метафоры, часто встречающиеся в газетных текстах, в СМИ: «полководец без армии», «битва за урожай», «армия врачей» и т. д.

Следует отметить, что одно из важнейших понятий теории метафоры – понятие соответствия между элементами целевой системы и элементами одной области, при котором концептуальные элементы одной области служат структурной базой для концептуальных элементов другой области. Таким образом, когнитивная метафора – это механизм, позволяющий представлять новую мысль через иную – известную – мысль, это способ мыслить об одной области через другую.

Можно выделить две прагматические функции метафор.

Во-первых, это познавательная функция. Концептуальная метафора отражает своеобразие человеческого мышления и познания. Она является способом восприятия одной области через другую, результатом сопоставления непознанного с познанным, дает возможность понимания сложных ситуаций, осмысления понятий и феноменов отвлеченного характера (идей, эмоциональных состояний).

Познавательная функция метафор воплощена в аналогии абстрактных, подчас трудных для понимания иностранными обучающимися политических концепций и общеизвестных явлений и предметов. Метафоры не используются в деловом и юридическом дискурсах, в вопросах, требующих получения точной информации. Военные метафоры делают научный, политический дискурсы более образными и более понятными для иностранных военнослужащих. Большая часть концептуальной системы связана с осмыслением международных отношений, военных конфликтов, вопросов социально-экономического развития и политической жизни стран, то есть тех областей, в которых избежать метафорического мышления невозможно.

Во-вторых, это коммуникативная функция. Прагматические функции военной метафоры в коммуникации проявляются в формировании знаний

по избранной специальности на основном курсе обучения военного вуза Министерства обороны Российской Федерации, общественного мнения, воздействии на массовое сознание. Анализ прагматических функций военных метафор на некоторых учебных материалах военного вуза позволяет сформировать представления о лингвистической специфике специальности, вооружения и военно-политической жизни страны изучаемого языка.

Процесс образования метафор военной лексики активно проявляется в различных типах дискурсов. Правильное понимание и использование военной метафоры занимает одно из главных мест в обучении русскому языку как иностранному и языку специальности в военном вузе. Учитывая мировосприятие и политическую направленность стран гражданской принадлежности иностранных обучающихся, военная метафора содействует языковому и культурному обмену между странами.

Литература

1. Баранов А. Н. Словарь русских политических метафор / А. Н. Баранов, Ю. Н. Караулов. – М. : Институт русского языка АН СССР, 1994. – 265 с.
2. Дубинин С. Г. Пособие для поступающих в Военную академию материально-технического обеспечения по специальности «Управление техническим обеспечением войск (сил)» специализации «Управление техническим обеспечением войск» : учебное пособие / под общ. ред. проф. В. С. Ивановского. – СПб. : ВАМТО, 2015. – 346 с.
3. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
4. Пименова М. В. Душа и дух: особенности концептуализации. – Серия «Концептуальные исследования»; вып. 3. – Кемерово : Графика, 2004. – 386 с.
5. Рябцева Э. Г. Военная метафора как способ отражения картины мира в языке // Язык. Этнос. Сознание : Материалы Международной научной конференции (24–25 апреля 2003 года). – Т. 1. – Майкоп : редакционно-издательский отдел АГУ, 2003. – С. 60–64.
6. Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале. Когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000) : монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2001. – 238 с.
7. Чудинов А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации. – Екатеринбург, 2003. – 248 с.

Е. И. Гончарова
РГПУ им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург

Особенности работы с произведениями изобразительного искусства в иностранной аудитории на занятиях по РКИ

В статье рассматриваются особенности работы с произведениями изобразительного искусства на практических занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ). Предложены рекомендации по работе с картинами русских художников с целью воспитания эстетического вкуса у иностранных студентов. Значительное внимание уделяется культурному и историческому контексту и важности его понимания для эффективного анализа произведений искусства. Автор считает, что произведения изобразительного искусства содержат лингвострановедческий и культурный потенциал, который становится мотивацией к овладению языком и фактами русской культуры.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), культурно-эстетическое воспитание, изобразительное искусство, культура, музей.

E. I. Goncharova
Herzen State Pedagogical University,
Saint Petersburg

Features of working with works of fine art in a foreign audience in RFL classes

This article discusses the features of working with works of fine art at practical classes in Russian as a foreign language. Recommendations on working with paintings by Russian artists with the aim of educating aesthetic taste in foreign students are offered. Considerable attention is given to the cultural and historical context and its importance in effectively analyzing works of art. The author believes that works of fine art has linguistic and cultural potential, which serves as motivation to master the language and learn about Russian culture.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), cultural and aesthetic education, fine arts, culture, museum.

Современный урок русского языка как иностранного должен быть динамичным, интерактивным и ориентированным на развитие коммуникативных компетенций обучающихся. Сделать процесс овладения иностранным языком эффективнее позволяет работа с фактами культуры, например, с произведениями русского изобразительного искусства. При этом преподавателю необходимо учитывать особенности процесса восприятия иностранными студентами картин русских художников.

Восприятие представляет собой процесс, в ходе которого человек воспринимает информацию через органы чувств и формирует представление об окружающем мире. Этот процесс тесно связан с другими когнитивными процессами, такими как мышление, речь, эмоции и воля. Восприятие играет ключевую роль в процессе обучения, так как оно позволяет обучающимся понимать и усваивать новую информацию. Ряд ученых (Б. М. Величковский, В. П. Зинченко) полагает, что основными свойствами процесса восприятия являются историчность, предметность, активность, осмысленность, обобщенность, целостность, избирательность и перцепция [2]. Историчность подразумевает связь протекания деятельности с предыдущим опытом. Под предметностью понимают соотношение сведений, полученных через органы чувств, к предметам как таковым. Активность восприятия выражается через поиск объектов, подлежащих оцениванию. Осмысленность означает интерпретацию информации через призму предыдущего опыта. Обобщенность подразумевает классификацию и систематизацию качеств исследуемых объектов. Целостность восприятия позволяет обрабатывать информацию об объекте как единое целое, а не набор отдельных не взаимосвязанных элементов. Избирательность понимается учеными как вычленение наиболее важной информации в потоке с целью анализа определенных объектов или явлений. Перцепция является способностью личности воспринимать информацию и интерпретировать ее. Выше перечисленные свойства также описывают процесс восприятия произведений изобразительного искусства в иностранной аудитории [4].

Описание картины обучающимися зависит не столько от их возраста, сколько от содержания, композиции и общей характеристики картины. Так, например, если обучающиеся осведомлены о жанре картины, а идея картины четко выражена и люди на картине изображены статично или динамично, то работа с картиной будет иметь гарантированный результат. Уровень подготовленности к такой аналитической работе и форма наводящего вопроса, который педагог задает студентам, также играют важную роль. Психологи и методисты (А. В. Запорожец, С. Л. Рубинштейн) признают, что преподавателю необходимо вести целенаправленную деятельность по обучению восприятию произведений изобразительного искусства в иностранной аудитории [3].

Преподавателю необходимо принимать во внимание некоторые особенности обучения русскому языку как иностранному с использованием картин русских художниками.

Во-первых, представляется необходимым учитывать новизну и отсутствие соответствующего жанра в родной культуре обучающихся. Полотна, которые отличаются от тех, к которым привыкли обучающиеся с детства, могут быть непонятны им. Так, например, картины китайских

художников представляют собой свитки, которые хранят в специальных шкафах для наилучшей сохранности. Популярными образами являются орхидеи, бамбук или хризантема, каждая из которых несет определенный посыл. Более того, жанр натюрморта отсутствует полностью. При этом картины русских художников висят на стенах, в красивых рамках. Русская живопись представлена пейзажами, натюрмортами и портретами.

Во-вторых, учет личностных особенностей обучающихся и их интересов становится важным критерием при выборе полотна для ознакомления с ними студентов-иностранцев. Например, обучающиеся из стран Европы, как правило, отдают предпочтение полотнам, которые написаны в жанре пейзажа. Красота земли русской может оказать положительный эффект на занятиях при изучении географии России. Многие студенты из Вьетнама отдают предпочтение портретам. В картине вьетнамцы ищут глубокий смысл, обращая внимания не только на черты лица и позу, но и на фон, так как они стараются уловить настроение художника.

В-третьих, на занятиях по русскому языку как иностранному представляется возможным осуществлять культурно-эстетическое воспитание обучающихся с опорой на уже имеющийся опыт эстетического и чувственного восприятия действительности. Занятия, подразумевающие выход в город, позволяют воочию видеть произведения искусства, что позволяет развивать эстетический вкус и чувство прекрасного. Виртуальные экскурсии в музеи являются динамичным и эффективным типом урока русского языка как иностранного, которые стали востребованы в рамках дистанционного обучения. Так, компьютерная педагогика включает в себя разработку и использование компьютерных программ, мобильных приложений, веб-сайтов и других технологий.

Привлекая в качестве наглядного материала полотна русских художников, преподаватель русского языка как иностранного должен придерживаться определенных положений.

Обсуждая произведения изобразительного искусства на занятиях, преподаватель должен делать акцент на возможных трудностях понимания обучаемыми национально-маркированной лексики, поскольку она отражает русскую языковую картину мира. Так, например, увидев героя, облаченного в латы, на картине «Витязь на распутье» В. Васнецова в Государственном Русском музее, обучающиеся могут проявить интерес к его образу. Преподавателю необходимо объяснить, что витязь является отважным воином, который защищает русскую землю. Стоит добавить, что витязь стоит перед выбором пути и что выражение «витязь на распутье» стало метафоричным. Оно означает, что человек не может решиться на какие-то действия.

Первые впечатления обучающихся также представляются ключевыми при работе с полотнами русской живописи. Важным аспектом является

вовлечение иностранных студентов в процесс «сопереживания», который способствует развитию ассоциативного мышления и совершенствованию коммуникативной компетенции. Это включает обогащение словарного запаса, развитие умений создавать тексты различных типов и жанров и давать комплексную характеристику произведения искусства, учитывая его содержание. Преподавателю необходимо задавать наводящие вопросы, которые помогут обучающимся понять, что хотел передать художник своей картиной.

Преподавателю необходимо напомнить обучающимся, что русские художники могут использовать принципиально другой художественный язык, что объясняется тем, как выражаются чувства и эмоции в культурах различных стран. Например, китайская живопись отличается декоративностью, в то время как картины русских художников могут передавать целую гамму положительных или отрицательных эмоций. Например, картина «Бурлаки на Волге» И. Репина передает боль и безысходность рабочих, которые тянут большое судно к берегу. Напротив, картины китайских художников отличаются условностью.

Работа с полотнами русских художников должна носить комплексный характер, это означает не только описание и анализ картины, но и обращение к историческому и социальному контексту их создания. Например, картина «Московский дворик» В. Поленова передает тишину и покой, но необходимо помнить о том, что сам художник провел много лет в деревне Бехово Тульской области. Он любил уют, тепло и спокойствие, которое царит в простой русской деревне.

Очевидно, что работа с произведениями русских художников выходит за рамки учебной программы по учебным дисциплинам вуза и требует особой подготовки преподавателя. При этом, такая работа способствует созданию положительного образа страны у иностранцев, расширяет кругозор обучающихся, воспитывает эстетический вкус и создает положительный интерес к изучению культуры страны, язык которой изучают студенты-иностранцы.

Мы понимаем, что успешность привлечения произведений изобразительного искусства как материала для изучения на занятиях по русскому языку как иностранному зависит от личности обучающихся и их опыта, новизны, наличия или отсутствия жанра в родной культуре иностранных студентов и др. Представляется необходимым воспитывать культурно-эстетический вкус студентов через произведения русской живописи, обсуждение которых на занятиях становится источником национально-маркированной лексики, отражающей языковую картину мира и помогающей узнать лучше загадочную русскую душу.

Литература

1. Гурьянова Е. Н. Обучающий потенциал произведений мировой живописи на занятиях по иностранному языку в вузе // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2019. – № 3. – С. 60–69.
2. Психология восприятия : учеб. пособие / Б. М. Величковский, В. П. Зинченко, А. Р. Лурия. – Москва : Издательство Московского университета, 1973. – 247 с.
3. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.
4. Ходякова Л. А. Особенности восприятия и понимания произведений живописи китайскими студентами на уроках русского языка как иностранного / Л. А. Ходякова, Ч. Ян // Преподаватель XXI век. – 2014. – № 1. – С. 59–69.

Н. В. Давыдова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Управление кросс-культурными конфликтами в контексте образовательного процесса в мультикультурной учебной группе

В статье с позиций социальной психологии анализируются причины возникновения кросс-культурного конфликта при обучении иностранных военных специалистов в российском военном вузе, рассматриваются особенности проявления культурных противоречий и стратегии управления конфликтной ситуацией в мультикультурной учебной группе. Автор останавливается на проблемах, лежащих в основе кросс-культурного конфликта и способах его урегулирования. Целью статьи явилось изучение фактора мультикультурности при решении проблемных ситуаций в контексте образовательного процесса.

Ключевые слова: мультикультурная учебная группа, кросс-культурный конфликт, иностранные военнослужащие, управление конфликтом, кросс-культурная дидактика.

N. V. Davydova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Managing cross-cultural conflicts in an educational context process in a multicultural learning group

The article, from the perspective of social psychology, analyzes the reasons for the emergence of cross-cultural conflict during the training of foreign military specialists at a Russian military university, examines the features of the manifestation of cultural contradictions and strategies for managing a conflict situation in a multicultural training group. The author dwells on the problems underlying the cross-cultural conflict and ways to resolve it. The purpose of the article was to study the multicultural factor when solving problem situations in the context of the educational process.

Keywords: multicultural training group, cross-cultural conflict, foreign military personnel, conflict management, cross-cultural didactics.

Проблематика кросс-культурной дидактики занимает важное место в сфере организации обучения русскому языку как иностранному в вузе Министерства обороны Российской Федерации. Она связана прежде всего с преодолением различного рода барьеров, препятствующих успешному прохождению образовательного процесса военнослужащими разных

стран. Одним из таких барьеров является кросс-культурный конфликт в мультикультурной учебной группе.

Термин «конфликт» происходит от латинского слова «conflictus», что означает «столкнувшийся». В настоящее время в научной литературе не существует единой трактовки этого понятия в связи с различными дисциплинарными подходами к нему и разнообразием самих конфликтов. Этот термин активно используется в психологии, педагогике, социологии, философии, а также в конфликтологии и обыденной жизни. В психологии под конфликтом понимается «актуализированное противоречие, столкновение противоположно направленных интересов, целей, позиций, мнений, взглядов субъектов взаимодействия или оппонентов и даже столкновения самих оппонентов» [3: 213]. Педагогический энциклопедический словарь определяет понятие «конфликт» как «предельно обостренное противоречие, связанное с острыми эмоциональными переживаниями» [5: 127]. По мнению социальных психологов, мультикультурная учебная группа изначально содержит потенциальные возможности для конфликта между всеми участниками коллектива. Для оптимизации образовательного процесса преподавателю русского языка как иностранного важно понимать причины зарождения кросс-культурного конфликта и стадии его развития.

В соответствии с классической моделью групповой динамики американского психолога Б. Такмана [9: 385], малая социальная группа, к которой относится любая учебная группа, переживает следующие стадии своего развития: формирование, бурление, нормирование, функционирование и расставание (рисунок 1).

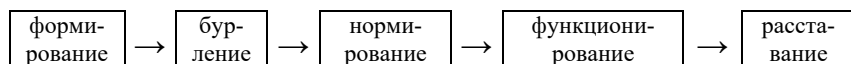


Рисунок 1. Стадии развития мультикультурной учебной группы

После формирования мультикультурной группы, зачастую случайного, связанного лишь с одновременным прибытием на обучение военнослужащих разных стран, наступает стадия бурления, которую называют стадией конфликтов, когда участники группы ближе узнают друг друга и преподавателя, стремятся лидировать, высказывают критику по отношению друг к другу, подвергают сомнению цели своей работы. Этот этап совпадает с периодом культурного шока иностранных обучающихся, поэтому одним из важных аспектов успешного управления мультикультурной группой в этот период является не только способность преподавателя к сплочению коллектива, но и прежде всего его кросс-культурная компетентность, включающая «знание об особенностях иной культуры, умения интерпретировать инокультурную информацию, опыт коммуникативной деятельности,

качества личности» [7: 13]. Необходимы также серьезные усилия всей группы по выявлению конкретных примеров культурного различия. На стадии нормирования в мультикультурной группе достигается компромисс между спецификой контактирующих культур и их универсальностью, создается некая «гибридная» культура, которая формирует новые стандарты и новые роли в учебном коллективе и обеспечивает переход к последней стадии – функционированию группы. Завершается существование учебной группы расставанием сплоченного коллектива, сопровождающимся чувством печали при его расформировании и тревогой обучающихся о будущем.

Кросс-культурные конфликты, как явные, так и скрытые, возникают, чаще всего на стадии бурления группы, но могут сопровождать процесс обучения на всем его протяжении. По мнению российского социолога С. Мясоедова [4: 43], практически любой конфликт кросс-культурного плана базируется на двух проблемах:

- нарушение эффективности кросс-культурных коммуникаций;
- столкновение поведенческих стереотипов.

Первая проблема – проблема нарушения кросс-культурных коммуникаций – многими преподавателями часто недооценивается, однако, по результатам исследований, именно она обуславливает конфликт в 60–70% случаев. Триггерами кросс-культурных конфликтов выступают:

- шутки, часто неуместные, которые многими расцениваются как креативное использование языка;
- невербальное выражение мыслей, трактуемое превратно (например, пристальный взгляд может расцениваться как грубое отношение к себе);
- обращение по имени, которое может быть не всегда уместно, особенно если обучающийся старше преподавателя или одноклассника по возрасту или имеет высокое воинское звание;
- дарение сувениров, оскорбляющих религиозные или политические взгляды представителей другой страны;
- навязывание своих предпочтений (например, любимых блюд, напитков) представителям иной религиозной принадлежности.

Одна и та же информация по-разному воспринимается представителями разных культур, под одними и теми же словами подразумеваются разные значения, «да» в одной культуре может означать «нет» в другой. Иностранцы обучающиеся могут иногда не возражать просто потому, что не считают нужным это делать, а их преподаватель или одноклассники из другой культуры будут уверены, что с ними согласны. Недостаточное знание русского языка усугубляет непонимание, в результате стороны вступают в конфликт. Например, иностранные обучающиеся могут неожиданно предъявить своему руководству официальную жалобу на российского преподавателя, который слишком быстро дает материал

на уроке. Курсанты или слушатели могут обижаться на одноклассника из другой страны из-за того, что тот не идет с ними на контакт, не смог запомнить их имена. Иностранцы военнослужащие просят отделить от них в другую группу представителей другой страны из-за того, что им просто неприятно общаться с ними, считают их враждебными.

Вторая проблема – столкновение поведенческих стереотипов, на которую приходится оставаться 30–40%, обуславливается разными системами ценностей. Так, например, в западной культурной традиции поведение имеет рациональную доминанту, в восточной же культуре доминанта имеет эмоциональный контекст – важно следовать не стремлению к самореализации и возможности заработать, а традициям и гармонии в отношениях. Эти мотивационные различия служат причиной кросс-культурных конфликтов. Например, сдержанность в общении и кажущееся спокойствие представителей Центральной и Юго-Восточной Азии представителями других стран может восприниматься как заторможенность, неумелость. Почву для столкновений создают также поведенческие стереотипы, сформированные у разных возрастных групп. Допустимость конфликта провоцирует такой статусный параметр, как возраст, так как преподаватели русского языка могут оказаться моложе своих учеников, имеющих к тому же высокие воинские звания. Нередки случаи, когда иностранные военнослужащие обращаются с просьбой к руководству сменить преподавателя из-за его молодости и, следовательно, на их взгляд, неопытности. Кроме того, имеет значение пол преподавателя – например, преподаватели-женщины с трудом завоевывают авторитет у арабских обучающихся, их требования или оценки воспринимаются как несправедливые. Объективная неудовлетворительная оценка может вызвать бурный протест арабов, часто неожиданный для преподавателя-женщины.

Хотя столкновения внутри мультикультурной группы являются проблемным вопросом кросс-культурной дидактики, многие исследователи тем не менее сходятся во мнении, что конфликт – это «распространенная черта социальных систем, он неизбежен и неотвратим, а потому должен рассматриваться как естественный фрагмент человеческой жизни» [2: 55]. Один из основоположников социологической науки, немецкий ученый Макс Вебер [1: 123] рассматривал конфликт как универсальную форму социальности: в любом согласии есть место расхождениям и в любом соперничестве есть то, что объединяет. Конфликт выявляет позиции, интересы и цели участников, выполняя роль «предохранительного клапана», и тем самым способствует сбалансированному решению возникающих проблем. Конфликт является стимулом к изменениям. Именно поэтому в современных научных исследованиях все чаще встречается мнение о том, что разрешение конфликтов является устаревшим термином, правильнее говорить об «управлении конфликтом». Управлять

конфликтом – означает целенаправленно воздействовать на устранение и минимизацию причин, порождающих ситуацию столкновения, или регулировать поведение участников конфликта.

Одной из ключевых причин кросс-культурного конфликта является пренебрежение факторами мультикультурности. Преподаватели нередко замалчивают такие «неудобные вопросы» как культурные предрассудки, межэтнические конфликты, национализм.

Для того чтобы урегулировать кросс-культурный конфликт необходимо прежде всего сохранять присутствие духа, стремление к взаимопониманию и установить «эмоциональный штиль» [8: 117]. Существует несколько стратегий управления конфликтом.

Во-первых, это стратегия адаптации и развития толерантности. Она учит поиску компромиссов, решений, устраивающих обе стороны. Чаще всего данная стратегия на практике оказывается наиболее оптимальной и отвечает принципу: «Отдаю то, что важно для вас, в обмен на то, что важно для меня». Адаптивность обучающихся необходимо постоянно развивать с помощью совместного обсуждения культурных особенностей, тренингов по межкультурной коммуникации, различных совместных мероприятий как в рамках занятия, так и во время внеаудиторной работы.

Во-вторых, это стратегия культурной интервенции или перемешивания. Она предполагает перемешивание состава национальных учебных групп и перемещение одних обучающихся в другие группы для выхода из зоны комфорта с целью повышения индекса адаптивности, расширения ментальных и поведенческих стереотипов. Известно, что намеренное формирование мультикультурных групп позволяет решить сложные задачи, повысить мотивацию к обучению и познанию.

В-третьих, это стратегия управленческой интервенции. Она устанавливает преднамеренно жесткие нормы, спускаемые сверху, нарушение которых строго карается. Здесь очевидным является то, что существуют нормы, которые не подлежат обсуждению и, тем более оспариванию.

В-четвертых, это стратегия отсечения. Она используется в том случае, когда конфликт запущен. Отчисляются те, кто не смог принять и адаптироваться к политике вуза вне зависимости от уровня их компетенций. В военном вузе это отчисление из числа обучающихся за грубый дисциплинарный проступок, например, драку. В итоге остаются те, кто принял новую систему ценностей и новые правила игры.

Выбор той или иной стратегии зависит от конкретной ситуации и требует ее тщательного анализа. Еще В. Сухомлинский отмечал, что «умение избежать конфликта – одна из составных частей педагогической мудрости учителя» [6: 13].

Умелое управление кросс-культурными конфликтами в учебных группах способствует укреплению отношений между иностранными

обучающимися, повышению уровня доверия и уважения друг к другу. Поэтому преподавателям важно научиться формировать в учебных мультикультурных коллективах благоприятный психологический климат, необходимый для эффективного взаимодействия, быть в постоянном поиске педагогических координат для смягчения кризиса, вызванного столкновением культурных и личностных интересов.

Проблематика образовательного процесса в полиэтническом пространстве военного вуза пока решается преимущественно в теоретическом плане. Вопросы кросс-культурной дидактики и, в частности, управление кросс-культурными конфликтами, еще ждут практических ответов для выработки оптимальной стратегии, эффективных методик межкультурного взаимодействия.

Литература

1. Вебер М. Избранное. Образ общества / Макс Вебер; пер. с нем. – М. : Юрист, 1994. – 704 с.
2. Колосовская Т. А. Формирование кросс-культурной компетентности будущих учителей : дисс. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2006. – С. 54.
3. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. – СПб. : Прайм Еврознак, 2006. – С. 213.
4. Мясоедов С. П. Кросс-культурный менеджмент : учебник для вузов / С. П. Мясоедов, Л. Г. Борисова. – 3-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 314 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болтов, Л. С. Глебова и др. – 3-е изд., стереотип. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2009. – С. 127.
6. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. – Москва : Просвещение, 1991. – С. 13.
7. Сорокина Е. Г. Конфликтология в социальной работе / Е. Г. Сорокина, М. В. Вдовина. – Москва : Дашков и К, 2014. – С. 13.
8. Теория межкультурной коммуникации : учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Ю. В. Таратухиной, С. Н. Безус. – М. : Издательство Юрайт, 2019. – С. 117.
9. Tuckman B. W. Developmental Sequence in Small Groups // Psychological Bulletin. – 1965. – № 63. – P. 384–399.

Т. Б. Ильинская
Михайловская военная артиллерийская академия,
Санкт-Петербург

Интернациональная лексика в курсе РКИ как фактор межкультурной коммуникации

Статья знакомит с опытом работы по использованию интернационализмов на занятиях по РКИ в военном вузе. В статье обосновывается важность работы с интерлексикой, в частности, приводятся психологические аргументы, обосновывающие необходимость обращения к интерлексике на занятии. Отдельно рассматривается вопрос об интернациональной лексике, используемой в военном деле. В статье рассмотрены различные методические приемы, позволяющие интенсифицировать учебный процесс с помощью интернациональной лексики как на первоначальном этапе изучения русского языка, так и на последующих. Приводятся примеры заданий, позволяющих иностранным курсантам и слушателям оперативно усвоить законы русской графики и орфографии. В предлагаемой статье обосновывается существенная роль интерлексии для проработки изучаемой грамматики и приводятся многочисленные примеры, которые позволяют увидеть значение русских морфологических элементов на основе знакомых инофонам «интернациональных» корней. Как показывает наша практика, опора на иностранные слова дает даже на элементарно уровне изучения РКИ возможность понимать как минимум десятую часть текста. Следует заметить, что для целей обучения РКИ интернационализмы требуют тщательного отбора не только в зависимости от своей частотности и актуальности для специальности обучающихся, но и вызывают необходимость исключить в их общей массе так называемых «ложных друзей переводчика». На продвинутом этапе изучения русского языка успешно шла работа по вычленению «ложных друзей переводчика».

Ключевые слова: интернационализмы, методология русского языка как иностранного, сравнительно-сопоставительный метод, фонографика.

Т. В. Иyinskaya
Mikhailovskaya Military Artillery Academy,
Saint Petersburg

International vocabulary in the course of Russian as a foreign language as a factor of intercultural communication

The article introduces the experience of using internationalisms in RFL classes at a military university. The article substantiates the importance of working with interlexics, in particular, it provides psychological arguments justifying the need to address interlexics in the classroom. The issue of international vocabulary used in military affairs is discussed separately. The article discusses various methodological techniques that make it possible to intensify the educational process with the help of international

vocabulary both at the initial stage of studying the Russian language and at subsequent ones. Examples of tasks are given that allow foreign cadets and students to master quickly the laws of Russian graphics and spelling. This article substantiates the essential role of interlexics for developing the grammar being studied and provides numerous examples that allow us to see the meaning of Russian morphological elements based on «international» roots familiar to foreign speakers. As our practice shows, relying on foreign words makes it possible, even at the elementary level of studying RFL, to understand at least a tenth of the text. It should be noted that for the purposes of teaching RFL, internationalisms require careful selection not only depending on their frequency and relevance for the students' specialty, but also necessitate the elimination of the so-called «false friends of the translator» from their total mass. At the advanced stage of studying the Russian language, work was successfully carried out to identify the «false friends of the translator».

Keywords: internationalisms, methodology of the Russian language as a foreign language, comparative method, phonography.

Серьезным препятствием в освоении изучаемого иностранного языка является лингвоэтнический барьер. Лингвисты и методисты отмечают, что проблемой для большинства учащихся становится расхождение двух языковых систем – собственной и изучаемой, а также контраст экстралингвистических знаний и представлений носителей языков, принадлежащих к разным национальным культурам. Отсюда вытекает функция интернациональной лексики как психологического фактора «сближения» в сознании учащихся русского языка и языка, хорошо известного им (он не всегда родной в условиях военного вуза; например, португальский, французский, английский становятся для многих курсантов и слушателей «вторым» языком после национального).

Кроме того, работа на занятиях с интерлексикой имеет и такую положительную психологическую составляющую, благодаря которой создается представление о взаимодействии языков и культур, о России как о стране, которая всегда была открыта для культурного обмена с другими странами. Как показал наш опыт, интернационализмы в русском языке, в частности, входящие в состав военной лексики, вызывают у курсантов и слушателей интерес к российской истории. Так, курсанты Мали, владеющие французским языком, задавали вопросы о том, почему среди русских военных терминов, особенно артиллерийских, так много заимствований не из английского, а именно французского языка (*армия, авангард, маршал, батальон, батарея, лафет* и пр.). Они с интересом воспринимали информацию о том, что в петровскую эпоху французская армия была сильнейшей в Европе, поэтому Россия заимствовала у Франции как организацию военного дела, так и батальную лексику. Безусловно, такого рода моменты на занятиях углубляют интерес к стране изучаемого языка.

Важная методическая роль интернациональной лексики в практике преподавания иностранных языков и, в частности РКИ, общеизвестна и признана в лингводидактике достаточно давно [2: 82]. Особое значение интерлексика приобретает при преподавании РКИ в военном вузе, поскольку ограниченные сроки обучения, а также преобладание романо-германской языковой аудитории заставляют искать пути интенсификации учебного процесса, в частности, в опоре на интернационализмы. Конечно, не в любой языковой аудитории интернационализмы могут быть использованы (например, у носителей языков Азии), однако если хотя бы какая-то часть группы владеет английским языком, то и в такой аудитории имеет смысл работать с интерлексикой на занятии. Кроме того, повсеместное распространение английского языка приводит к тому, что многие интернациональные элементы оказываются известными носителям тех языков, которые не принадлежат к индоевропейским. Поэтому в лингводидактике стали выделять такую разновидность сравнительно-сопоставительного метода изучения иностранного языка, которая предполагает «помощь» той языковой системы, которая является родной для инофона или, во всяком случае, известной ему.

Не касаясь здесь дискуссионного вопроса о том, какие слова образуют пласт интернациональной лексики, будем основываться на бесспорном для всех понимании, того, что такие слова, как *проблема, спорт, момент, ситуация*, являются интернациональными. Как отмечают специалисты, в каждом из государственных лексических минимумов по РКИ (для уровней А1, А2, В1, В2) независимо от этапа обучения и объема словаря доля интернациональной лексики стабильно составляет 18% от общего количества слов [1: 165].

Внушительен пласт интернационализмов, имеющий высокий индекс частотности в военном деле (*автомат, атака, танк, бомба, генерал, артиллерия, калибр, капитан, лафет, мина, сержант, лейтенант*). Лингвистически и коммуникативно обоснованным должен быть отбор подобной лексики и для работы в военном вузе. Согласно данным М. Н. Семенистой («Лексический минимум по языку специальности для иностранных военнослужащих»), доля интернациональной лексики составляет в специальных текстах значительный процент.

Методически оправданно именно на интернациональной лексике работать с грамматикой, поскольку знакомое обучаемым слово позволит сфокусировать внимание исключительно на грамматических явлениях. Здесь преподавателю РКИ следует использовать такую особенность русского языка, как способность превращать иностранные слова в свои. Как отмечал В. Костомаров: «В отличие от русского характера, который традиционно противится любым новшествам, русский язык с обилием в нем приставок и окончаний удивительно подходит для восприятия словесного

импорта» [3: 18]. В качестве примеров иностранных слов, освоенных русской грамматикой, ученые приводят следующие примеры: супер – суперский и суперски; флеш-карт – флешка. Данная особенность русского языка хорошо иллюстрируется в «Лексическом минимуме» М. Н. Семенистой, например:

Атака (-и, ж.р.; -и, атак, мн.ч.)

Атаковать (-кую, -куешь, -куют; -кующий, -ковавший; -куемый, -ованный; -ан; нсв и св). [4: 8].

Использование интернационализмов в военном вузе на занятиях по РКИ возможно не только при изучении грамматики, но и на самых первых занятиях, при освоении русской фонетики и графики. Так, чтение слов *танк*, *спорт* и т. п. также позволяет сосредоточиться на особенностях русской фонографической системы, а на более поздних этапах вводно-фонетического курса военная интернациональная лексика предоставляет достаточный материал для освоения специфики русской фонографики. Например, слова *мина*, *капитан* позволяют изучить «смягчающую» функцию буквы «и».

После усвоения основ русской графики возможны следующие упражнения. Сообщается, что в правой графе таблицы представлены интернационализмы, укоренившиеся в русском языке. Ставится задача найти русские эквиваленты известных учащимся английских слов.

<i>Английский язык</i>	<i>Русский язык</i>
lieutenant	техника
technics	капитан
artillery	лейтенант
captain	артиллерия

На более поздних этапах изучения языка работу с интернациональной лексикой целесообразно проводить при изучении русского словообразования. Например, можно дать слова, которые позволяют увидеть значение русских морфологических элементов (в данном случае суффиксов): *ракетчик*, *нормально*, *манёвренность*, *потенциальный*. Данная работа позволяет обучающимся усвоить англо-русские (франко-русские, испано-русские) соответствия. Так, если они в английском языке используют суффикс *-tion*, то в русском языке они должны узнавать соответствующие слова, оканчивающиеся на *-ция*: *конструкция*, *станция*, *позиция*. В дальнейшем, при систематической работе такого плана, обучающиеся начинают узнавать в интернациональных словах русского языка эти регулярные соответствия и сходство звуков в корне слова и его основе. Особенно значительную роль играет сходство согласных, так как именно они в первую очередь связаны с передачей значения в слове. Причем иностранцы

с легкостью привыкают к вычленению интернационализмов сначала в письменной, а не в устной речи, поскольку графика является важной опорой для распознавания интерлексики.

Следует заметить, что для целей обучения РКИ интернационализмы требуют тщательного отбора не только в зависимости от своей частотности и актуальности для специальности обучающихся, но и необходимо исключить в их общей массе так называемых «ложных друзей переводчика». Например, *ammunition* по-английски – это не амуниция, а боеприпасы; *operation* не только «операция», но и «боевые действия», *control* не только «контроль», но и «управление», *diversion* – «отвлекающий удар», а не «диверсия». Работа с такого рода словами может быть проведена уже на продвинутом этапе изучения русского языка.

Итак, использование интернациональной лексики на занятиях по РКИ дает возможность интенсификации и оптимизации процесса обучения русскому языку иностранных военнослужащих, поскольку отвечает такому важнейшему лингводидактическому принципу, как принцип опоры на родной язык учащихся (или, во всяком случае, на язык хорошо известный).

Литература

1. Барышникова Е. Н., Кажуро Д. В. Дидактическая многофункциональность интернационализмов в практике преподавания русского языка как иностранного // Известия Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. – 2019. – Т. 19, вып. 2. – С. 164–169.
2. Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Шукин А. Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. – М. : Русский язык. Курсы, 2008. – 312 с.
3. Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи. – СПб., 1999. – 330 с.
4. Семенистая М. Н. Лексический минимум по языку специальности для иностранных военнослужащих. – СПб., 2015. – 80 с.

О. Л. Кузнецова
Военная академия
материально-технического обеспечения,
Санкт-Петербург

Мотивация в обучении русскому языку иностранного военнослужащего

В данной статье рассматривается влияние мотивации на реализацию основных целей в обучении русскому языку иностранных военнослужащих, которые сталкиваются с новой для себя как организацией военной службы, так и практических занятий в военной академии, с межкультурными различиями при общении с офицерами и гражданскими преподавателями, обучаясь в военном вузе России. Методика выявления межкультурных расхождений включает в себя ассоциативный эксперимент (взгляды на тот или иной аспект службы, жизни в новом крупном городе, в языковой среде). Автор делится опытом создания компендиума, основной целью которого является изучение коммуникативного поведения, свойственного представителям разной лингвокультурной общности.

Ключевые слова: реализация учебных целей, межкультурные различия, лингвокультурная общность, коммуникативное поведение.

O. L. Kuznetsova
Military Academy of Logistics,
Saint Petersburg

Motivation in teaching Russian to foreign military personnel

This article examines the influence of motivation on the implementation of the main goals in teaching the Russian language to foreign military personnel who are faced with a new organization of military service and practical training at a military academy, with cross-cultural differences when communicating with officers and civilian teachers while studying in the military university in Russia. The methodology for identifying intercultural differences includes an associative experiment (views on one or another aspect of service, life in a new large city, in the linguistic environment). The author shares his experience of creating a compendium, the main purpose of which is to study the communicative behavior characteristic of representatives of different linguistic and cultural communities.

Keywords: implementation of educational goals, intercultural differences, linguistic and cultural community, communicative behavior.

Обучение русскому языку иностранных военнослужащих, получающих образование в военных вузах России, носит прикладной, практический характер. В условиях языковой среды преподавание включает в себя

коммуникативную, образовательную и воспитательную цели, реализуемые в тесном взаимодействии с целями и задачами специальной подготовки иностранных военнослужащих.

Практическая цель обучения является ведущей. Она достигается на основе учебно-коммуникативной деятельности, представляющей собой обучение иностранных слушателей и курсантов русскому языку как средству общения в языковой среде и получения необходимого объема знаний по учебным дисциплинам, изучаемым в вузе Министерства обороны России. Предполагается, что в результате обучения русскому языку в течение шести лет иностранные учащиеся достигнут уровня практического владения языком, полностью обеспечивающего их учебно-познавательную деятельность, свободное общение в профессиональной сфере.

Образовательная и воспитательная цели решаются параллельно с практической, могут быть реализованы при условии определенного уровня владения языком иностранных слушателей и курсантов и предъявляются главным образом в учебно-профессиональной сфере.

Но всегда ли, мотивируя иностранного курсанта на обучение русскому языку – языку специальности, преподаватель сознает, что цели в обучении могут не совпадать? Курсант может демонстрировать не только познавательные мотивы, прагматические, социальные, но и эстетические (многим просто нравится учиться), неосознанные (родители хотят гордиться сыном).

Необходимо, решая основные цели обучения, подготовить иностранных военнослужащих к профессиональному общению со специалистами на русском языке, к работе с текстами по военной специальности. Главное направление подготовки военного иностранного специалиста – это профессиональная компетентность.

В конечном итоге обучение русскому языку обеспечивает обучаемым практическое овладение языком специальности, возможность общения в условиях русской языковой среды (учебно-профессиональное, повседневно-бытовое, социально-культурное), а также возможность использования русского языка в профессиональных целях по возвращении на родину после окончания учебы.

Способность к межкультурной коммуникации помогает становлению успешной профессиональной компетентности иностранных военнослужащих.

Иностранные военнослужащие, прошедшие минимальный курс подготовки по русскому языку, испытывают трудности в общении как с офицерами, так и с гражданскими преподавателями, так как не знакомы с особенностями коммуникативного поведения российских офицеров, воспринимают особенности воинского этикета и русской культуры настороженно, опираясь на свой личный опыт.

Поэтому иностранные учащиеся не понимают простые команды и выражения курсового офицера (например, «стоять на тумбочке», «взять ногу» и т. п.), боятся гражданского преподавателя русского языка, стремящегося успокоить и погладить по голове лаосского курсанта и т. д. Нарушая нормы речевого этикета, африканские курсанты, говорящие по-португальски, и на старших курсах обращаются к старшим по званию и по возрасту русским преподавателям на «ты», как это принято сегодня в их странах.

Следует знакомить иностранных военнослужащих с новой культурой, а не приобщать к ней. Необходимо обучать общению в новой культуре, распознавать чужое и адекватно реагировать на другие культуры. Ошибки в поведении могут быть серьезнее ошибок в падежной системе русского языка.

Современная коммуникация в многонациональном городе невозможна без знания особенностей менталитета, основных этапов исторического развития, государственных символов, навыков элементарного общения с представителями разных национальностей.

Особенно остро испытывают культурный шок иностранные курсанты, приехавшие в Россию из маленьких родных поселений.

Феномен Петербурга невозможно понять и объяснить без его многонациональности. Петербургская культура не может быть определена в рамках одной этнической составляющей. Многонациональность – это источник восхождения и непрерывного развития Петербурга.

В Петербурге, несмотря на численное преобладание русских в разные исторические периоды, постоянно присутствовали и оказывали влияние на его развитие представители многих национальностей. Все это определяет необходимость обращения к проблемам межкультурной коммуникации.

С нашей точки зрения, межкультурная коммуникация – это межличностная коммуникация, при которой как минимум один из коммуникантов пользуется иностранным языком; адресант и адресат представляют разные культуры, при этом обнаруживается как сходство, так и различие языков, этнических констант, невербальных средств общения, когнитивных особенностей и аксиологических предпочтений.

На наш взгляд, в практической работе с иностранными военнослужащими надо рассматривать межкультурную коммуникацию как лингводидактическую категорию. В учебных целях ее следует интерпретировать как многоуровневое образование.

В русле наших научно-методических исследований находятся теоретические предпосылки формирования компетентности межкультурного общения, вопросы межкультурной коммуникации (МКК), психолого-педагогические предпосылки обучения русскому языку и культуре речи

в контексте МКК, исследуются лакуны как базовое понятие межкультурного взаимодействия.

Хочется отметить, что на практических занятиях курсанты выполняют задания по невербальной коммуникации, развивают в себе способность к межкультурной коммуникации, способность мыслить в сравнительном аспекте, рассматривать свою страну в кросс-культурном аспекте.

Разрабатывая теоретические и практические основы содержания обучения в современных условиях, применяя новые технологии и формы организации учебного процесса, мы не только решаем проблемы межкультурной коммуникации, но и формируем культурно-языковую личность.

Мы исходим из того, что компетентный специалист – это эффективный в своей деятельности специалист. Это тот военный специалист, инженер и командир, кто может принимать решения, кто думает творчески и аналитически, опираясь на профессиональные знания. Только широкие междисциплинарные исследования помогают формировать межкультурную компетентность иностранных военнослужащих, решают вопросы развития профессиональной компетентности.

Примером такого сотрудничества является подготовка и написание учебных и учебно-методических пособий для иностранных военнослужащих по русскому языку, где используются адаптированные материалы учебников по специальности курсантов.

Преподаватель русского языка, опираясь на требования офицера-специалиста, помогает иностранному курсанту подготовиться к защите выпускной квалификационной работы (ВКР), обучает отбору материала для нее, знакомит со структурой ВКР, с основными правилами любого успешного выступления.

Повторяя изученные конструкции научного стиля речи, ИВС получают новую информацию о языковых особенностях научного стиля речи.

Активизируя изученные ранее стереотипные выражения:

Я думаю (полагаю, считаю), что ...

Мне кажется (представляется), что ...

На мой взгляд (по-моему), ...

По моему мнению, ...

Как мне представляется, ...

Я должен сказать, что ...

Если быть откровенным, то ...,

иностранцы военнослужащие (ИВС) готовят свои высказывания и выполняют, например, такие задания.

Задание 1. Вы согласны со следующим утверждением: «ВКР – это решение конкретной организационной или технологической задачи по специальности». Аргументируйте свое высказывание. Используйте

стереотипные выражения: «Что по этому поводу можно сказать?»; «Как я к этому отношусь?»

Задание 2. Как вы понимаете утверждение известного ученого *О. Н. Трубочева*, считавшего, что выбор темы – это всегда сложно: порой в этом виден не только научный работник, но весь человек». Выразите свое отношение к высказыванию.

Отрабатывая примеры письменной речи, преподаватель предлагает ИВС познакомиться с типовым фрагментом текста «Введение выпускной квалификационной работы», выделить в нем структурные элементы (топические структуры); обосновать порядок их расположения в тексте, указать в тексте обстоятельственные модели топосов.

Безусловно, самым сложным для иностранного выпускника является устная защита ВКР. Именно на защите иностранный курсант-выпускник должен показать, что эффективный специалист – тот, кто является профессиональным собеседником.

На практическом занятии по русскому языку курсанты учатся отбирать теоретический и практический материал для устного доклада по результатам научного исследования, изучают алгоритм подготовки доклада для защиты ВКР, выполняют задания на использование языковых средств при подготовке устного доклада на защите ВКР. Интересно проходит работа на занятии, когда обучающиеся готовят вопросы по текстам докладов по ВКР своих однокурсников и оценивают правильность формулировок ответов.

Преподаватель русского языка должен осознавать, насколько значимо владение иностранным курсантом коммуникативной компетенцией, которую мы понимаем, как способность организовать свое речевое и неречевое поведение адекватно задачам общения.

Преподаватели кафедры русского языка сориентированы на активное и диалоговое взаимодействие с военными специалистами, работающими на специальном факультете Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулева.

Авторский коллектив кафедры русского языка проводит серьезную работу по созданию лингводидактического тренажера – мультимедийного материала по русскому языку как иностранному (РКИ) на материалах текстов по специальности иностранных военнослужащих и разработке педагогической модели процесса коммуникативно-прагматического обучения РКИ в формате сетевого диалога.

Здесь компьютер выступает самым терпеливым педагогом, активно вовлекающим курсанта в учебный процесс; где можно управлять компьютером, задавать ему желаемые режимы обучения, необходимый материал, предпочтительные формы, темп работы и способ изложения материала.

Так создаются наилучшие условия для развития мотивации иностранных курсантов и обеспечивается благоприятный эмоциональный климат обучения. В таком тренажере социальные и эргономические факторы обеспечивают эффективность диалога «курсант – компьютер». Сегодня в помощь преподавателю – программное обеспечение, включающее разнообразные материалы о современной российской жизни, русские аутентичные тексты. Иностранные курсанты отмечают своеобразное ощущение «погружения в Россию» на расстоянии. Мотивирующая роль Интернета при этом очевидна. Но нельзя забывать при этом: то, что работает в аудитории, не нужно переносить в Интернет.

Моделирование коммуникативно-прагматического обучения иностранному языку, ориентированного на использование знания особенностей коммуникативного поведения представителей разных народов, создает явные преимущества при подготовке военных специалистов.

Мероприятия, которые проводят преподаватели кафедры русского языка, страноведческие и лингвострановедческие занятия, опираются на разработанные кросс-культурные адапторы, где учитываются взаимные стереотипы, особенности коммуникативного поведения, различия между индивидуалистическим и коллективистическим типами культуры, ролевые ожидания, специфика общения военнослужащих в разных странах и др.

Изучение межкультурных различий в атрибутивном процессе имеет большое практическое значение, так как сегодня мы работаем в основном в группах курсантов – представителей разных культур, этнических общностей. В процессе общения на русском языке часто они не понимают причин поведения друг друга и делают ложные атрибуции. Чтобы добиться эффективного взаимодействия членов разных групп, используется множество психологических методов, в том числе и атрибутивный тренинг, способствующий большей точности ожиданий индивида о поведении члена другой культуры.

Литература

1. Кузнецова О. Л. Межкультурная коммуникация в практике преподавания русского языка как иностранного (русско- финские параллели) : монография. – Калининград : Калининградский юридический институт МВД РФ, 2004. – 200 с.
2. Кузнецова О. Л. Обучение иностранных учащихся межкультурному взаимодействию // Русский язык: исторические судьбы и современность. V Международный конгресс исследователей русского языка : труды и материалы. – М. : МГУ, 2014. – С. 491.

Ф. М. Монгина, В. С. Скрябина
*ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия»,
Калининград*

Героизм как национально-духовная ценность

В статье рассматривается понятие «героизм» в межкультурном аспекте на основе разнородных материалов. Сравнивается понятие «героизм» в Вооруженных силах Российской Федерации и Сирийской Арабской Республики на документально подтвержденных сведениях. Выявлена универсальность образа «героя» в различных культурах, сделан вывод о том, что скромность героя непременно сочетается с достоинством и защитой собственной чести и чести Вооруженных Сил страны. Материалы сравнительно-сопоставительной работы могут быть использованы при проведении воспитательной работы с военнослужащими Вооруженных Сил Российской Федерации и других государств.

Ключевые слова: герой и героизм, духовно-нравственные ценности, воспитательная работа с военнослужащими.

F. M. Mongina, V. S. Skryabina
*Kuznetsov Naval Academy,
Kaliningrad*

Heroism as a national-spiritual value

The article examines the concept of «heroism» in an intercultural aspect based on wide-ranging materials. The concept of «heroism» in the Armed Forces of the Russian Federation and the Syrian Arab Republic is compared using documented information. The universality of the image of the «hero» in various cultures is revealed, and the conclusion is drawn that the hero's modesty is certainly combined with dignity and protection of one's own honor and the honor of the country's Armed Forces. Materials from comparative work can be used when conducting educational work with military personnel of the Armed Forces of the Russian Federation and other states.

Keywords: heroes and heroism, spiritual and moral values, educational work with military personnel.

Тема героев и героизма на протяжении всего времени существования человечества является актуальной. Мужество и самоотверженность, умение преодолевать трудные жизненные ситуации и жертвовать собой ради высоких целей и идеалов обращает внимание всех поколений. На образцах мужества и героизма предшествующих поколений воспитывается юное поколение, формируются национальные духовно-нравственные ценности.

Одной из актуальных проблем во все времена воспитание патриотов было приоритетным на уровне государства. Проблема героизма принадлежит не только истории, а остается частью духовно-нравственной культуры человечества.

Воспитательной работе среди военнослужащих Вооруженных Сил уделяется большое внимание в любом государстве. Военнослужащие, воспитанные на примерах отважных героев, – это гарант безопасности страны и, в конечном счете, условие стабильности для всего мира.

В свою очередь, одним из обязательных условий эффективной воспитательной работы является наглядность, эмоциональность, образность материалов, с помощью которой проводится воздействие на ум и душу будущего защитника Отечества.

На наш взгляд, успешное воспитание воина невозможно без четкого осознания подвигов отцов и дедов, представления о том, а что же такое героизм, какие качества отличают героя, какие цели перед ним стоят. При этом особенно интересно рассмотрение понятия «героизм» в межкультурном аспекте, позволяющем, с одной стороны, составить более полную и яркую картину, с другой стороны, понять, что героизм свойственен всем народам.

Многими авторами понятие герой трактуется как «воин, обладающий храбростью и мужеством», либо как человек, «имя которого обожествлено за необыкновенные заслуги», а героизм как «мужество, самоотверженность, стойкость, способность к совершению подвига».

Древнегреческий поэт Гомер утверждал, «что герой – всегда благородный, он обладает совершенством, доблестью, богатырской силой; он лучший, поэтому он предводитель, вождь, военачальник» [1: 32].

В «Большом толковом словаре русского языка» дано следующее определение: «Герой – исключительный по смелости или по своим доблестям человек, выделившийся своей храбростью на войне» [14]. Толковый словарь русского языка определяет героя как «мужественного, бесстрашного человека, который, рискуя своей жизнью, совершает смелые, необычные по своей храбрости поступки» [13]. Согласно словарю Ожегова, герой трактуется как «выдающийся своей храбростью, доблестью человек, самоотверженно совершающий подвиги» [10]. В толковании данного понятия различными словарями видим явное сходство: отмечаются исключительные черты, свойственные герою, его смелость, доблесть, храбрость, мужество и отвага.

В рамках настоящей работы проводится сравнение понятия «героизм» в Вооруженных Силах Российской Федерации и Сирийской Арабской Республики. Сравнение проводится на исторических материалах.

Актуальность выбранной темы обусловлена насущной необходимостью получения культурно значимых, эмоционально окрашенных, документально подтвержденных сведений о понятии «героизм». Без этих

данных невозможно проведение эффективной воспитательной работы с военнослужащими.

Теоретическая значимость полученных результатов связана с возможностью на их основании проводить дальнейшие исследования в контексте всестороннего изучения понятия «героизм» в межкультурном аспекте.

Практическая значимость обусловлена необходимостью воспитывать в военнослужащих, с одной стороны, гордость Вооруженными Силами своей страны, с другой стороны, доброжелательность, толерантность и готовность к сотрудничеству.

Понятию героизма посвящено много исследований, но изучать его нелегко, потому что трудно создать в искусственных условиях лаборатории реальную угрозу жизни. Поэтому героическое поведение исследуют «постфактум», что, по мнению Дмитрия Леонтьева, не всегда ведет к успеху: «В каком-то смысле героический поступок создает новую личность. И возвращение назад, к моменту проявления героизма, не обязательно дает нам знания о психологии человека, его проявившего» [8].

Термин «героизм» произошел от имени древнегреческого мифологического существа, полубога Героя, рожденного божеством и смертным человеком. Герой своими подвигами восстанавливал порядок и справедливость на Земле, исполняя волю богов. Затем героями стали называть полководцев, царей, борцов за идеи, за свободу. В Сирии и в России тоже существует культ героев и героизма. Им воздают великие почести. Это идеальный мужской тип. Наши народы знали также и массовый героизм – подвиги воинской, религиозной и трудовой славы.

Мы понимаем под «героизмом» отвагу, решительность и самопожертвование в критической обстановке», экстраординарное поведение, продиктованное высшими целями.

Согласимся с психологом В. Губиным, что «...есть высшие, универсальные ценности. И продиктованные ими поступки будут считаться героическими в любой культуре, например, спасение человеческой жизни. Но есть и ценности, присущие каждой конкретной социальной системе. Они меняются по мере развития общества, и с ними меняется представление о героизме» [4].

Войну в этом смысле стоит выделить особо. Как всякая экстремальная ситуация, она создает героев, хотя героизм одной стороны смертельно опасен для другой.

Об этом свидетельствует пример Даяна Мурзина, который закончил Великую Отечественную войну в звании майора. Немцы называли его «Черным генералом». Причиной появления этого прозвища можно считать, во-первых, внешность героя: он отпустил черную бороду, чтобы казаться старше своих 23 лет. Другая причина – желание немцев показать

свою ненависть по отношению к нему. Партизанские соединения во главе Даяном Мурзиным вывели из строя десятки воинских эшелонов врага, захватили аэродром с 18 боевыми самолетами, подбили 19 танков, более 200 автомашин, взорвали 19 железнодорожных мостов, убили и ранили свыше 4 000 человек, взяли в плен 245 солдат и офицеров гитлеровской армии. Но самым дерзким было то, что Мурзин и его товарищи взяли в плен генерала танковых войск Германии В. Мюллера.

Что значит черный цвет в языковой картине мира разных народов? Черный – символический цвет, он несет в себе разную эмоциональную и духовную нагрузку. Для одних это цвет скорби, потери, цвет, который считается траурным. Для других же, черный цвет – это символ силы и мощи.

В Средние века черный цвет означал власть, авторитет, вес, величие. В Японии черный – знак опыта и мудрости, в Мексике – смерти, страха, траура. Во многих русских народных сказках, легендах и мифах черный цвет означает опасность. Так, отрицательные герои носят черные одежды.

Исследовав фразеологические словари немецкого и русского языков, мы пришли к выводу, что самыми распространенными прилагательными цвета в составе фразеологизмов являются: белый, красный, желтый, синий, черный. Во фразеологических словарях русского языка на первое место выходит белый цвет – 22%, затем следуют черный – 21%, красный – 13%, зеленый – 9%, синий – 4%, желтый – 4%. Во фразеологических словарях немецкого языка картина такая: schwarz (черный) – 19%, blau (синий) – 9%, weiß (белый) – 8%, grün (зеленый) – 8%, rot (красный) – 6%, gelb (желтый) – 2% [11, 12].

Немцы всегда разделяли цвета на положительные и отрицательные. Черный цвет в традициях Германии символизирует печаль, скорбь, траур, а также используется для характеристики крайне неудачного, несчастливого дня. Считаем оправданным прозвище («Черный генерал»), данное немцами герою войны, принесшему много бед и несчастий немецкой армии.

Ряд исследователей полагает, что основа героизма интеллектуальна, другие указывают на мощную волю как истинную суть героизма. Психолог Дмитрий Леонтьев называет героем того, «кто не довольствуется выживанием и адаптацией, не довольствуется соответствием тем требованиям, которые ему предъявляют, ...он выходит за пределы только внешних требований и ожиданий» [8].

В психологии есть различные классификации героизма. Например, Синтия Пьюри [6] выделяет три типа отваги.

Первый – физический героизм, когда человек рискует жизнью либо здоровьем ради высоких целей. В российской истории стоит вспомнить штрафника Владимира Карпова, который после отбытия наказания был удостоен звания Герой Советского Союза за героизм, проявленный на фронте.

В 1941 году началась война Советского Союза против германских захватчиков. На фронтах фиксировались огромные потери. Советское правительство разрешило заключенным-уголовникам добровольно отправиться на фронт. В их числе был и «штрафник» Владимир Карпов. Он воевал на Калининском фронте, где в разведроту после первой же вылазки за линию фронта получил свою первую боевую награду (медаль «За отвагу»): он лично взял в плен и доставил в штаб полка ценного «языка».

4 июня 1944 года бывшему штрафнику Владимиру Карпову по совокупности подвигов было присвоено звание Герой Советского Союза.

Второй тип – моральный героизм, когда человек идет наперекор общепринятым нормам и правилам. Характерный пример обнаруживаем в истории боевых действий на территории Сирийской Арабской Республики. В апреле 2013 года центральное учреждение исправления наказания Алеппо (Сирия) было осаждено силами «Аль-Каиды» и «Исламского государства» (ИГИЛ). Эта гражданская тюрьма – учреждение для отбывания наказания для гражданских лиц, в котором несут службу охранники, полиция и десятки военнослужащих. У полиции и охраны не было опыта противостояния террористическим группировкам, но они поддержали военнослужащих в защите тюрьмы и заключенных. Осада тюрьмы продолжалась долгое время, запасы продовольствия, медикаментов и боеприпасов подходили к концу. Начались лишения, голод, болезни. Правительство Сирии приняло решение оказать содействие. С помощью авиации была сброшена гуманитарная помощь, но часть упала за территорию тюрьмы, не защищенную от боевиков. Многие военнослужащие погибли, пытаясь доставить эту помощь с открытой местности. В то время в тюрьме была большая нехватка охранников, поэтому заключенные добровольно обратились к начальнику тюрьмы: «Мы нарушили сирийские законы и заслуженно находимся здесь, но в стране идет война. Убедительно просим позволить помочь вам в охране тюрьмы». Начальник тюрьмы согласился, и осужденным было выдано оружие. 22 мая 2014 года «Силы Тигра» под командованием легендарного бригадного генерала Сухела Аль-Хасана освободили тюрьму и сняли с нее осаду. Всем заключенным центральной тюрьмы Алеппо, взявшимся за оружие, чтобы помочь армии и полиции, президент республики Башар Асад объявил амнистию.

Вот уже несколько лет войны в сирийской армии особо выделяют дивизию «Силы тигра» и лично командующего генерала Сухела Аль-Хасана.

Рассмотрим название дивизии «Силы тигра» с точки зрения символики животных. Тигр присутствует в мифологии многих народов: в поверьях, сказках, суевериях, ритуалах, чаще имеет положительное, реже отрицательное значение. Он непредсказуем, импульсивен, эмоционален и щедр. В культуре Дальнего Востока тигр – это скорость и мощь, красота и смелость, символ защиты. В Индии и Юго-Восточной Азии тигр

считается царем зверей, поэтому в этих регионах на него возложены те символические функции, которые в Европе выполнял лев, а в России – медведь.

Каким предстает тигр в народной традиции арабской культуры? Это животное является одновременно признаком потенциальной опасности и призывом к мужеству. Но главное, что отличает тигра, это «присутствие в нем огромной жизненной силы» [3:63].

За последнее время генерал Сухел Аль-Хасан стал самым знаменитым в Сирии. За шесть лет борьбы против исламистов командир подразделения «Силы тигра» не потерпел ни одного поражения. А вот успешных операций было более чем достаточно. Он был награжден главой Генштаба России. Генерал В. В. Герасимов вручил генералу благодарственное письмо и холодное оружие. «За успешное наступление на реке Евфрат, освобождение Эс-Сухнз, высадку десанта и захват Алькайда», – именно так сказал В. В. Герасимов на российской авиабазе Хмеймим, а также отметил мужество и героизм Сухела и его солдат в борьбе с террористами. Заслуги генерала Сухела были также отмечены лично Министром обороны России Сергеем Шойгу. Это не первая награда генерала Сухела, полученная от российского командования. В 2016 году он был награжден орденом «Дружбы» за «укрепление дружбы, боевого и военного сотрудничества между Российской Федерацией и Сирийской Арабской Республикой», и никто не сомневается, что генерал Сухел заслужил эти награды.

Третий вид героизма – витальный. Он подразумевает преодоление человеком собственных недостатков (фобий, зависимостей), даже без особых последствий для окружающих.

Социальный психолог Ф. Зимбардо выделяет три основные категории героизма: «военный героизм», «героизм, связанный с физическим риском»; «гражданский героизм, связанный с социальным риском» [5].

Вывод, который можно сделать из приведённых классификаций, состоит в том, что формы проявления героизма разнообразны.

В современном мире формирование представлений понятия «герой» начинается в школьном возрасте. Каждый школьник определяет своего героя часто как человека чести и совести, обладающего особым стойким характером и любовью к окружающим. Среди них – врачи, которые каждый день спасают чужие жизни. Один из таких людей – человек с большим сердцем – Леонид Рошаль.

Можно ли воспитать героизм как качество личности? На этот вопрос нет единого ответа. Так, Томас Карлейль [7] утверждал, что воспитанием и образованием на примерах великих людей, можно любого человека сделать героем.

Каждый человек приходит на эту землю с определенной миссией. Есть люди, которые рождаются быть героями. И в истории каждого народа,

защищающего свою страну, есть люди достойные высокого звания «герой».

Рассмотрение понятия «героизм» в межкультурном аспекте на основе разнородных материалов позволило прийти к нескольким выводам.

Во-первых, образ «героя» универсален. В русской и арабской культурах «герой» непременно сильный, умный, смелый, решительный, эффективный, дисциплинированный, постоянно самосовершенствующийся, требовательный к себе и окружающим, и, конечно, всецело преданный своей стране и своему народу, готовый защищать народ любой ценой, в том числе и ценой собственной жизни.

Во-вторых, герой, как в русской, так и в арабской культурах справедливо требует ответного уважения к себе, к своим обязанностям, к своим заслугам и славе. Скромность героя непременно сочетается с достоинством и защитой собственной чести и чести Вооруженных Сил страны.

Таким образом, материалы проделанной сравнительно-сопоставительной работы могут быть использованы при проведении воспитательной работы с военнослужащими Вооруженных Сил Российской Федерации, Сирийской Арабской Республики и других государств.

Литература

1. Апресян Р. Г. Динамика образа героя в «Илиаде» Гомера // Философский журнал. – 2015. – Т. 8. – № 4. – С. 31–46.

2. Баранов Х. К. Арабско-русский словарь. – М. : Русский язык, 1984.

3. Герои нашего времени : Сборник избранных докладов участников VII Ежегодной всероссийской патриотической конференции. – Калининград : Филиал ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия» в г. Калининграде, 2022.

4. Героизм нашего времени // Онлайн-журнал Psychology.ru : сайт. – URL: <https://www.psychologies.ru/articles/geroizm-nashego-vremeni> (дата обращения: 1.10.2023).

5. Зимбардо Ф. Эффект Люцифера. Почему хорошие люди превращаются в злодеев / пер. с англ. А. Стативки. – М. : Альпина нон-фикшн, 2014. – 740 с. – URL: <https://cyberpedia.su/10x111ad.html> (дата обращения: 1.10.2023).

6. Зубцов Ю. Героизм нашего времени // Онлайн-журнал Psychology.ru : сайт. – URL: <http://www.psychologies.ru/articles/geroizm-nashego-vremeni/> (дата обращения: 15.04.2020)

7. Карлейль Т. Герои, почитание героев и героическое в истории. – М. : Эксмо, 2008. – 864 с. – URL: <http://ww.marsexx.ru/lit/karlel-geroi.htm> (дата обращения: 10.04.2020).

8. Леонтьев Д. А. Человек – наука – гуманизм: К 80-летию со дня рождения академика И. Т. Фролова / отв. ред. А. А. Гусейнов. – М. : Наука, 2009. – С. 69–85.

9. Михайловский Н. К. Герои и толпа. Избранные труды по социологии / отв. ред. В. В. Козловский. – В 2-х т. – Т. 2. – СПб. : Алетей, 1998.

10. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2023. – 736 с.

11. Символизм цвета в разных странах // Лига историй : сайт. – URL: <https://ligahistory.ru/arhiv/simvolizm-cveta-v-raznyh-stranah> (дата обращения: 19.10.2023).

12. Символика цвета в немецком языке // Образовательная социальная сеть nsportal.ru : сайт. – URL: <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2020/03/10/simvolika-tsveta-u-nemtsev> (дата обращения: 1.10.2023).

13. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. В. Дмитриева. – М. : Астрель, 2003. – 782 с.

14. Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь русского языка: 170 тыс. слов и сочетаний : Новая современная редакция. – М. : ООО «Хит-книга», 2021. – 816 с.

Е. В. Овчинникова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

**Особенности овладения языком при учебном билингвизме
в условиях погружения в языковую среду
(на материале ассоциативного эксперимента)**

Одним из ключевых различий естественного и искусственного билингвизма является наличие и отсутствие языковой среды. В статье поднимается проблема влияния языковой среды на усвоение языка в условиях искусственного билингвизма, а именно тот случай, когда язык изучается в аудитории, но человек проживает в стране изучаемого языка и невольно вынужден погружаться в языковую среду. Проведенный ассоциативный эксперимент выявляет влияние языковой среды на овладение языком. Акцент делается на проявление влияния языковой среды в ассоциациях, связанных с культурой народа и особенностями жизни в стране изучаемого языка. Эксперимент проводился в группе студентов, изучавших русский язык только в России, и в группе студентов, изучавших русский язык только в Китае.

Ключевые слова: естественный билингвизм, учебный билингвизм, языковая среда, ассоциативный эксперимент, русский язык, русская культура.

Е. V. Ovchinnikova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

**Features of language acquisition in educational bilingualism
in terms of immersion in a language environment
(based on the material of an associative experiment)**

One of the key differences between natural and artificial bilingualism is the presence and absence of a language environment. The article raises the problem of the influence of the language environment on language acquisition in conditions of artificial bilingualism, namely the case when the language is studied in the classroom, but a person lives in the country of the language being studied and is involuntarily forced to immerse himself in the language environment. The conducted associative experiment reveals the influence of the language environment on language acquisition. The emphasis is on the manifestation of the influence of the language environment in associations related to the culture of the people and the peculiarities of life in the country of the language being studied. Language experiment was conducted in a group of students who studied Russian only in Russia and in a group of students who studied Russian only in China.

Keywords: natural bilingualism, educational bilingualism, language environment, associative experiment, Russian language, Russian culture.

В современном мире билингвизм становится все более распространенным явлением. Существует множество подходов к изучению билингвизма и, соответственно, множество различных классификаций этого явления. С точки зрения условий овладения языком билингвизм делят на естественный и искусственный, или учебный. Естественный билингвизм предполагает овладение языком интуитивно, вне учебной аудитории – при проживании в стране и живом общении с носителями языка или в семье. Искусственный, или учебный билингвизм, возникает при целенаправленном изучении языка в учебных условиях. Искусственный билингвизм имеет ряд отличий от естественного билингвизма, в частности, необходимость применения волевых усилий при изучении языка, ограниченное время и место использования языка, искусственность и ограниченность ситуаций использования языка, системное усвоение языка. Естественный билингвизм, в свою очередь, характеризуют «наличие языковой среды, неограниченное время общения, естественные ситуации общения, обильная речевая практика в разнообразных ситуациях» [2: 71]. В то же время, А. А. Залевская отмечает, что «значительная вариативность условий формирования как естественного, так и учебного двуязычия заставляет нас признать, что следует учитывать не просто условия в самом общем понимании, а целый комплекс внешних факторов, сложное взаимодействие которых так или иначе оказывает влияние и на процессы формирования двуязычия, и на их продукты» [1: 13]. К подобному случаю можно отнести обучение на курсах в стране изучаемого языка. С одной стороны, язык изучается в аудиторных условиях осознанно, системно, целенаправленно, под руководством преподавателя. С другой стороны, человек вынужденно погружается в языковую среду в случаях, когда без минимальной коммуникации вроде бы не обойтись: например, совершая покупки в магазине или пользуясь общественным транспортом. В то же время часто, благодаря техническому прогрессу (в частности, программам-переводчикам), даже в этих случаях можно обойтись без вербальной коммуникации или используя минимум знаний и прибегая к помощи переводчика при необходимости решения более серьезных вопросов. Соответственно, вполне возможно проживание в стране без знания языка и острой необходимости его использования.

Все это часто создает парадоксальную ситуацию: находясь в языковой среде, человек сталкивается с необходимостью активно использовать изучаемый язык только в аудитории. И здесь возникает вопрос о том, насколько сильным оказывается влияние языковой практики вне аудитории на усвоение языка. Безусловно, ответ на этот вопрос – это слишком сложная и комплексная задача, решить которую в рамках одного эксперимента невозможно. В нашей работе представлена попытка определить влияние языковой среды через выявление компонента, связанного со знаниями

особенностей культуры и менталитета народа, говорящего на изучаемом языке, поскольку и при естественном, и при искусственном билингвизме овладение языком тесно связано с погружением в пространство другой культуры. Так, по словам Т. Ю. Тамерьян, «изучение другого языка возможно лишь через призму национальной культуры, когда одновременно усваивается образ мира, присущий соответствующему народу» [4: 55]. Е. К. Черничкина, в свою очередь, определяет искусственный билингвизм как «владение двумя лингвокультурными кодами, один из которых усвоен в условиях специального обучения» [5: 9], то есть в случае с искусственным билингвизмом знакомство с культурой и особенностями менталитета народа, говорящего на языке, происходит в аудитории. Это же, на наш взгляд, касается случая, когда язык изучается на курсах за границей, при нахождении человека в языковой среде: в учебной аудитории на занятиях происходит знакомство со страной, ее культурным наследием, историей и традициями, что в совокупности помогает формированию представлений о культуре и менталитете народа. Однако дополнением в этом случае может быть и опыт, полученный вне аудитории.

В качестве метода исследования нами был использован метод ассоциативного эксперимента, поскольку именно он помогает выявить семантические связи, сформировавшиеся в результате изучения иностранного языка. Эксперимент поставлен с участием группы студентов, изучавших иностранный язык в родной стране, и группы студентов, изучавших иностранный язык за границей, находясь непосредственно в языковой среде. Согласно выдвинутой гипотезе, респонденты, изучавшие иностранный язык, находясь в языковой среде, в большей степени владеют культурным кодом, соответственно, будет больше реакций, отражающих знание не только языка, но и культурных и национальных особенностей. Эксперимент проводился на русском языке. В ходе исследования было предложено 28 слов-стимулов, которые должны быть знакомы студентам, начиная с уровней А1 – А2, и при этом отражают повседневные реалии (например, слова *красивый, транспорт, зима, книга, человек, жить, много* и т. д.). Среди слов-стимулов встречались разные части речи: существительные (19), глаголы (4), прилагательные (3) и наречия (2), однако преобладали существительные. Во время эксперимента респондентам необходимо было без обдумывания написать по-русски первое, что приходит в голову в связи со словом-стимулом. В эксперименте участвовало две группы респондентов. В первую группу вошли 24 китайских студента, которые изучали русский язык только в России, в разных вузах Санкт-Петербурга, от 1 года до 5 лет, с уровнем владения языком от В1 до В2. Вторая группа включала 21 китайского студента 4 курса Цзянсуского педагогического университета, филологического факультета, уровень владения можно определить приближающимся к В2. Респонденты из второй группы изучали русский

язык только в Китае. Всего было получено 640 реакций от респондентов первой группы и 441 реакция от респондентов второй группы. Пропуски ответов были отмечены только в первой группе, разница составила всего по одной реакции, то есть на восемь стимулов было получено по 23 реакции, а на остальные двадцать стимулов по 24 реакции. В работе Ю. Е. Лещенко отмечается, что пропуски реакций также являются информативными [3: 5], однако в данном случае отклонения слишком незначительны и в связи с этим не могут быть показательными.

При обработке анкет мы обращали внимание на реакции, напрямую связанные с Россией, однако сначала был проведен общий анализ сравнения полученных результатов. В ответах первой группы наблюдается большее разнообразие реакций: по 20 разных реакций на слова-стимулы *жить, рука, одежда*, по 19 разных реакций на слова *идти, фильм, студент* и по 18 реакций на слова *еда, музей и дом*. Меньше всего разных реакций встречено на слова-стимулы *зима и много* (по 9), *красивый* (10). Во второй группе разных реакций намного меньше: по 16 на слова *книга и музей*, по 15 на слово *человек* и по 13 на слова *праздник, одежда и еда*. Меньше всего разнообразных реакций получено на слова *красивый* (5), *рука* и *много* (6). Интересно, что малое количество разных реакций в обеих группах оказалось связано со словами *красивый* и *много*. Возможно, это связано с большей устойчивостью заученных и используемых сочетаний, поскольку в обеих группах на слово *красивый* самой частотной реакцией было слово *девушка* (14 в первой группе и 15 во второй), а на слово *много* – реакции *мало* (8 в первой, 10 во второй), *денег* (8 в первой, 2 во второй). Большое разнообразие разных реакций в первой группе может быть связано с влиянием языковой среды и, соответственно, большего речевого опыта. Кроме того, респонденты второй группы учились по одной программе и по одним и тем же учебникам, что также оказало влияние на единообразие полученных реакций.

Что касается реакций, напрямую связанных с Россией, то здесь наблюдается следующая картина. В первой группе наблюдается большее количество слов-стимулов, на которые были даны реакции, связанные с Россией, – всего 16 из 28. По количеству разных реакций, связанных с Россией, можно выделить слова *учиться* (3 разных реакции) и *студент* (3 разных реакции). Это объясняется тем, что именно в ситуации учебы необходимость использовать русский язык проявляется больше всего. Данные по реакциям можно увидеть в таблице 1.

Отметим, что такие слова как *сессия* и *зачет* включены в реакции, связанные с Россией, поскольку именно во время учебы в России студенты сталкиваются с обозначениями этих явлений на русском языке, что подтверждается тем, что во второй группе эти реакции не встречаются.

Стимулы	Реакции
День	ночь (4), месяц (3), рождения (3), День победы (2), небо, 12 часов, рабочий, утро, дни, сегодня, обед, год, неделя, лет, дата
Учиться	университет (3), в университете (2), книги (-а) (2), выучить (2), аудитория (2), русский язык (2), учиться русский язык , трудно, экзамен, курс, слово, заниматься, в Питере , учеба, мыслить, хорошо, школа
Книга	интересная (4), читать (3), учебник (3), русский , повесть, в библиотеке читают, газета, старая, бумаги, тяжелые, информация, журналист, тетрадь, по русскому языку , какая, учиться, писатель
Пить	воду (6), есть (4), пиво (3), водка (3), сок, напиток, песню, вино, глагол, суп, петь, квас
Праздник	Новый год (6), отдыхать (4), 09.05 (3), выходной (2), рождения (2), День Победы, день знаний , еда, отдых, весны, сок
Жить	смерть (2), в городе (2), квартира (2), удобно (2), есть, страна, приятно, одной, умереть, остаться всю жизнь, в Китае, жизнь, уровень, комната, в Петербурге , человек, спать, где, деньги, учить
Рука	ручка (3), нога (3), ломаться, палец, одежда, золотая , мягкая, тепло, часть тела, ручка, волос, красивая, более, большая, рук, чистый, ног, сильная, рукава
Хлеб	вкусный (4), соль (3), черный (3), свежий (2), вкусно, еда, молоко, сахар, рис, шоколад, ужас, десерт, картошка, любви, торт, магазин
Дом	семья (4), большой (3), домой (3), мама, книги, квартира, машина, скучаю, улица, теплый, аудитория, Пушкинский, книги , дача, спать, красивый, дом книги
Транспорт	автобус (5), автомобиль (3), метро (2), маршрут, взрыв, много народу, быстро, машина, № 47 , средство, вокзал, удобный, ехать, железзриопти, на метро, такси, поезд
Фильм	кинотеатр (3), США (2), интересный (2), кино (2), съемка, Губка Боб, ужасный, известный, смотреть, компания, сотрудник, ночь, видео, американский, актер, советский , комедия, ферма
Музей	Эрмитаж (4), русский (4), недалеко, билет, много, театр, опера, большой, здание, много, театр, двор, скучно, разные музеи, культура, исторический, скульптура, история
Студент	университет (3), преподаватель (2), студентка (2), хороший (2), билет, автобус, ленивый, учёба, трудолюбивый, иностранный, робот, друг, задание, учиться, много, китайский, зачет , учить, сессия
Скоро	время (5), быстро (4), лето (4), никогда, будет закончить экзамен, зачет , дата, поздно, скорость, сорока, медленно, помощь, сессия
Еда	вкусный (3), есть (2), курица (2), вкусно (2), Буквоед , китайская еда, Китай, пить, люблю, продукт, суп, хлеб, шашлык, продукты, разная, борщ , салат, ресторан
Поэт	Пушкин (9), писатель (3), стихи (2), новелла, известный, искусство, стихи, стихотворение, длинный, читать, поэтому, скучный, поэт

Таблица 1. Реакции, связанные с Россией, в первой группе

В целом, реакции, связанные с Россией, можно разделить на несколько групп:

1) имена собственные, связанные с местом проживания (в Петербурге, Буквоед, Дом книги, Русский музей, Эрмитаж, Пушкинский дом);

2) слова, обозначающие бытовые реалии (например, хлеб – черный, автобус – № 47, учиться – зачет, сессия, русский язык);

3) фразеологические единицы (рука – золотая, хлеб – соль);

4) отражение общих знаний о культуре и истории России (поэт – Пушкин, праздник – День Победы, фильм – советский).

Можно отметить, что две из четырех групп связаны с нахождением реципиента в языковой среде: во второй группе можно наблюдать только реакции, относящиеся к третьей и четвертой группам.

Также в первой группе выделены слова-реакции, отражающие противопоставление родного – чужого, чего не наблюдается в реакциях второй группы. Например, ассоциат *иностранный*, который ни разу не встречается в реакциях второй группы. На наш взгляд, это связано с осознанием себя иностранцем и с большим противопоставлением родного и иностранного во время учебы за границей. Этим же можно объяснить большее количество реакций, связанных с Китаем, в первой группе. Так, например, встречаются реакции *Китай*, *китайская* на слово *еда*, реакция *китайский* на стимулы *человек* и *студент*, реакция *в Китае* на глагол *жить*. Во второй группе реакции, связанные с Китаем, встречаются дважды: на слово-стимул *день* – реакция *образования КНР* и на слово-стимул *сильный* – реакция *Китай*.

Отметим, что в ядро ассоциативного поля ассоциаты, связанные с Россией, вошли в трех случаях – в словах-стимулах *музей*, *поэт* и *праздник*. Частотность реакции *Пушкин* на слово *поэт* объясняется изучением языка в аудитории, поскольку аналогичную реакцию можно увидеть и во второй группе. Частотность реакций, связанных с русской культурой, на слово *музей* объясняется проживанием в Петербурге, а также уровнем образования, что также частично связано с аудиторным изучением языка. Частотность реакции на слово *праздник* также, на наш взгляд, связана с проживанием в России, об этом может свидетельствовать и фиксация реакции в форме 09.05, поскольку в Китае записывается сначала месяц, а потом уже число.

Во второй группе реакций, связанных с Россией, встречается в три раза меньше – всего на пять слов-стимулов. Данные по этим реакциям приведены в таблице 2.

Как можно заметить, эти пять слов входят и в список первой группы. Единственной общей высокочастотной реакцией в обеих группах стала реакция *Пушкин* на слово-стимул *поэт*. Это объясняется как раз тем, что язык изучался в аудитории, где на занятиях обязательно происходит знакомство с биографией и творчеством известного русского поэта.

Стимулы	Реакции
Книга	писатель (3), читать (3), роман (2), тетрадь, русский язык , журналист, какая, студент, знание, библиотека, учебник, математика, журнал, писать, интересно, друг
Праздник	Новый год (6), День Победы (2), подарок (2), торжество, праздновать, весна, желание поздравлять, приятно, отпуск, торжественный, люди, замечательный, еда
Хлеб	рис (5), есть (4), большой (2), обед (2), вкусный (1), молоко, соль , продукты, чёрный , масло, жить, мясо
Дом	семья (8), квартира (4), комната, мама, задание, тёплый, домой, большой, высокий, изба , гавань
Поэт	стихи (6), Пушкин (5), писать, роман, известный, романтический, писатель, творчество, читать, поэма, статья, сказка

Таблица 2. Реакции, связанные с Россией, во второй группе

Итак, анализ полученных данных показывает, что, с одной стороны, изучение языка в аудиторных условиях в стране изучаемого языка способствует большому погружению в культуру народа: это нашло отражение в большем разнообразии реакций, в ассоциациях, связанных с местом и бытовыми особенностями проживания, а также в том, что в трех случаях подобные ассоциации составили ядро ассоциативного поля. С другой стороны, ассоциации, напрямую связанные с Россией, в основном не входят в ядро ассоциативного поля и часто являются единичными. Также проживание в стране изучаемого языка способствует появлению противопоставления *родное-чужое* и осознанию разности культур.

Литература

1. Залевская А. А. Вопросы психолингвистической теории двуязычия // Вопросы психолингвистики. – 2009. – № 4. – С. 10–17.
2. Легостаева О. В. Искусственный билингвизм. Вопросы обучения // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2014. – № 6. – С. 93–97.
3. Лещенко Ю. Е. Становление лексикона билингва (по данным ассоциативного эксперимента) : автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.02.19 / Перм. гос. ун-т. – Пермь, 2005. – 18 с.
4. Тамерьян Т. Ю. Проблемы естественного и искусственного билингвизма // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2009. – С. 54–60.
5. Черничкина Е. К. Искусственный билингвизм: лингвистический статус и характеристики : автореферат дис. ... доктора филологических наук : 10.02.19 / Черничкина Елена Константиновна; [Место защиты: Волгогр. гос. пед. ун-т]. – Волгоград, 2007. – 31 с.

Е. А. Присяжнюк
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Концепт «независимость» в русской лингвокультуре (по данным лексикографических источников)

Статья входит в проблематику когнитивных исследований в области языка, которые обладают особой актуальностью в 21 веке, поскольку показывают механизмы репрезентации знания в сознании человека. Изучение концептов отражает стремление современной лингвистики к глубинному пониманию слов. В статье рассматривается не только часть лексического пространства языка, но и часть информационной базы мышления, концептосферы. Проводится анализ концепта «независимость» в русской лингвокультуре. В ходе исследования использовались данные лексикографических источников, предпринята попытка выделения когнитивных признаков, входящих в информационное содержание концепта «независимость».

Ключевые слова: лингвокогнитивный подход, концепт, независимость, словарь, дифференциальный признак.

Е. А. Prisyazhnyuk
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

The concept of «independence» in Russian linguoculture (according to the data of lexicographic sources)

The article is part of the problems of cognitive research in the field of language, which are particularly relevant in the 21st century, because they show the mechanism of representation of knowledge in human consciousness. The study of concepts reflects the desire of modern linguistics for a deep understanding of words. The article considers not only part of the lexical space of the language, but also part of the information base of thinking, the conceptual sphere. The analysis of the concept of «independence» in Russian linguoculture is carried out. In the course of the study, data from lexicographic sources were used, an attempt was made to isolate cognitive features included in the informational content of the concept of «independence».

Keywords: linguocognitive approach, concept, independence, dictionary, differential feature.

Когнитивная лингвистика в настоящее время является одним из наиболее перспективных и динамично развивающихся направлений языкознания. Лингвокогнитивный подход в преподавании русского языка как иностранного облегчает обучающимся понимание не только семантического пространства языка, но и того, как носитель русской лингвокультуры воспринимает, обрабатывает, анализирует и передает информацию.

Прямое значение слова не позволяет объемно представить все разнообразие смыслов, возникающее в сознании носителя русского языка при воспроизведении или рецепции того или иного слова. Понятийный уровень далеко не всегда обеспечивает понимание текста: коннотации, ассоциативные связи, образная, символическая составляющие слова и другие его характеристики имеют не менее важное значение при декодировании информации. Недостаток подобного знания может привести к множеству коммуникативных проблем (культурному шоку, несостоявшейся коммуникации, коммуникативно значимым ошибкам, недопониманию или даже конфликту).

З. Д. Попова и И. А. Стернин определяют именно концепт как ключевое понятие когнитивной лингвистики [10: 21]. Они относят концепт к единице мышления. Авторы определяют концепт так: «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [10: 23]. Определение З. Д. Поповой и И. А. Стернина кажется нам наиболее логичным, поскольку исследователи относят концепт к единице мышления, а не памяти, подробно раскрывают элементы, составляющие концепт, обращают внимание на дискретность концепта и другие значимые его характеристики.

Ю. Г. Гладких условно делит существующие теоретические и практические разработки средств и способов актуализации концептов на системно-языковые, ассоциативно-вербальные и культурно-семиотические. Первый подход, как отмечает лингвист, описывает актуализацию концепта в связи с разноуровневыми языковыми единицами [4: 35]. При таком подходе при анализе концепта учитываются сочетаемостные возможности, семантический объем, метафорические потенции, семантические и формально-семантические (словообразовательные) корреляции и т. д. [4: 36].

Ю. Г. Гладких также замечает, что поскольку концепт является ментальным феноменом, то «любое лингвистическое построение или описание такого построения неизменно является конструктором концепта, но не самим концептом». Для данного исследования, вслед за Ю. Г. Гладких, представляется справедливым, что полностью концепт отражен лишь в сознании носителей языка, а лингвистика по мере своих возможностей описывает концепт, представляя как результат анализа не сам концепт, а конструктор концепта.

Можно предположить, что анализ дефиниций толковых словарей русского языка позволит выделить дифференциальные семы понятия «независимость», составляющие когнитивные признаки одноименного концепта. Далее представлена таблица.

Словарь	Независимость	Независимый
<p>Толковый словарь русского языка. С. И. Ожегов [9].</p>	<p>1. см. независимый 2. Политическая самостоятельность, отсутствие подчинённости, суверенитет. <i>Национальная н. Отстаивать свою н.</i></p>	<p>1. Самостоятельный, не находящийся в подчинении, свободный. <i>Независимая личность. Независимые страны.</i> 2. Обнаруживающий или выражающий самостоятельность (во 2 знач.). <i>Н. характер. Н. взгляд.</i> Держать себя независимо (нареч.). • Независимо от кого-чего, предлог с род. п. вне связи с кем-чем-н., не ограничивая, не считаясь с кем-чем-н. <i>Действовать независимо от остальных. Поеду независимо ни от каких запретов. Независимо от того, что не по причине чего-н., не в связи с тем, что. Явился независимо от того, что его вызывали.</i></p>
<p>Малый академический словарь. А. П. Евгеньева [12].</p>	<p>Свойство и состояние по прил. независимый (в 1 знач.) <i>Национальная независимость характера. – Но главное – независимость! Делать, что хочу, жить, как хочу, никого не спрашиваясь.</i> Чернышевский, Что делать. <i>Меня немного удивила независимость и резкость суждений юной девушки. Никулин, Лариса Рейснер.</i></p>	<p>1. Не находящийся в чьей-л. власти, в чьём-л. подчинении; не связанный в чём-л. обстоятельствами, чужой волей и т. п. – <i>Я теперь независима, могу делать, что хочу.</i> И. Гончаров Обыкновенная история. <i>[Нехлюдов] решил не обрабатывать землю самому, а, отдав её по недорогой цене крестьянам, дать им возможность быть независимыми от землевладельца.</i> Л. Толстой, Воскресение. Склонный к самостоятельности. <i>Независимый характер. Излишне независимый и даже несколько своевольный в привычных условиях армейской жизни, он, по правде говоря, страшился житейской самостоятельности.</i> Казакевич, Дом на площади. Выражающий самостоятельность (в поведении, действиях и т. п.). <i>[Шалавин] сидел на скамье в возможно независимой позе, вертя в пальцах бесполезный спичечный коробок.</i> Л. Соболев, Перстни. <i>Петя с самым независимым видом расхаживал за странным пассажиром по всему пароходу.</i> Катаев, Беллет парус одинокий. 2. Не связанный с чем-л., обособленный от чего-л. <i>Князь Андрей мог думать о другом, совершенно независимо</i></p>

		<i>от общих вопросов предмете – о своём полку. Л. Толстой, Война и мир. – В наших великих боях за социализм нет личных, независимых от большевистского дела интересов. Гладков, Энергия.</i>
Толковый словарь русского языка. Д. Н. Ушаков [15].	Отвлеч. сущ. к независимый. ... <i>Теперь, когда мы свергли капитализм, а власть у нас рабочая, – у нас есть отечество и мы будем отстаивать его независимость. Сталин. Полного счастья нет без полной независимости. Чернышевский. Независимость положения. Независимость взглядов.</i>	1. Самостоятельный, не находящийся в зависимости, в подчинении. <i>Судьи независимы и подчиняются только закону. Конституция СССР. Я хочу быть независима и жить по-своему. Чернышевский. Независимое положение. Независимый человек. Независимый характер.</i> Выражающий самостоятельность. <i>Она держала себя в семье независимо (нареч.). Независимый взгляд.</i> 2. Представляющий собою особую политическую группировку (полит. и спец.). <i>Независимая рабочая партия в Англии.</i> 3. Пользующийся суверенитетом, самостоятельностью в международных отношениях (полит.). <i>Независимая страна.</i>
Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. Т. Ф. Ефремова [8].	Отвлеч. сущ. по знач. прил.: независимый	1. Самостоятельный, не находящийся в зависимости или в подчинении; свободный. // Не связанный с чем-л., обособленный от чего-л. 2. Суверенный (в международных отношениях). 3. Выражающий самостоятельность или свидетельствующий о самостоятельности.
Толковый словарь русского языка. Д.В. Дмитриев [14].		1. Если вы независимы, значит, вы не нуждаетесь в чей-либо помощи или деньгах и целиком рассчитываете только на себя. <i>В двадцать один год он стал совершенно независимым и жил отдельно от родителей.</i> 2. Независимым называют человека, который сам принимает решения и действует, поступает так, как ему нужно. <i>Ей нравились сильные, независимые мужчины.</i> нар. <i>Он держался подчёркнуто независимо.</i> <i>Наконец-то Серёжа научился мыслить независимо.</i>

		<p>3. Поведение, внешний вид и т. д. называют независимыми, если в них видна самостоятельность, отсутствие необходимости советоваться с другими людьми, обращаться к ним за помощью. <i>Он был человек независимого характера, внутренней свободы. Он удалился с гордым и независимым видом. Он обладал живым, независимым умом.</i></p> <p>4. Страну называют независимой, если она имеет своё правительство и ею не управляет другая страна.</p> <p>5. Организацию называют независимой, если она сама управляет своей финансовой деятельностью. <i>Сейчас в стране создаются независимые профсоюзы.</i></p> <p>6. Расследование, экспертизу и т. д. называют независимыми, если их проводят люди, не связанные с той ситуацией, в которой они разбираются, и поэтому должны быть справедливыми; независимыми также называют людей, которые проводят такое расследование, экспертизу. <i>Специалисты настаивали на проведении независимого международного расследования. Независимые эксперты полагают, что ситуация на валютном рынке является кризисной.</i></p> <p>7. Независимыми называют такие вещи, которые не связаны с чем-то основным. <i>Он думал о вещах, независимых от разговора. Заниматься делами, независимыми от прямых обязанностей.</i></p>
<p>Большой толковый словарь русского языка. С.А. Кузнецов [3].</p>	<p>1. к Независимый (1 зн.). <i>Н. слов. Н. поведения.</i></p> <p>2. Политическая самостоятельность, отсутствие подчинённости; суверенитет. <i>Национальная, политическая, экономическая н.</i></p>	<p>1. Не находящийся в чьей-л. власти, в чьём-л. подчинении; не связанный в чём-л. обстоятельствами, чужой волей и т. п. <i>Н. человек. Н-ая личность, женщина. Н-ые профсоюзы. Н-ая программа телевидения. Н-ые страны. Фермеры должны быть независимы от районного начальства. // Склонный к самостоятельности. Н. характер. Он был очень независим в своих суждениях. //</i></p>

		<p>Выражающий самостоятельность (в поведении, действиях и т. п.). <i>Н-ое поведение. Н-ая поза. Н-ые слова. Н-ое выражение лица.</i></p> <p>2. Не связанный с чем-л., обособленный от чего-л. <i>Он думал о вещах, независимых от разговора. Заниматься делами, независимыми от прямых обязанностей.</i></p>
Толковый словарь живого великорусского языка. В.И. Даль [5].		<p>Ни от кого или чего не зависящий; вольный, свободный, неподчиненный, ничем не связанный, самостоятельный, сам себе господин. <i>У него независимое состояние, свое богатство, имение. У него нет независимого мнения, он поддакивает.</i></p>

Дефиниция отвлеченного существительного «независимость» или отсутствует в толковых словарях русского языка, или является неполной, или же определяется через соответствующее прилагательное «независимый» (например, «независимость – *отвлеч. сущ. по знач. прил.: независимый*»). Так, в большей степени через анализ дефиниций соответствующего прилагательного можно отметить следующие дифференциальные семы понятия независимости: *самостоятельность; отдельность; обособленность; отсутствие подчинения; отсутствие влияющих факторов; отсутствие необходимости в других и их помощи; отсутствие прямой связи с кем-чем-н.; отсутствие зависимости от обстоятельств; отсутствие чуждой воли.*

Во многих словарях конкретизируется, что независимость относится к политической сфере жизни общества, приводятся такие примеры: *независимое государство, независимые страны, национальная независимость.*

Большой интерес вызывают примеры употребления слов «независимость» и «независимый» из художественной литературы, приведённые авторами словарей. Однако многие контексты актуализируют те семы понятия, которые никак не комментируются в словарных статьях. Независимость, близкая к воле: *«Делать, что хочу, жить, как хочу, никого не спрашиваясь»*, *«Я теперь независима, могу делать, что хочу»*. Независимость как высшая ценность: *«Полного счастья нет без полной независимости»*.

Наиболее полными представляются дефиниции из Большого толкового словаря русского языка С. А. Кузнецова и Толкового словаря русского языка Д. В. Дмитриева. Данные словарные статьи отражают контекстно-ориентированный подход.

В словаре С. А. Кузнецова приводятся сферы употребления имени концепта, то есть присутствует информация о том, кого или что можно назвать независимым/ носителем «независимости» (человек, личность, женщина, профсоюз, программа телевидения, страны, фермеры, поведение, поза, слова, выражение лица).

Следует отдельно отметить, что только в словаре Д. В. Дмитриева выделяется сфера употребления, связанная с *экспертизой*, то есть отражено значение слова «независимость», близкое к объективности. Можно предположить, что данная дифференциальная сема входит в информационное содержание концепта, которое содержит наиболее существенные для данного концепта признаки, дифференциальные признаки концептуализируемого объекта [10: 77].

Новая философская энциклопедия определяет независимость следующим образом: «категория бытия и познания, означающая наличие у объектов и систем собственного начала, не определяемого их внешним окружением и не зависящего от бытия других объектов и систем», то есть обращается внимание на семы *отсутствие влияющих факторов, отсутствие прямой связи с кем-чем-н.*, а также появляется новая сема, не встречающаяся в толковых словарях русского языка: *наличие собственного начала* [6]. Автор словарной статьи Ю. В. Сачков отмечает, что самоценность объектов и систем является необходимым условием наличия многообразия в мире, также исследователь постулирует, что независимость как основополагающая категория бытия может относиться к любой научной (и ненаучной) области. Например, в механике независимость выражает «сам факт наличного бытия объектов и систем вне зависимости от существования других объектов и систем». При создании начальных условий в механике важно именно то, что сам факт бытия чего-кого-либо независим от бытия других подобных объектов, несмотря на вероятное их дальнейшее взаимодействие. Другой пример, приведенный автором статьи: независимость в теоретико-вероятностном взгляде на бытие подразумевает, что поведение объектов и систем не целиком обусловлено внешними факторами, поскольку они также имеют внутренние степени свободы (*можно предположить, что для человека это и есть свобода воли*). Так, нельзя исключать самодетерминацию объектов и систем.

Ю. В. Сачков также отмечает, что независимость – неотъемлемая часть сущности природы, точно так же, как и взаимозависимость; данные сущности проявляются в соединении друг с другом, задавая одновременно вариативность и устойчивость мира. Представляется особо важным, что независимость в концепции автора выражает динамичное начало мира, а зависимость – статичное. Кроме того, в словарной статье подчеркивается, что именно идея независимости во многом движет политическим развитием, например, приводя к национально-освободительным войнам и

порождая новые государства. Однако стремление к полной, абсолютной, ничем не ограниченной независимости может привести к самоизоляции, отчужденности, чрезмерной обособленности, что существенно ограничивает развитие субъектов. Так, автор заключает, что совершенствование общественных структур становится невозможным вне развития целого, поскольку нельзя отрицать, что различные субъекты и системы мира в своем развитии взаимозависимы.

Таким образом, философский взгляд на концепт независимости позволяет сделать следующие выводы:

- 1) независимость – основополагающая категория бытия;
- 2) независимый объект имеет собственное начало;
- 3) независимый объект самоценен;
- 4) независимость – отсутствие абсолютной детерминированности объектов и систем внешними факторами; наличие у них внутренней свободы;
- 5) независимость (динамичность) проявляется исключительно совместно с взаимозависимостью (устойчивостью);
- 6) стремление к независимости порождает развитие объектов и систем.

Можно заключить, что «Новая философская энциклопедия» вносит большой вклад в определение понятия «независимость».

Далее обратимся к словарям синонимов русского языка.

В словаре синонимов Н. Абрамова (Н. А. Переферковича) для слова «независимый» приводится следующий ряд прилагательных: *беспричинный, вольный, самостоятельный, свободный*, однако отсутствует статья для слова соответствующего отвлечённого существительного [1].

В словаре синонимов русского языка З. Е. Александровой независимость – «самостоятельность / *государства*: самоуправление, автономия, суверенитет, суверенность»; независимый – «самостоятельный / *об отвлечённом понятии*: самодовлеющий (книж.) / *о государстве*: самоуправляющийся, автономный, суверенный, самостийный / *о человеке*: самосильный (прост.) / *в знач. сказ, о человеке*: стоит на своих (или собственных) ногах; сам себе голова (или хозяин, господин) (разг.); сам маленький, сам большой (устар. прост.) // *в суждениях*: живёт своим умом (разг.)» [2].

В словаре синонимов и антонимов современного русского языка А. С. Гавриловой независимость – *самостоятельность, самоуправление, суверенитет, суверенность*; независимый – *беспричинный, вольный, самостоятельный, свободный* [13].

Отличие от толковых словарей русского языка в словарях синонимов присутствует понимание независимости как беспричинности. Можно предположить, что так отражаются семы «отсутствие прямой связи с кем-чем-н.», «отсутствие зависимости от обстоятельств», однако не совсем логично отождествление «причины» и «связи, зависимости».

Новый объяснительный словарь синонимов русского языка Ю. Д. Апресяна разграничивает смежные с независимостью понятия свободы и воли [7]. Автор различает синонимы по следующим смысловым признакам:

1) степень отсутствия ограничений (воля несовместима с какими-либо ограничениями);

2) характер желаний субъекта (воля обычно связана с простыми, даже низменными желаниями субъекта);

3) способность обозначать эмоциональное состояние субъекта (в случае со свободой);

4) представление о большом пространстве, в котором нет препятствий для перемещения (воля в некоторых контекстах);

5) источник ограничений (для воли это иногда стихийные силы);

6) способность употребляться персонифицированно (свобода) [7: 1004].

Как указывает автор, свобода в отличие от воли совместима с ограничениями, она может быть относительной, в то время как воля – только абсолютная. Воля в одном из значений, согласно словарной статье, обозначает пространство, открытый воздух, беспрепятственность, однако можно отметить, что и свобода ассоциируется у носителей языка с пространством, воздухом (ассоциативный словарь Ю. Н. Караулова: ассоциаты *безграничный простор, крылья, воздух, птица, поле*) [11], ровно как и независимость, что подтверждается проведённым нами ассоциативным экспериментом (ассоциаты *крылья, простор, воздух, словно птица в небесах*), описание которого не входит в задачи данной статьи.

Свобода и воля относятся Ю. Д. Апресяном к высшим человеческим ценностям. Субъектом-носителем признака может быть не только человек, но и любое живое существо, что, как нам кажется, не соотносится с независимостью, поскольку данным качеством обладает именно человек, хотя и есть стереотип о семействе кошачьих как о независимых существах (прецедентное название: «Кот, который гулял сам по себе»). Вероятно, только в социуме, где присутствует связь субъектов, в него входящих, могут существовать независимые субъекты. Поскольку кошки так или иначе коммуницируют с людьми, они являются частью социума (или микросоциума – в рамках семьи), таким образом, получая возможность иметь в сознании людей такую характеристику как независимость. Такая связь, совместность независимости (кошка не нуждается в человеке, по стереотипу) и взаимозависимости (кошка – часть «человеческого социума», общается с человеком, живёт с ним) уже описана ранее при анализе философского подхода к пониманию описываемого концепта.

Ю. Д. Апресян приводит следующие значения понятия свобода, которые, как нам кажется, сближаются с концептом независимости: «правовые условия, предоставленные члену общества, при которых он может реализовывать свои возможности, не подчиняясь ограничениям, определяющим

социальный статус других людей, возможно живущих в том же обществе»; «правовая независимость какой-либо страны или народа от другого государства»; «отсутствие правовых ограничений в какой-либо области деятельности».

Автор синонимического словаря также отмечает следующую глагольную сочетаемость доминанты приведенного им синонимического ряда: чувствовать, ощущать свободу; проливать кровь, бороться, умереть за свободу; дать, предоставить свободу; получить, обрести свободу; утратить свободу, лишиться свободы; лишить свободы, отнять свободу; стеснить, ограничить свободу. Подобная глагольная сочетаемость присутствует и у «независимости» (*бороться за независимость, положить жизнь за независимость, пасть за независимость, обеспечивать независимость, потерять независимость, сломать независимость, ущемить независимость* и т. д.). Свобода определяется Ю. Д. Апресяном как «долгожданная, бесценная», отметим, что ассоциат «долгожданная» (о независимости) встретился и в нашем эксперименте.

В словарной статье также указано, что для синонимичного ряда «свобода, воля, вольность, приволье, раздолье» есть аналогичный ряд «независимость, самостоятельность, вседозволенность». Аналогом в словаре называются слова, значение которых существенно пересекается с общим значением данного ряда синонимов, хотя и не достигает той степени близости к нему, которая бы констатировала собственно синонимию. *Несвобода*, согласно статье, является точным антонимом к слову «свобода», а неточными антонимами можно назвать слова *зависимость, рабство, неволя*.

Нам представляется возможным проанализировать «независимость» по тем же критериям, по которым в словаре различаются воля и свобода.

критерий	свобода	воля	независимость
степень отсутствия ограничений	не исключает определённых ограничений	несовместима с какими-либо ограничениями	не исключает определённых ограничений
характер желаний субъекта	не предполагает специфики желаний субъекта, могут быть как простыми, так и сложными	самые простые, даже низменные желания субъекта	можно предположить, что независимость в большей степени связана со сложными желаниями субъекта

способность обозначать эмоциональное состояние субъекта	Присутствует. <i>Чувство свободы.</i>	отсутствует	Присутствует. <i>Чувство независимости.</i>
представление о большом пространстве, в котором нет препятствий для перемещения	ассоциативно: в качестве когнитивной метафоры	воля в одном из значений	ассоциативно: в качестве когнитивной метафоры
источник ограничений	как отдельный человек, так и общество в целом, традиции мораль, недостаток материальных средств и т. п.	как отдельный человек, так и общество в целом, традиции, мораль, недостаток материальных средств и т. п., возможны также стихийные силы	как отдельный человек, так и общество в целом, традиции мораль, недостаток материальных средств и т. п.
способность употребляться персонифицированно	Присутствует. <i>...как давно Расстались мы, и год от года Меня преследует свобода.</i> А. П. Межиров.	отсутствует (Вероятно, так как понятие не представляется оторванным от человека и его желаний.)	Присутствует. <i>То дева бурная, ба- стильская касатка/ И независимость сама, / Чья роковая стать и твердая по- вадка / В пять лет народ свела с ума.</i> О. Э. Мандельштам. <i>Независимость пришла.</i>

Таким образом, анализ толковых, синонимических, а также философского словарей русского языка позволяет выделить следующие дифференциальные семы понятия независимость:

- самостоятельность,
- отдельность и обособленность,
- отсутствие подчинения,
- отсутствие влияющих и ограничивающих факторов,

- отсутствие необходимости в других,
- отсутствие прямой связи с кем-чем-либо,
- отсутствие зависимости от обстоятельств и чужой воли,
- беспричинность,
- объективность,
- наличие собственного начала,
- самоценность,
- самодетерминированность,
- функционирование исключительно совместно с взаимозависимостью,
- источник развития.

Данные семы в большей степени соотносятся с информационным содержанием концепта независимость, однако так или иначе отображаются и в других зонах концепта (чувственный образ и интерпретационное поле).

Независимость является важнейшей человеческой ценностью. Ценностные компоненты различных лингвокультур имеют множество сходств в концептуализации, поскольку часто базируются на нравственных началах, однако именно значимые для человека концепты являются центром его рефлексии, то есть динамичны. Любовь, душа, семья, свобода, независимость и другие основополагающие концепты являются постоянным объектом размышлений, более того, личный и общественный опыт отпечатываются на концептуализации данных понятий, что и составляет основные причины различий в их восприятии носителями разных лингвокультур. Так, при обучении русскому языку в иностранной аудитории требуется обращать особое внимание на «ценностные» концепты, такие как «независимость»: причем не только на особенности функционирования имен данных концептов, их сочетаемостные возможности в русском языке, но и на механизмы репрезентации данных ментальных структур в сознании носителя русского языка.

Литература

1. Абрамов Н. (Переферкович Н. А.) Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений: около 5000 синонимических рядов, более 20 000 синонимов / Н. Абрамов. – 8-е изд., стер. – М. : Русские словари [и др.], 2008. – 667 с.
2. Александрова З. Е. Словарь синонимов русского языка: Практический справочник: Ок. 11 000 синоним. рядов. – 11-е изд., перераб. и доп. – М. : Рус. яз., 2001. – 586 с. – (Библиотека словарей рус. яз.)
3. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов; Рос. акад. наук, Ин-т лингв. исслед. – Санкт-Петербург : Норинт, 2003. – 1534 с.
4. Гладких Ю. Г. Лингвокультурологические теории актуализации концепта [Текст] / Ю. Г. Гладких // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2012. – Вып. 2 (18). – С. 35–42.

5. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: избр. ст. / В. И. Даль; совмещ. ред. изд. В. И. Даля и И. А. Бодуэна де Куртенэ; [науч. ред. Л. В. Беловинский]. – М. : ОЛМА Медиа Групп, 2009. – 573 с.

6. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии Рос. акад. наук, Нац. обществ.-науч. фонд; науч.-ред. совет.: В. С. Степин [и др.]. – Москва : Мысль, 2000–2001.

7. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Второе издание, исправленное и дополненное / авторы словарных статей: В. Ю. Апресян, Ю. Д. Апресян, Е. Э. Бабаева, О. Ю. Богуславская, И. В. Галактионова, М. Я. Гловинская, С. А. Григорьева, Б. Л. Иомдин, Т. В. Крылова, И. Б. Левонтина, А. В. Птенцова, А. В. Саников, Е. В. Урысон. Под общ. рук. акад. Ю. Д. Апресяна. – Москва; Вена : Языки славянской культуры : Венский славистический альманах, 2004 г. – 1488 с. – (Studia philologica.)

8. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: Св. 136000 словар. ст., ок. 250000 семант. единиц: [В 2 т.] / Т. Ф. Ефремова. – М. : Рус. яз., 2000. – 27 см. – Библиотека словарей русского языка: Т. 1: А–О. – 1232 с.; Т. 2.: П–Я. – 1088 с.

9. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; под ред. Л. И. Скворцова. – 26-е изд., испр. и доп. – М. : Оникс [и др.], 2009. – 1359 с.

10. Попова З. Д., Стернин И. А. Семантико-когнитивный анализ языка : монография. – Воронеж, 2007. – URL: http://sterninia.ru/files/757/4_Izbrannye_nauchnye_publicacii/Kognitivnaja_lingvistika/Semantiko_kognitivnyj_analiz_jazyka_2007.pdf. (дата обращения: 10.10.2023).

11. Русский ассоциативный словарь. В 2-х томах. – Т. 1. От стимула к реакции: Ок. 7000 стимулов [Текст] / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева и др. – М. : АСТ, 2002. – 784 с. (РАС). – URL: <http://www.thesaurus.ru/dict/> (дата обращения: 10.03.2023).

12. Словарь русского языка: в 4 т. / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз.; [гл. ред. А. П. Евгеньева; выполн. Л. П. Алекторовой и др.]. – Изд. 3-е, стер. – Москва : Русский язык, 1985–1988.

13. Словарь синонимов и антонимов современного русского языка. 50000 слов / Под. ред. А. С. Гавриловой. – М. : «Аделант», 2013. – 800 с.

14. Толковый словарь русского языка: Ок. 700 слов. ст. : Свыше 6000 значений / [Ахапкин Д. Н. и др.]; под ред. Д. В. Дмитриева. – Москва : Астрель и др., 2003. – 782 с.

15. Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь современного русского языка: 180000 слов и словосочетаний / Д. Н. Ушаков. – М. : Альта-Принт [и др.], 2008. – 1239 с.

Л. В. Сметанкина
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

**Актуальные проблемы преподавания
гуманитарных и социально-экономических дисциплин
иностранным курсантам дальнего зарубежья**

Статья посвящена проблемам методического, дидактического и организационного характера, выявленным в результате анализа опыта преподавания гуманитарных и социально-экономических дисциплин иностранным курсантам дальнего зарубежья. Цель статьи не только обозначить, но и предложить пути решения ряда рассматриваемых проблем. По мнению автора, первоочередной является проблема знания русского языка как средства получения и усвоения знаний иностранными обучающимися. В числе затронутых проблем – обучение иностранных военнослужащих по унифицированным федеральным государственным образовательным стандартам и квалификационным требованиям к военно-профессиональной подготовке, предназначенным для российских курсантов.

Ключевые слова: иностранные курсанты, гуманитарные и социально-экономические дисциплины, наглядность, учебное пособие, термин, конспект.

L. V. Smetankina
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

**Actual problems of teaching humanities
and socio-economic disciplines to foreign cadets from far abroad**

The article is devoted to problems of a methodological, didactic and organizational nature, identified as a result of an analysis of the experience of teaching humanitarian and socio-economic disciplines to foreign cadets from far abroad. The purpose of the article is not only to identify, but also to suggest ways to solve a number of problems under consideration. According to the author, the priority is the problem of knowledge of the Russian language as a means of obtaining and assimilating knowledge by foreign students. Among the problems raised is the training of foreign military personnel according to unified federal state educational standards and qualification requirements for military professional training intended for Russian cadets.

Keywords: foreign cadets, humanitarian and socio-economic disciplines, visibility, textbook, term, synopsis.

Обучение иностранных курсантов (слушателей, адъюнктов) – одна из составляющих реальность педагогической деятельности целого ряда преподавателей кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Военной академии связи. В статье речь пойдет о проблемах

методического, дидактического и организационного характера, выявленных в ходе анализа опыта преподавания гуманитарных и социально-экономических дисциплин обучающимся из ближнего и дальнего зарубежья, которые требуют решения.

Научные исследования проблем обучения иностранных курсантов большей частью касаются их кросс-культурной адаптации, трудностей освоения ими русского языка – проводника, носителя и инструмента коммуникации, а также особенностей обучения естественно-научным, точным и техническим дисциплинам, таким, как физика, математика, информатика и др., формирующим общепрофессиональные и профессионально-специализированные компетенции. Однако крайне мало серьезных исследований проблем преподавания иностранным обучающимся гуманитарных и социально-экономических дисциплин: философии, истории, правоведения, социологии, экономики, политологии, культурологии, педагогики и психологии, формирующих универсальные компетенции, «характеризующиеся мотивационными, смысловыми... и регуляторными составляющими, наряду с когнитивными» [1].

Итак, первоочередная проблема – проблема языка общения. За низким уровнем знания иностранными курсантами русского языка как средства получения и усвоения знаний, а на нем осуществляется образовательный процесс, следует непонимание или недопонимание учебного материала, влияющее на интерес к дисциплине. Если нет вовлеченности, не запускаются ключевые факторы потребности в познании, которые обеспечивают нацеленность на сознательное и активное понимание учебного материала, предлагаемого в ходе изучения того или иного учебного курса.

Если говорить о том, что язык – это система передачи свернутого символического контекста, то наблюдается разница в восприятии и интерпретации учебного материала представителями разных этнокультурных типов. Преподаватели, работающие с иностранными курсантами, отмечают отличие между обучающимися, для которых государственными являются европейские языки (французский, испанский, английский, португальский, итальянский), и носителями восточных языков (китайского, монгольского, хммерского, лаосского, арабского). Это отличие проявляется в речевом поведении и стиле овладения русским языком, обусловленным различными факторами психофизиологического, этнического и культурного характера, что должно учитываться при формировании учебных групп и, следовательно, потоков. Это позволит избежать накладок образовательных технологий, приемов и методов обучения иностранцев-носителей европейских и восточных языков.

Так, к примеру, для всех категорий обучающихся дает положительный результат информативная наглядность в виде схем, таблиц или рисунков (ниже приведены примеры рисунков из учебного пособия

по социологии [4: 18, 76] и презентаций к дисциплине (см. рис. 1, 2). Но при сравнении итоговых результатов в части содержательного понимания замечена разница в освоении скрытых и вторичных смысловых связей в сопровождающем текстовом материале. Особенно остро эта проблема возникает в части преподавания гуманитарных дисциплин.



Рисунок 1. Типы социального действия



Рисунок 2. Отличительные качества, составляющие личность военнослужащего

Вернемся к отличиям в методах обучения курсантов-иностранцев различных типов языков. Например, при объяснении материала курсантам англоговорящим или франкоговорящим есть возможность подыскать синонимы к новым для них словам. Насколько быстро и успешно это происходит, зависит от эрудиции преподавателя и обладания знаниями о мире иностранных обучающихся. Такая работа может быть выстроена в диалоговом формате. В преподавании же курсантам-носителям восточных языков надо учитывать трудности восприятия ими русской речи, особенность мыслить конкретно-символически, а не абстрактно-понятийно, неготовность к диалоговой форме обучения. Им обязательно надо дать возможность осмыслить услышанное, представить наглядную информацию. В смешанных группах это является проблемой, т. к. часть курсантов скучает в ожидании тех, кому повторно толкуется сегмент лекции. В группах мононационального состава такой проблемы нет.

Одним из путей решения данной проблемы может быть использование подхода детализации, объяснение от простого к сложному в виде ступенчатого восхождения с закреплением материала методом вопросов и ответов. На каждой ступени формируются вопросы, отвечая на которые, курсанты выражают собственное понимание и в процессе диалога формируют нормативное представление.

Образ нового понятия формулируется так, чтобы привязать его к базовым представлениям основной группы курсантов ассоциативным путем с последующей аналитической интерпретацией со стороны обучающихся.

В сочетании с наглядностью, эмоциональной, искренней демонстрацией важности понимания присутствующими материала, вежливого и уважительного к ним отношения в процессе совместного обсуждения – все это дает явно видимый положительный результат.

На занятиях у курсантов обязательно должны быть словари (русско-вьетнамский, русско-монгольский и др.), желательно академические, на 70 000 и более слов, чтобы они могли посмотреть значение новых слов на родном языке. К сожалению, быстро найти нужное слово не всегда получается, что связано с неумением обучающихся работать с такими словарями, особенно, когда речь идет о первокурсниках. К тому же не все специфические слова той или иной гуманитарной дисциплины можно найти в словарях, например, в русско-вьетнамском нет перевода слова «аксиология», а «бытие – *nguồn gốc*» [4] переводится как «происхождение». Искомые слова могут иметь разные значения в разных областях науки, например, понятие «общество» в философии, социологии, истории. Курсант может встретиться и с новыми терминами, полностью не закрепленными в его языке.

Каждая дисциплина имеет специфический понятийный аппарат, состоящий из набора категорий, принципов, законов. Преподаватель должен

его объяснить, растолковать, иначе не раскрыть предметное содержание дисциплины. Так, например, первое занятие по философии традиционно начинается с простейшего объяснения слова греческого происхождения «философия», образованного из двух слов *phileo* – люблю и *sophia* – мудрость, что буквально означает «любовь к мудрости». Просто, но не для иностранцев. Следует объяснить, что мудрость – это знание, которое приходит в результате умственной работы, наблюдения и жизненного опыта (*упрощено для иностранцев*). Разъясняется и каждое слово определения философии как интеллектуального поиска разумных, истинных оснований бытия мира, системы теоретически обоснованных взглядов на мир (идей, знаний, идеалов, норм, ценностей), роль и место человека в нем, на отношение человека и мира вокруг него (*одно из множества определений, употребление которого согласовано преподавателями дисциплины*), пока не станет очевидным – понято, можно продолжать. А далее раскрывается общая структура философского знания – гносеология, аксиология и т. д., включая объяснение понятий *структура, учение, познание, прекрасное* и т. д. Не обойтись без объяснения, точнее растолкования функций философии: из целого ряда берутся две ключевые – мировоззренческая и методологическая. В свою очередь, добившись понимания их содержания, уже легче объяснить, реализуя профессионально-ориентированный подход, место и роль философии в военном деле, влияние последнего на развитие философской проблематики. Таким образом, формулируя понятия, преподаватель вынужден объяснять иностранным курсантам их смысл, ведь от этого зависит понимание учебной дисциплины как системы, отражающей философскую науку.

Большим подспорьем иностранным курсантам было бы направленное обучение русскому языку, реализуемое в курсе научного стиля речи гуманитарных и социально-экономических дисциплин, учитывая их значимость, о которой упоминалось выше, наряду с профессиональной. Необходимость взаимодействия кафедры русского языка с кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин очевидна. Результатом может стать совместная разработка толкового словаря, включающего понятийный аппарат по вышеозначенным дисциплинам, который облегчит восприятие учебного материала, поможет иностранным курсантам понять смысл неизвестных терминов, научит их активно пользоваться языком дисциплин.

Следующая проблема – обучение иностранных военнослужащих по унифицированным федеральным государственным образовательным стандартам и квалификационным требованиям к военно-профессиональной подготовке, предназначенным для российских курсантов. Отметим, содержание преподавания технических дисциплин иностранцам дифференцировано, учитывается уровень военно-технического

сотрудничества, что определяется соответствующими договорами Российской Федерации со странами-заказчиками, а также допуском к ограниченной информации. К гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам как к культуuroобразующим подобные ограничения не относятся. Их содержание носит поликультурный характер, что позволяет раскрыть взаимодополняющие ценности национальных культур, разных религий в истории цивилизаций, сформировать у иностранных курсантов представление о многокультурности мира, в котором мы живем и необходимости мирного сосуществования в нем. Однако объем и содержание этих дисциплин не может быть одинаковым для российских обучающихся и иностранных обучающихся. Одна из причин – трудности восприятия и усвоения учебно-научной информации, рассчитанной на усвоение российскими курсантами – носителями русского языка. Вторая – различие в базовых знаниях. Так, например, трудно, практически невозможно, донести в требуемом объеме содержание дисциплины «Российская история». Иностранные курсанты не обладают знаниями нашей школьной программы по истории России, безусловно, их надо восполнить, чтобы изучаемый материал воспринимался адекватно. За счет чего? За счет времени, предусмотренного планом проведения на основные вопросы.

Еще одна из проблем состоит в том, что иностранные курсанты не имеют допуска к электронной информационной образовательной среде ЭИОС (электронным образовательным и справочным ресурсам образовательных и научных организаций Российской Федерации и Министерства обороны Российской Федерации), обеспечивающей освоение обучающимися программ дисциплин. В связи с этим крайне необходима разработка и внедрение в процесс обучения адаптированных для иностранных курсантов учебников, учебных пособий, рабочих тетрадей и словарей-пояснений (толковых) к терминам в учебниках на основе принципов системности, доступности, наглядности, учета уровня владения русским языком и др. Такие пособия, учебники позволяют самостоятельно проработать изучаемый материал, подготовиться к выступлению на определенную тему, а словарь терминов поможет понять смысл высказывания преподавателя, курсантов. Ряд гражданских вузов успешно решает эту проблему [2]. Преимущество использования учебного пособия по истории в том, что авторы учли уровень владения иностранными студентами русским языком, изложили материал сжато и конкретно; удобство – в нем отражены основные понятия исторической науки, которые зачастую вызывают трудности; особенность – каждый раздел включает задания предтекстовые (снимают лексико-грамматические трудности) и послетекстовые (помогают обучающемуся определить степень понимания содержания текста). В учебном пособии по философии, рассчитанном на студентов – граждан СНГ, выделены основные термины, необходимые для понимания,

приведены онтологические, гносеологические, аксиологические концепции для анализа наиболее значимых проблем отдельной личности и общества в целом. Каждый раздел пособия содержит вопросы для самопроверки, в конце приведены ответы на них.

О проблеме отношения иностранных курсантов к учебе. Неким эталонным добросовестного и ответственного отношения к выполнению своей миссии в Академии являются курсанты из Вьетнама. Обычно это молодые люди, не так давно окончившие школу. Их психофизиологические возможности, высокий уровень мотивации (один из внешних мотивов состоит в том, что выпускникам, получившим диплом с отличием или награжденным медалью «За отличное окончание военного образовательного учреждения высшего профессионального образования Министерства обороны Российской Федерации» по возвращению на родину присваивают звание старшего лейтенанта), самоорганизации лежат в основе успешной учебной деятельности. С ними легко работать на лекциях, наладить обратную связь: они «активные слушатели» (отвечают на вопросы преподавателя, задают ему, уточняют...), что сказывается на усвоении материала. Вьетнамским курсантам достаточно первых двух семинаров, чтобы адаптироваться к стилю преподавателя. На последующих занятиях они демонстрируют навык находить самостоятельно ответы в заданиях, на вопросы преподавателя и других курсантов, проявляют умение формулировать вопросы и даже вступать в дискуссию. Это свидетельствует о формировании у них критического мышления. Как правило, курсанты из Вьетнама вдумчиво подбирают материал для докладов и сообщений и, в отличие от иностранных курсантов других стран, докладывают их без опоры на конспект. Обычно адресованные докладчику вопросы по теме на понимание встречающихся специфических/неспецифических слов не вводят «в ступор», что лишний раз подтверждает знание материала и владение им.

Говорить о том, что совершенно иначе обстоит дело с курсантами из других государств (в Академии учатся представители более 50 стран) неверно. Однако о некоторых отличиях в отношении к учебе представителей ряда стран все же стоит сказать, ввиду необходимости их осмысления. Так, в группах разновозрастного контингента обучающихся – от пяти и более лет (например, курсанты африканского континента в среднем 25–30-летние), иногда можно наблюдать сниженный интерес к учебе и получению знаний среди возрастных курсантов, многие из которых окончили местные вузы (бакалавры, и даже по нескольким направлениям). Это сказывается на эффективности образовательного процесса. Элементы их поведения не всегда соответствуют требуемым в военном вузе, например, доклад не по форме, несоблюдение правил ношения военной формы (неряшливость в одежде). Время от времени к семинарам готовятся

«спустя рукава», берут первый попавшийся материал по теме из Интернета, распечатывают и на занятии зачитывают. Ответить на вопросы по прочитанному тексту не могут, ссылаясь на языковой барьер (часто эксплуатируемая манипуляция). Хотя очевидна иная причина: материал предварительно ими не прорабатывается, не проявляется старание вникнуть в содержание темы выступления. Отчасти сидящие в аудитории показывают такое же отношение: вместо ответа на вопрос «О чем говорил докладчик?» молчат вследствие незнания, связанного с отчуждением от происходящего в аудитории либо познавательных затруднений. Предметный диалог, являющийся непременным на гуманитарных дисциплинах средством развития критического мышления, открытости сознания и поведения, способности к отстаиванию своего мнения/позиции открыто, не получается, курсанты не проявляют творческой активности, и преподаватель, объясняя суть вопросов, «вызывает огонь на себя» монологом. Однако каким бы хорошо организованным ни был педагогический монолог, он ориентирован на познание и запоминание, при этом оторван от понимания!

Стоит оговориться, вышеописанное отношение курсантов встречается, но не является закономерным, и отметить, что в нашей практике были группы разновозрастного контингента обучающихся мононационального состава из Республики Конго, Республики Анголы, смешанного – из Мали, Афганистана, Палестины, Центральной Африканской Республики, Уганды, показавшие безупречное отношение к учебе, в частности, в освоении дисциплины «Правоведение».

В продолжение проблемы отношения иностранных обучающихся к учебе затронем такой аспект, как конспектирование. Оно представляет собой не только знания, полученные в процессе написания текста, дисциплинированность в их освоении, приучение к определенному образу мышления, но и признак трудолюбия, самоорганизованности обучающихся [5: 95]. Процесс конспектирования некоторыми курсантами являет собой в лучшем случае механическое фиксирование лекции, в худшем – фрагментарно-механическое («хотя бы что-то»). В последующем это сказывается на уровне их подготовки к сдаче зачетов и экзаменов по гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам, если учитывать отсутствие адаптированных учебников для иностранных курсантов (ранее отмечено), рекомендованные же (одни и те же для российских и иностранных курсантов) перегружены специфическими терминами, что затрудняет восприятие учебного материала, и не все из них содержат военно-составляющие аспекты (лекции восполняют эти пробелы), а вал интернет-информации не дает четких ответов на вопросы к зачету / экзамену.

Встречающееся легкомысленное отношение курсантов к обязанности учиться всегда сказывается на результатах. Однако тройки на

промежуточной аттестации устраивают не всех их получивших, не смирившиеся (противятся чаще представители африканских государств) без стеснения просят повысить, заявляя о влиянии оценок диплома на карьерный рост. Безуспешные попытки улучшить оценку приводят к проявлению гнева (бросают конспект, без разрешения покидают аудиторию, мешают другим громким разговором на родном языке).

Если посмотреть на проблему отношения к учебе с учетом этноконфессиональных особенностей, можно констатировать, что курсанты-мусульмане (Палестина, Мали) и курсанты-буддисты (Лаос, Камбоджа) вне зависимости от расы, проявляют настойчивость и ответственность в учебе, по всей видимости, следуя религиозным учениям. Проблемы в учебе, в частности, у курсантов из Лаоса и Камбоджи иного плана. Преподаватели в один голос говорят о трудностях изложения им учебного материала, сути терминов, особенно первокурсникам. Требуется больше времени на объяснение, проблематично удостовериться в степени понимания – по реакции камбоджийцев и лаосцев не узнать, они всегда вежливы и улыбкивы. Крайне редко можно от них услышать: «Не понятно». Их работоспособность (образцовые конспекты), ответственность (готовятся к занятиям, правда, в смешанных группах, скромно молчат, предоставляя возможность выступать курсантам других стран) и дисциплинированность (замечаний нет) всегда подкупают.

Итак, некоторые проблемы, связанные с преподаванием иностранным курсантам дальнего зарубежья гуманитарных и социально-экономических дисциплин, обозначены. Постановка проблем полдела, следующий шаг за реализацией выше предложенного, что позволит их отчасти минимизировать.

Литература

1. Зуева Е. Г. Формирование универсальных компетенций у студентов в информационно-образовательной среде вуза : дис. ... канд. пед. наук (13.00.08). – М., 2008. – 327 с.
2. История : учебное пособие для иностранных учащихся подготовительного факультета / А. Л. Кузнецов, В. Г. Касарова, Ю. В. Никишина. – М. : МАДИ, 2015. – 204 с.
3. Мазяева Е. А., Сметанкина Л. В., Краснова С. А. Социология : курс лекций. Учебное пособие для военных вузов. – СПб. : Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений. – 2022. – 168 с.
4. Новый русско-вьетнамский словарь. Более 50 тыс. слов / К. М. Аликанов, И. А. Мальханова. – М. : АСТ. Восток-Запад, 2007. – 1120 с.
5. Яновский Л. М. Конспектирование лекции – важный процесс самоорганизации обучения студентов // Байкальский медицинский журнал. – 2004. – Т. 48. – № 4. – С. 95–97.

Е. С. Смирнова
Военная академия РХБ защиты,
Кострома

Лингводидактический потенциал строевой песни и ее роль в сплочении полинационального воинского коллектива

Настоящая статья посвящена выявлению потенциала использования русской строевой песни на занятиях по русскому языку как иностранному с иностранными военнослужащими. В статье рассмотрены различные аспекты лингводидактического и культурного потенциала строевой песни, определено влияние данного жанра песни на межкультурное взаимопонимание и сплочение военнослужащих, обучающихся в полинациональном коллективе, обозначена роль строевой песни в формировании ценностей военнослужащего. На основе теоретического осмысления и практического использования строевой песни на занятиях по русскому языку как иностранному определены и охарактеризованы функции строевой песни.

Ключевые слова: строевая песня, иностранные военнослужащие, полинациональный воинский коллектив, русский язык как иностранный.

E. S. Smirnova
Nuclear Biological Chemical Defence Military Academy,
Kostroma

Linguodidactic potential of the marching song and its role in uniting a multinational military team

This article is devoted to identifying the potential of using the Russian marching song in classes on Russian as a foreign language with foreign military personnel. The article examines various aspects of the linguodidactic and cultural potential of the marching song, determines the influence of this genre of song on intercultural understanding and unity of military personnel studying in a multinational team, and outlines the role of the marching song in the formation of the values of a serviceman. Based on theoretical understanding and practical use of the marching song in classes in Russian as a foreign language, the functions of the marching song are identified and characterized.

Keywords: marching song, foreign military personnel, multinational military team, Russian as a foreign language.

Вопрос использования песен в процессе обучения русскому языку как иностранному неоднократно поднимался в лингводидактике и продолжает интересовать педагогов, рассматривается и анализируется роль песни в формировании межкультурной (И. Н. Кавинкина, Л. Х. Шаяхметова), социокультурной компетенции (И. В. Семина, Е. Ю. Березкина,

И. В. Бибикова) при обучении языку. Песня является носителем культуры, источником культурных ценностей, сохранения культурного наследия. Песни могут быть источником информации о традициях, обычаях, истории и менталитете определенного народа, позволяют расширять культурное, межкультурное понимание и кругозор. И мы согласимся с мнением И. Н. Кавинкиной в том, что «песня является эффективным инструментом для развития межкультурной компетенции иностранных обучающихся» [1: 43].

Как отдельный жанр песни выделяется строевая песня, использованию которой в педагогической науке также уделено внимание. Тем не менее круг работ, посвященных данной теме, довольно неширок: в основном, это работы К. В. Петрачкова, в которых строевая песня рассматривается с точки зрения формирования навыков исполнения песни у кадетов.

Строевая песня занимает особое место в военных образовательных учреждениях, в том числе в военных вузах, поскольку ее исполнение способствует сплочению воинского коллектива, поддержанию морального духа, создает положительное эмоциональное настроение. Согласно Строевому уставу, «каждый строевой смотр заканчивается прохождением подразделения (воинской части) торжественным маршем, а после относа Государственного флага Российской Федерации и Боевого знамени воинской части – исполнением строевой песни подразделениями» (п. 179) [3: 46].

Строевая песня обладает своими уникальными характеристиками, которые отличают ее от других песен и других жанров музыки. Одной из основных характеристик строевой песни является ее ритм. Чаще всего строевые песни имеют сильный и четкий ритм, который помогает организовать и скоординировать движения коллектива во время марша; «строевая песня имеет определенные мелодические (призывные интонации, несложную мелодическую линию, декламационность, сочетающуюся с напевностью) и ритмические (четкий ритм, ровный метр, мерную шаговую основу) особенности» [2: 254]. Ритм часто подчеркивается и сопровождается ударными инструментами – барабанами. Строевая песня, как правило, имеет простую и запоминающуюся мелодию, а текст обычно содержит повторяющиеся фразы и рифмы, что позволяет легко запоминать ее и исполнять песню хором. Ритм имеет маршевый характер. Важным аспектом строевой песни является ее содержание: оно, как правило, военное или военно-патриотическое. Текст песни часто содержит упоминания о силе, доблести, патриотизме, войсковом товариществе, служении Родине. Не обходит стороной строевые песни и тема любви. Тексты песен отражают значимые ценности национальной лингвокультуры. Существенным является и то, что исполнение строевой песни должно проходить с четкой артикуляцией и четким произношением слов. Это способствует развитию слухо-произносительных навыков инофонов.

Лингводидактический потенциал строевой песни заключается в возможности использовать ее для развития языковой компетенции. В таблице 1 рассмотрен лингводидактический потенциал для формирования языковой компетенции таких песен, как «Не плачь, девчонка» и «Три танкиста». Строевая песня может быть использована для:

– развития лексического запаса, в том числе в профессиональной области: в тексте песни могут использоваться различные частотные слова и выражения, которые запоминаются обучающимися;

– тренировки произношения и интонации: исполнение песни помогает улучшить правильное и произношение слов и фраз;

– демонстрации и закрепления грамматических структур и конструкций: песня может содержать примеры использования грамматических конструкций, что помогает учащимся понять и запомнить их.

песня «Не плачь, девчонка»				
фонетика	лексика	грамматика		
		творительный падеж	временные формы глагола	императив
шипящие звуки: <i>не плачь, девчонка, девичья, дожди, жди, прошагал, старшина, будешь, женой, наш, зачти, отличные значки.</i> сочетание -тся = [ца]: <i>вернется, теснятся</i>	<i>солдат, генерал, старшина, ротный, ордена</i>	<i>я стану старшиной; будешь ты моей женой</i>	настоящее время: <i>трубят, имеет.</i> прошедшее время: <i>смахнула, прошагал, сумел.</i> будущее время: <i>пройдут, вернется, стану, будешь.</i>	<i>жди, прости, зачти</i>
песня «Три танкиста»				
фонетика	лексика	грамматика		
		краткие прил.	согласование прил. с сущ.	
Звуки [т]–[ч’]: <i>на границе – тучи, границ – дальневосточной, ночь – границу.</i> Шипящие звуки: <i>тишиной, часовые, отважен, живут, нерушимой, дружною, экипаж, машины и др.</i>	<i>танкист, часовые, граница, броневой ударный батальон, экипаж машины боевой, разведка, танк, команда, броня, огневая атака</i>	<i>отважен, силен, широко</i>	И.п.: <i>край суровый, заслон прочный, броневой ударный батальон, роса густая, грозная броня.</i> Косв. падежи: <i>у высоких берегов; земли дальневосточной; нерушимой, дружною семьей; машины боевой; по родной земле дальневосточной; в атаке огневой</i>	

Таблица 1. Лингводидактический потенциал строевых песен

Кроме того, строевая песня может стать инструментом развития навыков всех видов речевой деятельности:

– аудирования: при прослушивании и попытке понять текст песни курсанты развивают навыки аудирования и способность улавливать речевые образцы иностранного языка. Обучающимся могут быть даны различные задания: о чем эта песня? Какие военные слова вы услышали? Какое слово / какая фраза часто повторяется в песне?

– чтения: курсанты обязательно читают текст песни, отмечают незнакомые слова. В зависимости от установки преподавателя на примере текста песни можно отрабатывать навыки изучающего, поискового, просмотрового чтения;

– говорения: тексты строевых песен позволяют организовать обсуждение различных тем (воинской дружбы, защиты родины и др.);

– письма: на основе песни преподавателем могут быть сформулированы различные задания; тематика песни может послужить стимулом для написания эссе, кроме того, в основу письменного задания может быть положена эмоциональная составляющая песни. Интересным также становится упражнение, направленное на сравнение русской строевой песни и строевой песни страны инофона.

Таким образом, строевая песня обладает значительным лингводидактическим потенциалом и становится эффективным инструментом в процессе изучения русского языка иностранными курсантами. В практике преподавания русского языка как иностранного курсантам используются такие песни, как: «Катюша», «У солдата выходной», «Не плачь, девчонка», «Три танкиста», «Солдаты, в путь!», «Служить России», «Вперед, Россия!» и др.

Анализ научно-педагогических работ позволяет констатировать, что в лингводидактике не определены функции строевой песни. Теоретическое осмысление и практическое использование данного жанра песен на занятиях по русскому языку как иностранному в группах иностранных военнослужащих позволило выявить следующие функции строевой песни.

Мотивационная функция. Строевая песня может быть использована в качестве стимула к развитию интереса к изучению языка, для поднятия настроения и воодушевления обучающихся.

Образовательная функция. В контексте использования строевой песни на занятиях РКИ данная функция заключается в формировании языковой компетенции иностранных курсантов (улучшении слухо-произносительных навыков, расширении и закреплению словарного запаса, развитии грамматических навыков) и развитии видов речевой деятельности. Кроме этого, рассматриваемый жанр песни способствует знакомству с историей и культурой страны изучаемого языка и, соответственно, формированию межкультурной компетенции.

Воспитательная функция. Данная функция заключается в формировании и укреплении дисциплины, гордости за воинскую службу. Строевая песня помогает развивать чувство коллективизма, единения, сотрудничества, помогает укрепить моральную составляющую службы и создать благоприятную атмосферу в воинском коллективе. Строевые песни формируют уважение к традициям и истории воинской службы.

Патриотическая функция. Тексты строевых песен нередко содержат патриотическую составляющую, репрезентируют такие ценности воинской службы и военнослужащего, как любовь к Родине, верность, преданность, воинское братство, воинская честь, почитание героев, вдохновляя курсантов на службу, способствуя патриотическому воспитанию.

Идентификационная (социально-идентификационная) функция. Поскольку, как правило, каждое подразделение имеет свою строевую песню, то справедливо говорить о том, что прохождение маршем с исполнением песни формирует у иностранных обучающихся чувство групповой идентичности, принадлежности к воинскому подразделению, усиливает чувство единения курсантов-представителей разных стран.

Таким образом, строевая песня обладает несомненным лингводидактическим потенциалом, ее использование на занятиях по русскому языку как иностранному позволяет формировать языковую компетенцию, развивать все виды речевой деятельности, повышает мотивацию к изучению русского языка. Исполнение строевой песни способствует повышению морального духа иностранных обучающихся, созданию положительного эмоционального настроения, укреплению чувства межнациональной дружбы, сплочению воинского коллектива курсантов. Данный жанр песни позволяет иностранным военнослужащим познакомиться с культурой страны изучаемого языка, ценностями воинской службы и военнослужащего, в целом содействует формированию межкультурной компетенции.

Литература

1. Кавинкина И. Н. Роль песен в формировании межкультурной компетенции иностранных обучающихся / И. Н. Кавинкина // Лингводидактика : Материалы VI Респ. науч.-практ. семинара, Минск, 25 окт. 2019 г. / БГУ. Факультет международных отношений. Ред. коллегия: С. И. Лебединский [и др.]. – Минск : БГУ, 2019. – С. 42–45.
2. Петрачков К. В. Военная строевая песня как специфический музыкальный жанр // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 4 (41). – С. 251–255.
3. Строевой устав Вооруженных Сил Российской Федерации. – Москва : Военное издательство, 2006. – 78 с.

А. В. Трегубчак
РВВДКУ им. генерала армии В. Ф. Маргелова,
Рязань

Особенности педагогического общения в мультикультурной иноязычной аудитории

В статье рассматриваются особенности организации педагогического общения в мультикультурной иноязычной аудитории с учетом тех трудностей, которые испытывают иностранные курсанты в процессе обучения на русском языке в российских вузах. Основными факторами, затрудняющими обучение иностранцев, являются следующие: плохое знание ими русского языка, культурно-религиозные особенности родной страны, непривычная система образования. В статье даются рекомендации по организации общения педагогов с обучающимися с целью преодоления данных трудностей.

Ключевые слова: обучение иностранцев; педагогическое общение; мультикультурная аудитория; русский язык как иностранный; уровень B1.

Features of pedagogical communication in a multicultural foreign-language audience

A. V. Tregubchak
General V. F. Margelov Ryazan Guards
Higher Airborne Command School,
Ryazan

The article discusses the peculiarities of the organization of pedagogical communication in a multicultural foreign-language audience, taking into account the difficulties experienced by foreign cadets in the process of learning in Russian in Russian universities. The main factors that make it difficult for foreigners to study are the following: their poor knowledge of the Russian language, cultural and religious peculiarities of their native country, an unusual education system. The article provides recommendations on the organization of communication between teachers and students in order to overcome these difficulties.

Keywords: teaching foreigners; pedagogical communication; multicultural audience; Russian as a foreign language; level B1.

Обучение иностранцев в российских вузах на государственном уровне считается стратегически важной задачей. В 2017 году правительство Российской Федерации подготовило специальную программу, направленную на привлечение иностранных обучающихся в российские вузы, которая называется «Развитие экспортного потенциала российской системы образования». Благодаря этой программе, а также развитию внешнеполитических

и экономических связей между странами, количество иностранных обучающихся, получающих образование в России, за последние двадцать лет выросло более чем в два раза.

Исследование, проведенное в НИУ ВШЭ в 2016–2017 годах, показало, что основными причинами, по которым иностранцы выбирают российские вузы, стали:

- неудовлетворенность качеством образования на родине,
- дефицит рабочих мест,
- дефицит доступа к университетским курсам на русском языке дома,
- нестабильная политическая обстановка [3].

Значительную роль также имеет престижность вуза, в котором планируют обучаться иностранцы, доступность информации о нем в Интернете, советы родных и близких.

Военные высшие учебные заведения Российской Федерации традиционно пользуются среди иностранных обучающихся заслуженным уважением и ежегодно принимают курсантов из стран ближнего и дальнего зарубежья, мечтающих связать свою жизнь с армией. Часто среди них можно наблюдать своеобразную династийность, когда дети офицеров, когда-то окончивших один из российских вузов, также приезжают учиться в Россию.

Но, начав обучение в российском вузе, курсанты сталкиваются с рядом проблем, вызванных непривычными условиями, например, климатом, необычной едой, жизнью вдали от родных и близких.

Основными трудностями, оказывающими влияние на особенности обучения иностранных военнослужащих, являются следующие:

- трудности, вызванные плохим знанием русского языка обучающимися,
- трудности, вызванные культурными и религиозными особенностями обучающихся,
- трудности, вызванные непривычной обучающимся системой образования.

Все эти трудности, особенно сильно проявляющиеся на начальном этапе обучения, могут существенно затруднить усвоение обучающимися образовательной программы, создавать у них ощущение академической неуспешности. Поэтому задача педагогов, работающих с иностранными военнослужащими, состоит в помощи им в преодолении данных трудностей, создании условий для их адаптации и поддержании мотивации к обучению. Основным инструментом, позволяющим создать благоприятный психологический климат в учебной группе, а также воздействовать на учебный и воспитательный процесс, является педагогическое общение.

А. Н. Леонтьев определяет педагогическое общение как «профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе

обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися внутри учебного коллектива» [2: 3]. Грамотно организованное педагогическое общение способно произвести психологическую оптимизацию учебной деятельности, помочь выстроить партнерские отношения между педагогом и обучающимися и минимизировать трудности, которые испытывают иностранцы при обучении на русском языке в российском вузе.

Плохое знание русского языка является наиболее значимой проблемой. Право на поступление в вузы РФ имеют абитуриенты, владеющие русским языком на уровне В1. «Достижение данного уровня владения русским языком позволяет иностранцу удовлетворять основные коммуникативные потребности при общении с носителями языка в социально-бытовой и социально-культурной сферах. Этот уровень обеспечивает необходимую базу для успешной коммуникации в условиях языковой среды с использованием ограниченного набора языковых средств» [4: 4]. То есть В1 – это пороговый уровень, предполагающий уверенное владение лексикой русского языка в объеме до 3000 лексических единиц, при этом «основной состав активного словаря данного уровня обслуживает бытовую и социально-культурную сферы общения» [4: 21]. Лексические единицы, обеспечивающие иностранным обучающимся «возможность коммуникации в учебно-профессиональной сфере общения с учетом выбранной им специальности» [1: 13], входят в установленный лексический минимум в количестве 800–1000 лексических единиц, что часто оказывается недостаточным для дальнейшего обучения. Так как специальной лексикой обучающиеся владеют в ограниченном объеме, то им может просто не хватать знания языка, чтобы понимать объяснения преподавателя и вступать с ним в коммуникацию.

Также сложности для обучающихся иностранцев могут создавать особенности речи преподавателя: нечеткое проговаривание слов, особенно терминов, ускоренный темп речи, неясное интонирование фраз, изменение порядка слов в предложении, использование в речи неизвестных обучающимся лексических единиц и грамматических форм. Поэтому преподаватели, работающие с иностранцами, должны осознанно подходить к своему речевому поведению: замедлять темп речи, четко артикулировать слова, интонировать фразы, подбирать лексико-грамматическое оформление своей речи таким образом, чтобы ее содержание без большого труда могло быть воспринято иностранными обучающимися.

Существенную трудность при обучении иностранцев в российском вузе может создавать влияние на них культурных традиций родной страны, а также ограничения, накладываемые на них требованиями религии.

Например, у арабских курсантов может вызывать дискомфорт тот факт, что их преподавателем является женщина. А представители некоторых стран Африки заранее опасаются проявлений расизма по отношению к ним. В этих случаях на первый план выходит мультикультурная подготовка педагога, способствующая тому, что он сможет предусмотреть и не допустить, а в крайнем случае, быстро разрешить проблемные моменты во взаимоотношениях с учениками-иностранцами. Положение женщин и детей в семье, отношения с родителями, вопросы, касающиеся одежды, питания, общественного поведения и коммуникации, – вот темы, способные вызвать напряжение в процессе общения педагога и обучающихся. С другой стороны, именно эти темы лучше всего помогают «разговорить» обучающихся и способствуют установлению доверительных отношений с преподавателем при условии его уважительного отношения к культурному своеобразию обучающихся.

Преподавателю следует учитывать также и политическую ситуацию в странах, откуда прибыли обучающиеся, не обостряя противоречия между ними и не провоцируя конфликтные ситуации. У каждого педагога, работающего в поликультурных группах найдется масса примеров того, как неважная на первый взгляд деталь привела к напряжению или сложностям во взаимоотношениях с обучающимися.

Спорных тем в современном мире становится все больше: принадлежность Тайваня, неурегулированные конфликты между Израилем и Палестиной, Киргизией и Таджикистаном, внутренние противоречия в различных странах, проблема Нагорного Карабаха и т. п. При выборе материала к занятию, например, газетные статьи, содержащие политические новости из родных стран обучающихся, педагогу следует помнить о потенциально возможных негативных реакциях на некоторые из них и учитывать этот факт в своей деятельности.

Мультикультурная подготовка педагога может выражаться также в подборе примеров, иллюстраций, учебных материалов, используемых на занятии. Например, в исламе существует запрет на изображение Бога, на демонстрацию сцен близких отношений людей. Это необходимо учитывать педагогу, либо избегая табуированных тем, либо предупреждая представителей ислама о них, чтобы они смогли выработать приемлемое для них поведение в соответствующих ситуациях.

У представителей протестантских общин существует запрет на танцы, поэтому ошибочно будет привлекать их к воспитательным мероприятиям, связанным с танцами и избыточным веселием.

С другой стороны, информация, предъявляемая с опорой на культурные особенности обучающихся, иллюстрации, взятые из произведений национальных культур, глубокая информированность педагога

об особенностях культуры, быта, политической ситуации стран, из которых приехали обучающиеся, – все это способно поднять престиж педагога и помочь ему в установлении контакта с обучающимися.

Но в процессе взаимодействия с курсантами-иностранцами педагогу следует проявлять уважение и к своей культуре, знакомя их с ее особенностями, требованиями и обычаями. Мягко подчеркивая сходство или различие культур, демонстрируя обучающимся социально одобряемые в нашей стране образцы поведения, он вызовет уважение обучающихся, будет способствовать их социализации и инкультурации, сможет предупредить сложности в их взаимодействии с людьми за пределами учебного заведения.

Еще одну значительную трудность составляет непривычная иностранной обучающимся система образования, принятая в России. Например, если сравнить ее и образовательные системы стран Средней Азии, Малой Азии и Китая, то мы можем увидеть, что наша система более открытая. Она направлена на развитие личности обучающихся. В ней активно используются коммуникативные методики. Педагоги просят учеников объяснить что-то, доказать, вступают в диалогическое общение, могут организовывать споры и дискуссии. Школьная система стран Азии направлена больше на усвоение готовой суммы знаний, в азиатской культуре не принято выражать свое мнение, спорить с педагогом, доказывать что-то. Поэтому обучающиеся, привыкшие к иной системе, могут первое время смущаться, не приняв новые требования и правила, отказываться вступать в коммуникацию. И задача педагогов состоит в том, чтобы снять у них эти коммуникативные барьеры.

Все сказанное позволяет сделать вывод, что именно на преподавателе лежит основная ответственность за успешную коммуникацию с иностранными обучающимися. Грамотно выстроенный преподавателем процесс педагогического общения будет способствовать установлению взаимопонимания и взаимодействия между педагогом и обучающимися, повышению качества образовательного процесса за счет снятия трудностей, испытываемых иностранными курсантами.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый и второй уровни. Профессиональный модуль / Н. П. Андрушина и др. – М.-СПб. : Златоуст, 2003. – 56 с.
2. Леонтьев А. Л. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. ; Нальчик : Изд. центр «Эль-Фа», 1996. – 93 с.
3. Нефедова А. И. Why international students choose to study Russia's leading universities // Journal of Studies in international Education. – 2021. – Vol. 25 – No. 5. – P. 582–597.

4. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н. П. Андрюшина и др. – 2-е изд. – М.–СПб. : Златоуст, 2009. – 32 с.

Е. Г. Федулова
Общевойсковая академия,
Москва

Диалог культур как неотъемлемая составляющая процесса обучения арабских слушателей русскому языку

В статье рассматриваются особенности преподавания русского языка арабским обучающимся с учетом контекста диалога культур. Обосновывается важность национально ориентированной методики, обуславливающей как выбор, так и организацию учебного материала, эффективно реализующей не только воспитательную функцию процесса обучения, но и моральную и эстетическую функции, активизируя при этом когнитивно-дидактические аспекты иноязычного образования. Подчеркивается, что диалог культур актуализирует целевую установку обучения слушателей из стран арабского региона на формирование высокоразвитой личности, принимающей инокультуру, толерантно относящуюся к другому типу национальной культуры.

Ключевые слова: культурное пространство, национальная культура, глобализация, национальная культура, культурные связи, Россия и Восток, лингвокультурология, логоэпистема.

E. G. Fedulova
Combined Arms Academy,
Moscow

Dialogue of cultures as an integral part of the learning process arab listeners to the Russian language

The article discusses the features of teaching Russian to Arabic students taking into account the context of the dialogue of cultures. The importance of a nationally oriented methodology is substantiated, which determines both the choice and the organization of educational material, effectively realizing not only the educational function of the learning process, but also the moral and aesthetic functions, while activating the cognitive and didactic aspects of foreign language education. It is emphasized that the dialogue of cultures actualizes the goal of teaching students from the countries of the Arab region to form a highly developed personality accepting a foreign culture that is tolerant of another type of national culture.

Keywords: cultural space, national culture, globalization, national culture, cultural ties, Russia and the East, linguoculturology, logoepesteme.

Соприкосновение индивида с иной культурой происходит не всегда с ожидаемым результатом, порой реакция на нее может быть непредсказуемой и иногда доходить до культурного шока. Это не только разные общественные уклады, особенности жизни социума, национальные особенности, мировоззрение индивидуумов, но и культурные традиции (включающие и особенности искусства – живописи, музыки, литературы). Тем ценнее для тех, кто знакомится с чуждыми культурами, изучает их, находит общие черты с другими народами. Это сближает, создает ощущение единения на уровне культурного пространства.

В сегодняшнем мире, когда происходит трансформация привычных культурных ценностей у многих народов (кто-то из них движется вперед, а кто-то наоборот обращается к первоосновам), когда глобализационные процессы все активнее влияют на жизнь всего мирового пространства, любое общество неизбежно будет стремиться к стабильности, зачастую находя ее в своем историческом прошлом. Однако подобные процессы могут вызывать тревогу, когда происходит усиление националистического аспекта, когда национальная самоидентичность перерастает в агрессию, порождая волны негативного отношения к иным культурам.

Действительно, «в последнее время в обществе наблюдается странная закономерность. При, казалось бы, набирающем обороты процессе глобализации и общего единения культур, напротив, все активнее становятся голоса не об объединении, а об отделении, скорее изоляции одного народа (национальности) от другой, и как следствие его национальной культуры, традиций и религии. Порой голоса об изоляции национальной идентичности столь сильны, что перерастают в национализм и ксенофобию по отношению к иным культурам. Уже сегодня становится очевидным факт, что глобализация – процесс чуждый социуму, так как в противовес ей запустился механизм разрушения именно этих социальных связей, которые с большими трудностями формировались несколько последних десятилетий» [9: 549].

Подобные процессы происходят во многих арабских странах, которые несут на себе отпечаток социалистического наследия. Теперь в водовороте нынешних политических катаклизмов они стремятся к самоидентификации, находя ее в религиозной культурной составляющей – исламе.

Обращаясь к истории, необходимо подчеркнуть, что арабский мир – это страны с древнейшей историей, где оставили след различные культуры, что, несомненно, должно сказаться и на изучении русского языка, и на особом контингенте обучающихся, требующем специальных методов и приемов обучения. Лингвокультурологическая составляющая на уроках русского языка для арабских обучающихся в нынешней аудитории приобретает особую значимость. На наш взгляд, важно не только познакомить курсанта с русскими традициями, обычаями и культурой, но и

найти общие точки соприкосновения с арабской. В этом случае особое внимание следует уделять религиозным различиям, которые не должны стать камнем преткновения для восприятия новой культуры.

Интересными с точки зрения лингвокультурологии и методики, реализующей образовательную, воспитывающую, и развивающую функции, могут стать уроки изучения русской культуры через призму культурных связей России и Востока. Данная тема представлена в русском литературоведении и философии достаточно широко: это работы В. М. Жирмунского, С. Л. Кагановича, Н. И. Конрада, Н. Чалисовой, А. Смирнова, Н. И. Пригариной, Е. П. Чельшева и др. Так, например, вопросам взаимовлияния поэзии Востока на русскую поэзию большое внимание уделяется в работах Н. Чалисовой, которая подчеркивает: «Восточные мотивы вплетались в русскую литературу на всем протяжении ее развития» [11: 260]. Элементы восточной поэзии заметны и в песенном русском творчестве: «Как негаданная золотая нить вплетается в белое и серебряное северное кружево, так восточная метафора срасталась с песенным русским словом» [6: 60].

Подобная тематика может быть представлена как в форме отдельных уроков (например, для слушателей), так и семинаров, и даже специализированных курсов для курсантов продвинутого этапа обучения.

О неподдельном интересе к этой теме свидетельствует не только большое количество научно-исследовательских работ [3], но и газетных публикаций в исламской прессе и в Российской Федерации [10]. Многие исламские порталы (Islam.Dag.ru, Islam-portal.ru, islam.ru, greylib.align.ru и др.) последние несколько лет активно обращаются к взаимосвязи творчества А. С. Пушкина и культуры ислама.

Рассмотрим примерную работу над темой «А. С. Пушкин. Фонтану Бахчисарайского дворца». Тема может быть разработана в форме виртуальной экскурсии на полуостров Крым с посещением Бахчисарая или же курсантам можно предложить путешествие с А. С. Пушкиным по местам, которые он посещал, где творил и мечтал. В этом случае тема может приобрести игровую форму, сохраняя при этом обучающую, развивательную, коммуникативную, релаксационную, психотехническую функции [4: 88].

Сегодня в методике преподавания русского языка как иностранного создается много нового и интересного. Преподаватели обращаются к лингвокультурным феноменам, так называемым логоэпистемам (см. В. Г. Костомаров, Н. Д. Бурвикова), которые «определяются как языковое выражение закрепленного общественной памятью следа отражения действительности в сознании носителей языка в результате создания и постижения духовных ценностей отечественной и мировой культуры» [8: 611]. Особо интересны для изучения логоэпистемы, связанные с географическими

наименованиями. О. Н. Минюшова отмечает: «Топоним-логоэпистема функционирует на разных уровнях коммуникативного пространства языковой (речевой) личности. Топоним-логоэпистема имеет стыковочный характер, осмысливается на двух уровнях – на уровне языка и на уровне культуры. Без овладения данной категорией невозможно знание языка и культуры страны» [5: 3].

Так, изучая стихотворение А. С. Пушкина «Фонтану Бахчисарайского дворца», невозможно обойти вниманием логоэпистему «Бахчисарай», поэтому знакомство со стихотворением следует начинать именно с видеофрагмента, презентующего город Бахчисарай (Бахчисарайский дворец), который в сознании русского человека ассоциируется, конечно же, с великим поэтом и известной историей любви, которая случилась в гареме Бахчисарайского дворца.

Следуя за образами стихотворения, можно знакомиться и с самим дворцом – гарем «светило бледное гарема» (о Марии), сад роз («близ розы гордой и прекрасной»), парковые кущи («кусты лавровые»), фонтаны («фонтан любви») и др. [7: 183].

Приступая к изучению стихотворения «Фонтану Бахчисарайского дворца», следует учитывать ряд аспектов, на которые преподавателю необходимо обратить внимание в аудитории с арабскими курсантами. Так, например, курсанты могли быть уже предварительно знакомы с арабским переводом этого стихотворения. Алькамри Макарем Ахмед неоднократно переводила поэта на арабский язык, в том числе, «Фонтану Бахчисарайского дворца». Так, при всей точности перевода, тем не менее, имеются существенные отличия, которые проявляется скорее не на лексическом уровне, а на концептуальном. Оригинальное название «Фонтану Бахчисарайского дворца» в переводе М. А. Алькамри звучит как «Фонтан слез» [1: 45].

Почему же переводчик выбирает именно такое название стихотворения? «Трудности перевода» или иные причины? Как мы уже отмечали, различие кроется в концептуальном подходе к пониманию пушкинского текста.

Обратимся к истории написания этого произведения. Вслед за А. С. Пушкиным возвращаемся ко времени посещения им Бахчисарая. Сам город и даже ханский дворец, находившийся в большом запустении, не восхитили поэта, а истории из жизни наложниц крымского хана потрясли до глубины души. Общеизвестен факт, что в своих воспоминаниях он не восхищается увиденным: «Кругом все тихо, все уныло, Все изменилось...», а стихотворение «Фонтану Бахчисарайского дворца» было написано гораздо позже, в Михайловском. Вдали от Бахчисарая, в томительной ссылке, образы юга стали для поэта более яркими, насыщенными. Безусловно, он не являлся последователем ислама, как сейчас отмечает

ряд авторов исследовательских работ по этому вопросу, он был восхищен, заинтригован и увлечен.

Стихотворение – это дань европейской традиции романтизма, который заимствует образы далеких стран и навеян восточной поэтикой. Поэт строит стихотворение в форме диалога с фонтаном, олицетворяя его и сравнивая с юной девушкой. Не случайны такие эпитеты: «фонтан живой», «фонтан печальный». Возможно, он обращается к фонтану как к свидетелю печальной истории, случившейся с Марией: «журчи, журчи свою мне бль», «но о Марии ты молчал». Не случайно и имя Марии, отсылающее нас, несомненно, к образу христианской Марии, матери Иисуса.

Перевод М. А. Алькари названия стихотворения не случаен. Он исключает возможное непонимание арабским читателем пушкинского текста, для которого, в соответствии с исламской традицией, неприемлемо одушевление неодушевленного образа и исключено любое портретное изображение человека. «Фонтан слез» – это лишь ключевое слово стихотворения, где не подчеркивается одушевленность этого лирического образа. Значит, изучение оригинального текста стихотворения А. С. Пушкина «Фонтану Бахчисарайского дворца» требует определенной подготовленности преподавателя.

Возвращаясь к вопросу «современного коммуникативного пространства» [2: 42–50], следует отметить, что на сегодняшний день оно нестабильно и изменчиво, и даже стереотипы, считающиеся устойчивыми, могут изменять свои позиции, а ведь для того, чтобы выражение осталось стереотипным, оно должно опираться на известный культурный пласт. Следовательно, задача преподавателя русского языка как иностранного заключается не только в отборе актуального текста, но и в подходе, который должен отвечать особенностям национального характера обучающихся и их психологии восприятия художественного текста.

Литература

1. Алькари М. А. Арабское и исламское влияния в русской литературе. – Кувейт, 1991. – 277 с.
2. Бурвикова Н. Д., Костомаров В. Г., Прохоров Ю. А. Национально-культурные единицы общения в современном коммуникативном пространстве – лингвометодический аспект // От слова к делу: Сборник документов: X Конгресс МАПРЯЛ. – М., 2003. – С. 42–50.
3. Каменева М. Б. «Не славой – участью я равен был тебе» (русский поэт А. С. Пушкин и мусульманский пророк Мухаммед) // Актуальные вопросы филологических наук: материалы научн. конф. – Казань, 2016. См. также работы: Ислам и мусульмане в русской литературе XIX века. – М.: Путь; Ермаков И. Ислам

в русской литературе; Алексеев П. В. Ислам в русской литературе: рождение гипертекста.

4. Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русско-му языку как иностранному. – М. : Флинта; Наука, 2017. – 480 с.

5. Минюшова О. Н. Топонимы-логоэпистемы в коммуникативном пространстве носителей русского языка : автореф. дис. ... канд. филол наук: 10.02.01 / Минюшова Оксана Николаевна. – М. : Ин-т русского языка им. А. С. Пушкина, 2006. – 20 с.

6. Незримое благословенье: исламский Восток в русской поэзии / сост. М. И. Синельников. – Нижний Новгород : Медина: Нижегородский исламский институт им. Хусаина Фаизханова ; М. : Наталис, 2008. – 423 с.

7. Пушкин А. С. Избранные сочинения. – М. : Худ. лит-ра, 1990. – 654 с.

8. Устинов А. Ю. Лингвоэпистемы в курсе лингвострановедения для студентов-филологов // Преподавание русского языка как иностранного в вузе: традиции и перспективы : сб. научн. ст. – М. : Изд-во «МГИМО-Университет», 2018. – С. 610–617.

9. Федулова Е. Г. Лингвоориентированное обучение как важнейший компонент методики преподавания русского языка иностранцам // От билингвизма к транслингвизму: про и контра : Материалы III Международной научно-практической конференции под эгидой МАПРЯЛ. – М. : РУДН, 2017. – С. 548–553.

10. Халидов Х. Пушкин и Коран. Коран был первой религиозной книгой, к которой обратился Пушкин // Ингушетия. – 2017. – 25 января; Исаков Х. Ислам в творчестве А. С. Пушкина // Ислам. – 2014; Абдулла ибн Абу Талиб. А. С. Пушкин: «Читал я сладостный Коран...» // Ислам. – 2009; Шангареев И. Пушкин и ислам // Исламский портал : сайт. – URL: <http://www.islam-portal.ru/novosti/104/6969/> (дата обращения: 15.03.2018) и др.

11. Чалисова Н. Ю., Смирнов А. В. Подражания восточным стихотворцам: встреча русской поэзии и арабо-персидской поэтики // Сравнительная философия. – М. : Восточная литература, РАН, 2000. – С. 245–344. См. также работы: Каганович С. Л. Русский романтизм и Восток: Специфика межнационального взаимодействия. – Ташкент, 1984. – С. 59; Каганович С. Л. «Восточный романтизм» и русская романтическая поэзия. – М. : Контекст, 1982. – С. 192–222; Конрад Н. И. «Витязь в тигровой шкуре» и вопрос о ренессансном романтизме // Конрад Н. И. Запад и Восток. – М., 1972; Жирмунский В. М. Литературные отношения Востока и Запада как проблема сравнительного литературоведения // Жирмунский В. М. Сравнительное литературоведение. – Л., 1979; Пригарина Н. И. К вопросу о характере романтизма в восточных литературах XX века // Неизменность и новизна художественного мира. – М., 1999. – С. 145–154; Чельшев Е. П. Мир Востока и Пушкин // Наука в России. – 1999. – № 1. – С. 79 и др.

Л. А. Холодкова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Влияние невербального общения на формирование отношений преподаватель – обучающийся (на примере обучения русскому языку иностранных военнослужащих)

В данной статье рассматривается значение невербального общения в формировании отношений преподавателя русского языка и иностранных военнослужащих на практических занятиях по русскому языку как иностранному, приведены практические примеры проявления невербальных сигналов обучающихся иностранцев – представителей разных культур, отмечена важность наблюдательности преподавателя русского языка и правильной интерпретации им обратной связи от обучающихся, даны рекомендации по решению некоторых возникающих проблемных учебных ситуаций по устранению факторов, мешающих успешному усвоению учебного материала, отмечена важность построения отношений на платформе взаимного уважения преподавателя и обучающихся русскому языку иностранцев.

Ключевые слова: значение невербального общения, русский язык как иностранный, формирование отношений, национальные невербальные сигналы.

L. A. Kholodkova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

**Influence of non-verbal communication
on the formation of teacher–student relationships
(on the example of teaching Russian to foreign servicemen)**

This paper considers the importance of non-verbal communication in the formation of relationships between the teacher of Russian language and foreign soldiers in practical classes on Russian as a foreign language, gives practical examples of manifestation of non-verbal signals of foreign students representing different cultures, notes the importance of observation of the teacher of Russian language and the correct interpretation of feedback from students, gives recommendations for solving some emerging problematic learning situations to eliminate the factors that hinder the successful assimilation of learning material, the importance of building relationships on a platform of mutual respect between the teacher and foreigners learning Russian language.

Keywords: meaning of non-verbal communication, Russian as a foreign language, relationship formation, national non-verbal signals.

В процессе обучения русскому языку иностранных военнослужащих ведущая роль в формировании эффективного взаимодействия принадлежит

педагогу, от которого зависит гораздо больше, чем от обучающихся, но в целом многое зависит от настроенности обеих сторон на плодотворное взаимодействие друг с другом. Преподаватель управляет системой взаимодействия в учебной группе, способствуя созданию эмоциональной гармонии в отношениях всех её членов – представителей разных национальностей. Он должен обладать умением наладить учебный процесс таким образом, чтобы обучающимся нравилось работать. Чтобы добиться положительных результатов в построении отношений с учебной группой педагогу, кроме высоких профессиональных качеств, необходимо знание национальных особенностей невербального общения, его роли и значения в педагогической сфере.

Каждый человек, в том числе обучающийся иностранный военнослужащий, постоянно посылает окружающим знаки и сигналы, которые усиливают смысл, передают чувства в то время, когда он не может или не хочет сказать это словами. Интонация, позы и жесты могут придать речи совершенно иной смысл, чем тот, что заключен в произносимых словах. Понимание языка тела способствует улучшению навыков общения с представителями разных культур, дает возможность настроиться на состояние обучающихся, стимулировать их к повышению эффективности работы на практическом занятии. «Язык тела – это не точная наука, а комбинация здравого смысла, хорошей наблюдательности, интуиции, внимания и практического применения» [5: 9].

Во время занятия по русскому языку преподаватель и обучающиеся находятся в поле зрения друг у друга, что делает весьма заметной любую реакцию человека (миимику, жесты, позы, зрительный контакт и т. д.) и отражает его психологическое состояние. Это обстоятельство может существенно изменить положение дел и баланс сил в пользу того, кто лучше умеет «читать» невербальную информацию или, наоборот, скрывать эмоции.

В процессе общения на занятиях по русскому языку между преподавателем и членами учебной группы) могут возникать препятствия при передаче информации. Их можно разделить на барьеры понимания, барьеры социально-культурного различия и барьеры отношений [2: 8]. *К барьерам понимания* относятся фонетические и(или) семантические проблемы, когда преподаватель и обучающийся с трудом понимают друг друга из-за проблем с произношением у обучающегося или из-за употребления незнакомых русских слов преподавателем. *Проблематика социально-культурных барьеров* заключается в разном уровне социального положения, разнице в возрасте или в национальных особенностях культуры членов учебной группы – представителей разных стран. *Барьеры отношений* могут возникать, когда участники общения испытывают по отношению друг к другу негативные эмоции.

Для успешного преодоления барьеров, установления контакта и создания необходимого психологического настроя на активную и успешную работу на практическом занятии преподавателю русского языка как иностранного следует научиться понимать значение наиболее характерных невербальных сигналов обратной связи иностранных обучающихся – представителей разных национальностей, культурные особенности и различия, научиться интерпретировать эти сигналы.

Важнейшей частью общения и завоевания доверия является *визуальный контакт*. Культурные нормы влияют на зрительное поведение и обуславливают употребление этого канала коммуникации, например, представители арабской культуры часто смотрят друг на друга при взаимодействии, в то время как у камбоджийцев смотреть друг на друга в ходе беседы не принято, поэтому они отводят взгляд в сторону или смотрят вниз, лишь изредка пересекаясь взглядом с собеседником [1].

Результаты исследований показывают, что в процессе общения мы поддерживаем зрительный контакт с другими в течение 40% времени, когда говорим сами. Когда же кто-то разговаривает с нами, мы стремимся поддерживать визуальный контакт до 75% времени [5: 17]. Взгляд приглашает к общению, проявляет интерес, просит уделить внимание, демонстрирует узнавание, влияет на ответную эмоциональную и поведенческую реакцию. При отсутствии зрительного контакта преподавателя с обучающимися возникает недопонимание.

Приведем *примеры наиболее ярких визуальных сигналов*, отражающих участие обучающихся в работе учебной группы, их отношение к получаемой информации, к ситуации и к педагогу:

- более успешные чаще смотрят на преподавателя, ожидая одобрения или поддержки;

- избегающий прямого зрительного контакта таким образом сообщает о своем безразличии, отвлеченности, о трудностях в усвоении учебного материала;

- обучающийся отводит глаза при неготовности к ответу либо пытается спрятаться за впереди сидящими членами группы, избегая взгляда преподавателя;

- блуждающий по сторонам взгляд может указывать на невнимательность, потерю мысли; однако ту же реакцию обучающийся может проявлять, не выдерживая чрезмерно внимательного взгляда преподавателя;

- пристальный взгляд демонстрирует истинную заинтересованность.

Трудно пытаться общаться с тем, кто не хочет смотреть вам в глаза или устремляет взгляд в пространство. Учитывая подобную реакцию, преподавателю визуально не следует сосредотачиваться только на тех, кто ему нравится, так как при этом можно потерять взаимосвязь с остальными членами учебной группы.

Наряду с визуальным контактом, жесты, мимика и поза более надежно свидетельствуют о целом ряде состояний обучающихся, чем речь. Это означает, что педагог должен быть особенно внимательным к этим компонентам невербальных сигналов обратной связи членов учебной группы.

Во многих источниках даны описания невербального поведения европейского населения, американцев, японцев и жителей других крупных стран, примеры же невербального поведения обучающихся – представителей стран Африки и Восточной Азии приводятся редко, но именно они составляют большинство иностранных военнослужащих, обучающихся в российских военных вузах. Познакомимся с примерами проявления характерных у арабов невербальных сигналов [8: 4], которые может легко наблюдать преподаватель русского языка во время занятий, т. к. арабы очень эмоциональны, жестикуляция и мимика в любых ситуациях сопровождают их речь:

– когда араб кладет руку на голову выше лба ладонью к волосам, значит он постарается сделать все, о чем вы его попросили. Это положительный жест. Так некоторые обучающиеся реагируют на получение домашнего задания;

– выражая короткое слово «нет», он приподнимает брови и цокает, а иногда просто приподнимает брови;

– если араб разворачивается и уходит, поднимая руку, он говорит, что текущая ситуация не имеет значения;

– потряхивание руки вверх-вниз со сложенными вместе пальцами означает «подождите, не торопитесь»;

– указательный палец араб подносит к виску в двух случаях: он хвалит вас и говорит, что вы ловко или умно придумали, или призывает вас похвалить его мудрость и правильное решение;

– когда целует сначала тыльную сторону ладони, а потом внешнюю, это значит, что он вполне удовлетворен тем, что получилось в конкретной ситуации.

В целом поза обучающегося иностранца подсознательно отражает его настроение и намерение, а жесты, мимика выражают эмоции. Во время занятия обучающиеся ведут себя по-разному. Педагогу следует научиться замечать невербальные сигналы обратной связи и правильно интерпретировать их, чтобы вовремя реагировать и, если необходимо, исправлять ситуацию, направляя учебный процесс в более конструктивное русло.

Приведем *примеры проявления основных невербальных сигналов* обратной связи, которые демонстрируют иностранные военнослужащие на практических занятиях при помощи жестов, мимики и поз и возможные действия педагога:

– *наклон головы и взгляд прямо на преподавателя* – указывают на максимальное внимание, заинтересованность;

– *опущенная вниз голова обучающегося* во время объяснения нового материала преподавателем демонстрирует негативное отношение к ситуации. В этом случае педагогу следует чем-то заинтересовать обучающегося, чтобы заставит поднять голову и включиться в работу учебной группы;

– *подпирание рукою щеки* – демонстрация скуки, отсутствие интереса, погружение в свои мысли; преподаватель может увеличить скорость речи и громкость голоса с намерением обратить на себя внимание и заставить прислушаться к тому, о чем он говорит, т. е. изменить свое поведение;

– *касание подбородка* и одновременный поворот тела слегка в сторону выражает несогласие;

– *соединение пальцев рук в купол с опорой* на локти, поставленные на стол, отражает самоуверенность;

– *соединение кончиков пальцев*, в то время как ладони находятся на некотором расстоянии, говорит о вдумчивости и уверенности;

– *потирание (почесывание) носа, закрывание рта рукой* – сомнение или опасение дать неправильный ответ; в этом случае преподавателю следует начать диалог: «Вижу, у вас есть вопросы или сомнения?»;

– *поглаживание подбородка* – демонстрация задумчивости; стоит выяснить причину раздумий и подтолкнуть обучающегося к нужному решению;

– *смыкание кистей рук* и подпирание ими подбородка – обдумывание, неполное доверие тому, что он в данный момент слышит; следует сделать так, чтобы он расцепил руки и вытянул их вперед, например, попросить что-то передать или взять (тетрадь, учебник, раздаточный материал и т. д.);

– *прикосновение к ушам* – возможно, обучающемуся скучно, или то, что говорит преподаватель, доставляет дискомфорт и недоверие, или же то, что он слышит, противоречит его картине мира. Следует спросить в мягкой форме, с чем и почему он не согласен;

– *потирание рук* показывает, что обучающийся к чему-то готовится, неплохой жест – обдумывание и подготовка следующего шага. В этот момент преподавателю стоит что-то сказать, улыбнуться и т. п.;

– *обвивание ногами ножек стула* демонстрирует неуверенность, желание зацепиться за что-то устойчивое, чтобы преодолеть свой страх и неуверенность;

Примеров невербального поведения на занятиях по русскому языку можно наблюдать множество, описать их в одной статье невозможно. Преподавателю необходимо развивать свою наблюдательность во время взаимодействия с иностранцами, изучать скрытые эмоции и их значение с позиции культуры обучающихся.

По мнению специалистов по языку тела, если человек открыт физически, то, скорее всего, он открыт и эмоционально [5: 34]. Любая закрытая поза обучающегося (скрещенные на груди или за спиной руки, обхватывание себя руками, опущенный подбородок, сутулость и др.) сигнализируют о том, что ситуация развивается неправильно, вызывает недоверие, несогласие, усталость, желание закрыться от внешних воздействий. В подобном состоянии обучающимися утрачивается усвоение информации – они перестают воспринимать речь. Эта ситуация требует физических действий: можно сделать перерыв в работе, предложить пройтись по аудитории, подойти к окну и описать обстановку за окном, подойти к столу преподавателя за раздаточным материалом (с сомкнутыми руками это сделать невозможно) и т. д. При этом обучающийся вынужден сменить позицию, открыться, и есть возможность переключить его внимание. Открытые сигналы (руки преподавателя, демонстрирующие открытые ладони, искренняя улыбка) задают общению положительный тон, и практическое занятие может продолжиться.

В случае усталости и незаинтересованности большинства членов учебной группы желательно объявить перерыв, предложить сделать несколько физических упражнений, переключиться на более легкий и интересный вопрос, чтобы потом вернуться к нужной теме. Если преподаватель вовремя считывает эмоцию обратной связи обучающегося и переводит ее в словесный формат, задавая вопросы или побуждая к действию, то тот обычно раскрывается, отвечает на обращение и может вновь включиться в учебный процесс.

Педагогу следует помнить о культурных различиях невербальных знаков и проявлять особую осторожность при их интерпретации. Так указательный палец, приложенный к виску у арабов, несет положительную оценку действий, в то время как почти повсеместно указывает на сомнение в умственных способностях какого-либо человека. Нужно рассматривать не отдельные сигналы, а их комбинацию, видеть общий контекст. Например, люди могут скрещивать руки только потому, что им так удобнее, а не для того, чтобы занять оборонительную (закрытую) позицию. Всегда следует учитывать взаимосвязь невербального поведения и ситуации [5: 14]. Невербальные стороны педагогического общения играют важную роль в формировании взаимоотношений, установлении контактов и во многом определяют эмоциональную атмосферу в учебной группе.

Наблюдательность, умение видеть невербальные сигналы обратной связи от членов учебной группы и правильная их интерпретация помогут педагогу выяснить причину возникшей нестандартной ситуации (не всегда простой), найти верный способ решения, устранив мешающие учебному процессу факторы, а следовательно, более эффективно взаимодействовать

с обучающимися и строить отношения на платформе взаимного уважения. В результате возрастет эффективность практических занятий, повысится успешность овладения иностранными военнослужащими русским языком как иностранным.

Литература

1. Камбоджа : Особенности общения // Geo culture : сайт. – URL: https://geoculture.ru/country/cambodia#section_specifics (дата обращения: 08.11.2023).
2. Капшук Р. Н. Этика и психология делового общения руководителя и подчиненного / О. Н. Капшук. – Ростов на/Д. : Феникс, 2008. – 215 с.
3. Квинн В. Прикладная психология. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 560 с.
4. Коццолино М. Невербальная коммуникация. Теория, функции, язык и знак. – Харьков : Гуманитарный центр, 2015. – 224 с.
5. Риббенс Дж., Томисон Р. Освой язык тела за 7 дней. – Москва : Издательство «Э», 2017. – 128 с.
6. Самойлова О. В. Мастерство деловых коммуникаций, или Невербальные и вербальные сигналы в деловом общении // Секретарь-референт. – 2012. – № 5. – URL: http://www.profiz.ru/st/5_2012/neverb_i_verb_sign/ (дата обращения: 08.11.2023).
7. Фаст Дж. Язык тела. Холл Э. Как понять иностранца без слов. – М. : Вече, АСТ, 1997. – 432 с.
8. Хамдан Е. Г. Арабский мир глазами русской жены. – URL: <http://www.litres.ru/book/elena-hamdan/arabskiy-mir-glazami-russkoy-zheny-68978286/> (дата обращения: 08.11.2023).
9. Чиркова Е. И. «Внимание, невербалика!» Невербальные средства коммуникации при обучении иностранному языку. – СПб. : Издательство КАРО, 2009. – 272 с.

Л. А. Холодкова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Невербальное общение в процессе обучения русскому языку иностранцев военнослужащих в военном вузе Российской Федерации

В данной статье рассматривается роль невербального общения в процессе обучения иностранцев русскому языку как иностранному в российском вузе; проведено сопоставление вербального и невербального общения; выделены функции невербального общения в педагогической сфере; отмечено влияние основных невербальных сигналов на построение отношений членов многонациональной группы, а также отношений сотрудничества и взаимопонимания между преподавателем и обучающимися; отражены причины межкультурных барьеров, возникающих в процессе взаимодействия представителей разных национальностей, отмечено влияние невербального общения на эффективность овладения русским языком как иностранным.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, средства и функции невербального общения, значение невербального общения, национальная культура невербального поведения.

L. A. Kholodkova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Nonverbal communication in the process of teaching Russian to foreign servicemen at a military academy of the Russian Federation

This paper considers the role of nonverbal communication in the process of teaching Russian as a foreign language to foreigners in a Russian university; compares verbal and nonverbal communication; identifies the functions of nonverbal communication in the pedagogical sphere; highlights the influence of the main nonverbal signals on the relationship building between members of a multinational group, as well as the relationship of cooperation and mutual understanding between teachers and students, reflects the causes of intercultural barriers that arise in the process of interaction between representatives of different nationalities, outlines the influence of nonverbal communication on the effectiveness of mastering Russian as a foreign language.

Keywords: Russian as a foreign language, means and functions of nonverbal communication, meaning of nonverbal communication, national culture of nonverbal behavior.

Процесс обучения русскому языку как иностранному представляет собой общение представителя русской культуры – преподавателя и

представителей других культур – иностранных обучающихся, и он тесно связан с использованием как вербальных (устных и письменных словесных сообщений), так и невербальных средств.

В настоящее время невербальному поведению уделяется особое внимание в психологических, социологических и педагогических исследованиях, однако зачастую невербальное общение воспринимают как дополнение к вербальному, отводя ему более важное место. Рассмотрим более внимательно эти две составляющие любого общения и их взаимосвязь.

Результаты некоторых исследований показывают, что словами передается менее 10% смыслового содержания личного общения и более 90% – с помощью невербальных средств (сигналов): мимики, позы, жестов, движения, взгляда, голоса, ориентации в пространстве, внешнего вида, а также передаваемых с их помощью эмоций. Словесное сообщение, которое является вербальным средством, не всегда может полностью выразить передаваемую информацию, отразить возникающие под влиянием невербальных сигналов эмоции, повлиять на отношение людей друг к другу. Система невербальных сигналов дополняет, усиливает, а иногда и замещает средства вербальной коммуникации.

Посредством невербальных сигналов мы обмениваемся сообщениями о том, что происходит «здесь и сейчас», в то время как вербальное общение позволяет информировать об отсутствующих предметах и явлениях. Невербальное общение трудно разложить на отдельные единицы, его сигналы трудно контролировать, т. к. они работают комплексно: движения тела, мимика лица, оттенки голоса, ориентация в пространстве и т. п. Слова, предложения, фразы четко отделены друг от друга, и их соотношение подчинено определенным правилам. Если невербальное поведение спонтанно и его проявления трудно контролировать, то устные и письменные сообщения в большей степени поддаются анализу и контролю. Вербальному общению учат специально, уделяя ему много времени, в то время как невербальный язык осваивается в большей степени путем наблюдения и подражания [5: 37].

Невербалика может сопровождать речь, выполняя роль паралингвистического средства, либо самостоятельно обеспечивать общение (когда вербальная сторона отсутствует, например, на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному), обладает смысловым значением, позволяет выражать мысли и чувства, характеризует реальные объекты, оказывает влияние на других людей.

В одних условиях невербальная составляющая доминирует над вербальной, а в других выполняет вспомогательную и интегрирующую функцию [4: 36], поэтому чтение невербальных сигналов, сопровождающих речь и поведение, является важнейшим условием эффективного

взаимодействия людей в любой сфере нашей жизни, в том числе при обучении иностранных военнослужащих русскому языку.

По отношению к вербальным средствам невербальные сигналы выполняют следующие функции:

- повторение речевой информации;
- вскрытие противоречия устного сообщения;
- изменение смысла речевого высказывания (если есть необходимость);
- замещение вербального сообщения;
- дополнение и уточнение речи в смысловом отношении;
- подчеркивание какого-либо компонента речи;
- усиление эмоционального фона устного сообщения с помощью внешнего поведения;
- регулирование речевого общения;
- преодоление языковых барьеров;
- социальное воздействие.

По сути, вербальное и невербальное общение – две стороны одного и того же процесса, поэтому анализировать вербальные и невербальные формы следует комплексно. В данной работе мы рассмотрим роль и значение невербального общения в педагогической сфере, в частности, в преподавании русского языка как иностранного.

Согласно исследованиям, функция невербального поведения преподавателя на 65% состоит в положительном (одобрение, внимание, согласие) или отрицательном подкреплении словесной информации (непонимание, отвлеченность, порицание и т. п.) через эмоциональную функцию и язык тела. С их помощью педагог и иностранные обучающиеся сообщают о своем отношении к получаемой информации, а также друг к другу [7].

Через вербальный канал педагог лучше передает информацию по содержанию дисциплины, однако для установления контакта и успешного взаимодействия с обучающимися огромное значение имеют невербальные сигналы, посылаемые им в учебную аудиторию, а также сигналы обратной связи, транслируемые обучающимися.

Невербальное поведение преподавателя поясняет его действия и облегчает связь с обучающимися при управлении учебной группой с целью обеспечить адекватное усвоение материала; обогащает речь, дополняя словесную информацию посредством мимики и жестов и тем самым помогая более легкому восприятию словесного текста по сравнению с устным обменом информацией; создает психологическую эмоциональную связь между участниками взаимодействия.

Совпадение невербальных сигналов преподавателя с его речью увеличивает доверие аудитории и взаимопонимание. Считывая язык тела преподавателя, обучающиеся хорошо чувствуют искренность слов и namного

активнее участвуют в учебном процессе. В противном случае возникает напряженность, замешательство, понижается мотивация к обучению.

На усвоение учебного материала, на установление дружественного контакта с учебной группой положительно влияет и то, с каким энтузиазмом педагог его проводит, какие невербальные сигналы посылает в аудитории, особенно на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному, на подготовительном курсе, когда словарный запас русской лексики у обучающихся в российском вузе иностранных военнослужащих минимален и пополняется медленно. В этот период обучения во многих учебных ситуациях невербальные средства полностью замещают вербальные.

Известно, что новый учебный материал усваивается лучше, если во время практического занятия активированы эмоциональные центры, формирующие подкрепляющие стимулы: «...именно на элементарном уровне преобладает эмоциональный компонент познавательных интересов, а педагогическое воздействие на этом этапе состоит главным образом в создании положительного эмоционального отношения к содержанию занятий и процессу обучения. В этом случае учебный материал вызывает интерес и легче закрепляется» [6: 250].

Несмотря на то, что одинаковых норм в невербальном общении не существует, основные эмоции (радость, печаль, гнев и т. д.) являются универсальными. Преподавателю следует обратить внимание на то, что в некоторых культурах эмоции принято проявлять только в личной сфере, а в социальном контексте их проявление исключено.

Универсальным индикатором положительных эмоций является *искренняя улыбка*, которая демонстрирует личное расположение к участнику общения, доброжелательность и готовность к взаимодействию. На улыбку педагога позитивно реагируют обучающиеся. Это позволяет разрядить возникающую напряженность, что не всегда могут сделать убедительные слова.

Состав учебных групп иностранных военнослужащих в основном мужской. Преподавателю следует знать, что мужчины редко способны на улыбку, когда нервничают. Однако улыбка может не сходить с лица обучающегося и тогда, когда он чувствует себя неловко или взволнован, когда старается не показать своей растерянности, если ему непонятен, например, новый учебный материал или он не может справиться с самостоятельным заданием. В этом случае нужно обратить внимание на другие невербальные сигналы, которые указывают на дискомфорт курсантов или слушателей.

Учебные группы иностранцев, как правило, формируются из представителей разных культур. Непосредственное влияние на их невербальное общение друг с другом и с преподавателем оказывают национальность,

культурные особенности, социальное положение, воинское звание, возраст и др.

Культурные различия при обмене невербальной информацией могут создавать значительные преграды для взаимопонимания, а также создавать трудности в вербальном общении. Подобные ситуации возникают, если обучающийся не понимает новый для себя язык или от неуверенности теряет способность говорить. Наиболее наглядными являются случаи, когда эмоции с помощью мимики, жестикуляции, позы, взгляда проявляют обучающиеся, говорящие на разных языках в самом начале обучения русскому языку как иностранному. Один и тот же жест у разных народов может иметь различное значение, одна и та же эмоция выражаться разными невербальными сигналами, поэтому бывает сложно предугадать заранее реакцию каждого члена многонациональной группы на учебную ситуацию.

Дело не только в том, насколько понятны иностранцу слова, но и в его умении правильно интерпретировать взгляд, мимику, темп речи, интонацию преподавателя или члена многонациональной группы. Поэтому особое внимание преподавателю русского языка как иностранного следует обращать на *невербальные сигналы обратной связи*. Они передают важную информацию об эмоциональном состоянии обучающегося, его отношении к ситуации, к получаемой информации и к окружающим. Он может принять непринужденную позу, демонстрируя равнодушие, но его эмоциональная реакция отразится на лице весьма явно.

Если преподаватель вовремя считывает эмоцию обучающегося, переводит ее в словесный формат или просит выполнить понятное действие, то обучающийся обычно открывается, отвечает на обращение к нему и может вновь включиться в активные действия.

Значимую роль в формировании эмоциональной вовлеченности в образовательный процесс играет *зрительный контакт*. Взгляд может выражать как положительные, так и негативные эмоции. Любой человек чаще и более длительно смотрит на тех людей, которые ему более симпатичны, когда стремится к дружеским отношениям и сотрудничеству, в то время как доминантные люди проявляют такую тенденцию при конкуренции. Подобное можно наблюдать в арабских группах, если офицеры имеют разные звания, а также в многонациональных группах, в которых социальное положение и статус представителей разных стран значительно отличается.

Приятные общие темы поддерживают зрительный контакт, а сложные и непонятные вопросы заставляют отводить взгляд в сторону. Взгляд преподавателя на обучающегося приглашает его к общению, стимулирует к ответным реакциям. Обучающийся использует взгляд, чтобы сообщить о своем интересе и намерении высказаться [4: 75].

В любой момент преподавательской деятельности мы выражаем себя с помощью *жестов*. Они позволяют привлечь внимание группы, пояснить сказанное словами, создать и выразить нужные эмоции и передать такое количество информации, которое не всегда возможно передать большим количеством слов. На начальных этапах обучения русскому языку как иностранному жестикуляция зачастую становится единственно возможным средством пояснения педагогом учебного материала. Значительное влияние на успешность обучения русскому языку как иностранному оказывает размер учебной группы, т. к. преподаватель устанавливает больше активных невербальных контактов, если взаимодействует с небольшим количеством обучающихся.

Существуют жесты, которые всем легко интерпретировать. Например, пожимание плечами означает, что человек не знает или не понимает, о чем речь, не готов к поддержанию конструктивного диалога. О сосредоточенности расскажет потирание переносицы или прикосновение к подбородку. Неодобрение демонстрирует передергивание плечами. Подпирающие головы рукой говорит о скуке. О доброжелательности свидетельствуют раскрытые плечи и ладони. В культуре невербального общения некоторых стран жесты неискренности, как правило, связаны с жестами левой рукой. Считается, что правая рука «правильная» и делает то, что надо. В то время как левая рука делает то, что хочет, и её жесты выдают скрытые чувства владельца.

Жесты в общении выступают в форме предложений и точно говорят о действительном состоянии, настроении человека. Различия в значении невербального поведения представителей разных национальных культур требуют от преподавателя осторожности, чтобы избежать неправильного их толкования, не допустить возникновения непонятных ситуаций во время практических занятий с иностранными военнослужащими. Если неизвестны точные значения жестов, их лучше вообще исключить, т. к. в противном случае, преподаватель, сам того не желая, может нанести оскорбление представителю другой национальности и вызывать непредсказуемый эмоциональный отклик.

Прикосновение – еще один сигнал невербального общения. Прикосновение полезно, когда нужно остановить затянувшийся монолог, подчеркнуть сказанное, выразить одобрение и поддержку или продемонстрировать доброе отношение. Однако в неудачно выбранный момент прикосновение может создать у обучающегося ощущение неприязни, вторжения в личное пространство.

Существуют культуры, в которых физический контакт – широко распространенное явление, важный невербальный сигнал, регулирующий взаимодействие. К этой группе относятся различные народы Африки,

представители Латинской Америки и арабских стран, представители которых составляют основной состав иностранных обучающихся в военных вузах Российской Федерации.

Значение вербальных сообщений дополняет *мимика*. Выражение радости, печали, гнева, удивления, страха – одни и те же в разных культурах. Мимика проявляется в первые минуты взаимодействия обучающихся с преподавателем, служит для обмена эмоциями, отражает реакцию на новую словесную информацию, указывает на затруднения, возникающие в процессе выполнения самостоятельных заданий, служит для обмена эмоциями между преподавателем и членами учебной группы.

В течение практических занятий преподавателю следует замечать наиболее характерные реакции обучающихся, отраженные в невербальном поведении, и вовремя реагировать на них, исправляя, возникшую ситуацию невнимательности, непонимания или несогласия. Необходимо помнить, что национальная культура, к которой принадлежит обучающийся иностранец, определяет условия и события, вызывающие определенные эмоции, управляет мимикой и реакциями, которые они могут вызвать [2: 35]. Например, арабы очень эмоциональны, их речь всегда сопровождается жестиком и мимикой.

О многих нюансах взаимодействия может рассказать *и голос*. К его особенностям можно отнести частые паузы, тембр голоса, скорость речи, интонацию, построение предложений, их незаконченность.

Например, когда учебные группы многочисленны по своему составу, то и аудитория, в которой проходят занятия, большая. В этом случае преподавателю приходится говорить громко, чтобы его слышали сидящие за последними столами. Однако некоторую информацию он легко может передать с помощью невербальных сигналов, например, жестов и мимики. Тон голоса преподавателя выражает гнев или уверенность, усталость, волнение, энтузиазм и т. п., которые легко считываются обучающимися.

Не менее важны и *позы*, которые человек принимает сознательно или неосознанно во время взаимодействия с преподавателем или членами учебной группы. Например, об уверенности говорит вздернутый подбородок, агрессивный настрой демонстрируют руки на поясе или бедрах. Поза, когда стопы или корпус направлены в сторону от собеседника или к двери, говорит о спешке и нетерпении. Об изменении внутренней позиции говорит внезапно меняющаяся поза обучающегося. В каждой культуре существуют правила, которые определяют наиболее адекватные позы для конкретной ситуации и контекста взаимодействия. Педагог сможет завоевать уважение обучающихся, добиться взаимопонимания с членами учебной группы, если сам относится к ним с уважением.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что знание и использование в профессиональной ситуации невербальных средств общения способствует созданию благоприятных эмоциональных отношений преподавателя русского языка и членов учебной группы, а также правильному и полному представлению необходимой учебной информации, служит побуждением к активным действиям обучающихся, позволяет повысить профессиональную компетентность преподавателя, а также эффективность обучения русскому языку как иностранному. Несмотря на то, что в невербальном общении не все поддается сознательному контролю, культуру невербального общения необходимо формировать.

Незнание преподавателем описанных в данной статье факторов приводит к замедлению процесса овладения иностранными военнослужащими русским языком, а следовательно, и основной профессиональной программой военного вуза, т. к. лингвистические трудности дополняются трудностями усвоения нового учебного материала специальных дисциплин, выполнения самостоятельной работы и т. д.

Не существует единой, точно определенной интерпретации невербальных сигналов, их значение может быть различным в разных культурах и на разных ступеньках социальной лестницы. Преподавателю русского языка следует изучать культурные особенности невербальных знаков каждой национальности, представители которой входят в состав учебной группы. Такое знание поможет выстроить эффективное и комфортное общение с обучающимися в военном вузе иностранными военнослужащими на занятиях по русскому языку и чувствовать себя при этом уверенно.

Литература

1. Ахьямова И. А. Культура невербального общения личности: история, психология, педагогика // Успехи современного естествознания. – 2012. – № 8. – С. 122–124.
2. Кашкин В. Б. Введение в теорию коммуникации : учебное пособие. – М. : Флинта ; Наука, 2014. – 224 с.
3. Митина Л. М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной деятельности педагога. – М. : Сентябрь, 1999. – 190 с.
4. Коццолино М. Невербальная коммуникация. Теория, функции, язык и знак. – Харьков : Гуманитарный центр, 2015. – 224 с.
5. Сперанская Н. Н. Межличностное общение и коммуникации. Модуль 1: Межличностные отношения и коммуникация : учебное пособие. – СПб. : СПбГЛТУ, 2016. – 112 с.
6. Чиркова Е. И. «Внимание, невербалика!» Невербальные средства коммуникации при обучении иностранному языку. – СПб. : Издательство КАРО, 2009. – 272 с.

7. Чиркова Е. И. Эмоциональный компонент при обучении языковым дисциплинам // Материалы Межвузовской НПК «Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза». – СПб. : ВАС, 2017. – С. 249.

8. Эм Е. А. Значение невербальных средств общения в различных сферах жизнедеятельности человека // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 9. – С. 159–169.

А. В. Хруненкова
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург

Фразеологические неологизмы в современном русском языке: определение и виды работы

Данная статья посвящена изучению фразеологических неологизмов в иностранной аудитории. В первую очередь автор обращается к определению понятия «фразеологический неологизм», рассматривает возможность включения устойчивых новообразований в активный словарь инофонов. Материалом исследования служит фразеологический словарь Н. В. Баско, из которого были отобраны фразеологические неологизмы по теме «Учеба. Образование». Далее предлагаются различные виды заданий, направленные на улучшение запоминания фразеологических неологизмов, на более глубокое понимание менталитета и культуры русского народа. Условно-речевые и прежде всего речевые упражнения, рассматриваемые в данной статье, способствуют развитию лингвистической, социокультурной и коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: фразеологические неологизмы, лингвострановедческий комментарий, творческие задания, коммуникативная компетенция, креативное мышление.

А. V. Khrunenкова
St. Petersburg State University,
Saint Petersburg

Phraseological neologisms in modern Russian: definition and types of work

This article is devoted to the study of phraseological neologisms in a foreign audience. First of all, the author refers to the definition of the concept of «phraseological neologism», considers the possibility of including stable neoplasms in the active dictionary of foreign languages. The research material is N. V. Basko's phraseological dictionary, from which phraseological neologisms on the topic «Study were selected. Education». Further, various types of tasks are offered, aimed at the strength of memorizing phraseological neologisms, at a deeper understanding of the mentality and culture of the Russian people. Conditional speech and, above all, speech exercises considered in this article contribute to the development of linguistic, socio-cultural and communicative competence.

Keywords: phraseological neologisms, linguistic and cultural commentary, creative tasks, communicative competence, creative thinking.

При обучении иностранному языку, в частности русскому языку, большое внимание уделяется языковым единицам, обладающим высокой

страноведческой и лингвокультурной ценностью, способным отражать национальный менталитет и культуру народа. К таким единицам, несомненно, относятся фразеологизмы, под которыми В. Н. Телия понимает «семантически несвободные сочетания слов, которые не производятся в речи (как сходные с ними по форме синтаксические структуры – словосочетания или предложения), а воспроизводятся в ней в узуально закрепленном за ними устойчивом соотношении смыслового содержания и определенного лексико-грамматического состава» [5: 605]. Фразеологизмы, будучи коммуникативными единицами, позволяют адресату выразить свое отношение к окружающему миру, дать оценку конкретной ситуации, а также выразить свои эмоции.

Согласно интерпретационной модели значения идиом, коммуниканты с помощью фразеологизма могут осуществлять различные ментальные операции:

- 1) обмениваться денотативной информацией о происходящем в мире;
- 2) сообщать и воспринимать оценку происходящего;
- 3) получать впечатление от образа, лежащего в основе внутренней формы фразеологизма;
- 4) испытывать эмоцию (эмоциональное отношение) к сказанному / услышанному [3: 10].

В связи с этим фразеологизмы как носители культурной информации изучаются на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории. Однако, отметим, что преподаватели в качестве языкового материала, как правило, отбирают фразеологизмы, зафиксированные во фразеологических словарях русского языка. С нашей точки зрения, данный подход может быть обусловлен тем, что фразеологизмы, включенные в фразеологические словари, составляют фразеологический фонд русского языка, отражающий многоплановую жизнь народа (семейно-бытовую, межличностную, хозяйственную и др.), и являются, по мнению авторов словарей, наиболее употребительными в речи носителей русского языка. Кроме того, в словарной статье дается толкование искомого фразеологизма и приводится иллюстративный материал, отображающий ситуации употребления фразеологической единицы, что позволяет дать общее представление об изучаемых единицах на занятиях по русскому языку. Без сомнения, выборка из словарей представляется оправданной, поскольку в состав словарей включены исконно русские фразеологические единицы, фразеологические заимствования, библеизмы и т. д., которые являются единицами языка как системы.

Но, по нашему мнению, кроме устойчивых сочетаний, имеющих фиксацию в фразеологических словарях, иностранных обучающихся, владеющих русским языком в объеме В1+, необходимо знакомить с устойчивыми сочетаниями, которые являются проявлением спонтанной речи и которые

порождаются в повседневной устной или письменной / устно-письменной речи. К таким устойчивым сочетаниям следует отнести фразеологические неологизмы, которые, как справедливо отмечает Н. В. Баско, «представляют собой значительный пласт новообразований, появившихся в современном русском языке за последние два десятилетия» [2: 64] и которые «вошли в активное употребление с начала 90-х годов XX века до настоящего времени» [1: 4]. Фразеологические неологизмы являются ярким примером образных выражений, «актуальных для нового времени и созданных на базе представлений новой эпохи в истории России. В них отражаются особенности нашего времени, важные сдвиги в сознании россиян» [1: 4]. Следует подчеркнуть, что под фразеологическими неологизмами понимаются не только что появившееся в речи новообразования устойчивого характера, имеющие «оттенок свежести и необычности» [6: 158], или индивидуально-авторские фразеологические обороты – окказионализмы, а также единицы, уже освоенные языком и вошедшие в активный словарный запас носителей русского языка.

Источником для отбора фразеологизмов-неологизмов служат печатные и электронные материалы современных российских СМИ, поскольку фразеологические неологизмы наиболее употребительны в политическом, экономическом, деловом и спортивном дискурсах. Материалом для данного исследования служит фразеологический словарь Н. В. Баско [1], в состав которого вошли свыше 200 фразеологических оборотов русского языка, появившихся в русском языке за последние 30 лет, и активно употребляемых в актуальной речи россиян. Главным критерием включения фразеологического оборота в словарь являлось его неоднократное употребление в разных текстах различными авторами.

По нашему мнению, изучение фразеологических неологизмов на занятиях в иностранной аудитории расширяет представление учащихся об укладе жизни современной России, а этимологическая справка свидетельствует о динамике изменений, охвативших бытовую, социально-культурную, экономическую, деловую, политическую и спортивную сферы жизни россиян. Кроме того, некоторые из фразеологических неологизмов, которые содержит словарь Н. В. Баско, принадлежат действующим политическим, экономическим, спортивным деятелям и деятелям искусства, что позволяет познакомить инофонов с речевым портретом данных лиц.

Далее обратимся к возможным видам работы с фразеологическими неологизмами в иностранной аудитории. Языковым материалом для данной статьи послужили фразеологизмы-неологизмы по теме «Учеба. Образование», отобранные нами из фразеологического словаря Н. В. Баско: *курить бамбук; визитная карточка кого? чего?; впадать / впасть в ступор; выходить / выйти на финишную прямую; вытягивать / вытянуть счастливый билет; держать руку на пульсе; (работать, пахать) как раб*

на галерах; на коленке; на одной волне; наступать на (одни и) те же грабли; разбор полетов (полета) и др.

Результаты нашего анализа учебной и учебно-методической литературы свидетельствуют о том, что на занятиях в иностранной аудитории изучение фразеологизмов носит фрагментарный характер. В рассмотренных нами учебных пособиях нет единой целостной системы упражнений с фразеологизмами. Так, в некоторых учебных пособиях дается небольшой список устойчивых сочетаний и предлагаются задания на подстановку, в других учебных пособиях фразеологизмы вводятся в тексты, а в послетекстовых заданиях учащимся необходимо ответить на вопросы о значении включенных в текст фразеологизмов, написать предложения, в которых будут использованы данные фразеологизмы, или составить диалоги, используя необходимые фразеологизмы. Однако, по нашим наблюдениям, данные фразеологические единицы лишены лингвострановедческого комментария, отсутствует обращение к внутренней форме фразеологизма и особенностям их толкования и указания на синтаксическую функцию в предложении. Кроме того, что является немаловажным, недостаточно разработана методика коммуникативно-ориентированного обучения на материале фразеологических единиц русского языка.

В данной статье рассмотрим различные виды коммуникативных заданий, направленные на изучение фразеологических неологизмов в иностранной аудитории. Предлагаем несколько этапов работы с фразеологизмами-неологизмами по теме «Учеба. Образование».

Этап 1. Знакомство с новым материалом. Ввиду того, что фразеологизмы вводятся в учебный процесс, когда обучающийся достиг уровня владения русским языком не ниже В1+, по нашему мнению, нецелесообразно давать список единиц и предлагать посмотреть их значение в словаре. Подобный тип задания не приводит к пониманию значения и усвоению особенностей функционирования фразеологизмов. На этапе знакомства с новым материалом мы предлагаем следующие варианты работы:

1. Замените цифры буквами русского алфавита в их порядковой последовательности и прочитайте получившиеся фразеологизмы (для придания игрового момента данному заданию мы считаем возможным разделить студентов на небольшие группы и ограничить время выполнения задания).

А) 12, 21, 18, 10, 20, 30 / 2, 1, 14, 2, 21, 12 // (курить бамбук);

Б) 5, 6, 18, 8, 1, 20, 30 / 18, 21, 12, 21 / 15, 1 / 17, 21, 13, 30, 19, 6 // (держат руку на пульсе);

В) (18, 1, 2, 16, 20, 1, 20, 30) 12, 1, 12 / 18, 1, 2 / 15, 1 / 4, 1, 13, 6, 18, 1, 23 // ((работать) как раб на галерах) и др.

2. *Соедините картинку, сгенерированные нейросетью* (напр. Lexica.art, Shidevrum.ai, Midjourney и др.) *с фразеологизмами и постарайтесь понять значение каждого фразеологизма.* По нашему мнению, визуализация фразеологизмов, с одной стороны, служит наглядным материалом и позволяет развить креативное мышление обучающихся, а с другой – дает возможность осмыслить значение «зашифрованных» фразеологизмов. Кроме того, создание картинки, визуализирующей фразеологизм, с помощью нейросети может быть предложено в качестве домашнего задания.

Этап 2. Освоение внутренней формы фразеологического неологизма с помощью лингвострановедческого комментария. Например:

1. *Прочитайте комментарий к следующим фразеологическим неологизмам.*

Куриль бамбук – «происхождение выражения связано с традицией курения бамбуковой трубки в странах Восточной Азии. Курильщики бамбуковых трубок проводили за этим занятием часы и дни. Особенно популярным было курение бамбуковых трубок в Китае и других странах Восточной Азии. Курение табака таким способом в Азии в прежние времена было очень распространенным. В настоящее время курить бамбук там стали редко. Выражение «курить бамбук» в наше время стало настолько распространенным и популярным, что уже встречается в текстах современных песен и в названии клубов. Например, в названии калининградского рок-клуба «Кури бамбук». Название удачно, потому что говорит само за себя, призывает всех проходящих в клуб людей, отдыхать и расслабляться» [1: 72–73].

Держать руку на пульсе – «выражение возникло в среде медиков <...> Особенно важно контролировать пульс во время хирургических операций. В основе выражения – образ строгого контроля ситуации. *Держать руку на пульсе* – англ. *to have / keep your finger on the pulse*» [1: 64–65].

(Работать, пахать) как раб на галерах. – Галера – старинный корабль военного назначения, который передвигался за счет весел, а в качестве гребцов использовался труд подневольных людей: каторжников и рабов. Жизнь у них была очень тяжелая и бесправная. «Выражение стало популярным после речи президента РФ В. Путина: «Все эти восемь лет я пахал, как раб на галерах, с утра до ночи, и делал это с полной отдачей сил», – сказал Путин в четверг на «большой» пресс-конференции в Кремле. – *Пресс-конференция В. В. Путина. Том 7. Избранное // РИА Новости, 14.02.2008* [1: 64–65].

2. После знакомства с происхождением фразеологизмов-неологизмов, с их внутренней формой в качестве задания предлагаем студентам *найти/подобрать синонимы из академических фразеологических словарей русского языка и словаря фразеологических синонимов.* Например:

Куриль бамбук – бить баклуши / валять дурака / ворон считать.

Держать руку на пульсе – смотреть в оба, держать ухо востро и др.

(Работать, пахать) как раб на галерах – (работать, пахать) как папа Карло, работать засучив рукава, (работать) до седьмого пота, не жалея (не щадя) живота своего.

Этап 3. Выполнение заданий условно-речевого типа.

1. В приведенных ниже предложениях замените выделенные сочетания фразеологическими неологизмами. В качестве примеров мы предлагаем брать контексты, представленные на сайте Национального корпуса русского языка [4].

А) Он всегда стремился расширять свой кругозор, повышать свой профессиональный уровень, умел заметить и оценить разные радости в жизни, умел видеть и извлекать пользу в любых жизненных ситуациях, и никогда не унывать, не **бездельничать**, а работать (В. Г. Глушкова. Костромская земля. Природа. История. Экономика. Культура. Достопримечательности. Религиозные центры (2015)).

Б) Это совсем не значит, что надо бездумно бросаться вперед и делать глупости – необходимо **контролировать ситуацию** (Сергей Долматов. Полезный урок (2004) // «64 – Шахматное обозрение», 15.08.2004).

В) Одной веры мало, чтобы идея воплотилась в жизнь, нужно просто **много работать** (Т. В. Ершова, Ю. Е. Хохлов. Вперед к информационному обществу 2.0! // «Информационное общество», 2013).

Этап 4. Выполнение речевых упражнений, направленных на развитие умений порождения диалогических высказываний и монологических высказываний в устной и письменной форме. Например:

1. Прочитайте фразеологизмы-неологизмы по теме «Учеба. Образование». Подумайте, какие черты русского национального характера они отражают? Аргументируйте свой ответ.

2. Напишите рассказ / историю / притчу, используя фразеологические неологизмы по теме «Учеба. Образование». Рассказ должен иметь культурологическую направленность.

3. Создайте свою историю (на материале игры «Кубики историй»). Студент (группа студентов) бросает 9 кубиков и по 9 картинкам составляет историю, в которую должны быть включены фразеологизмы-неологизмы по теме «Учеба. Образование». Следует отметить, что преподаватель может предложить название истории или позволить студентам выбрать самостоятельно название для своей истории. В историю могут быть включены любые ранее изученные фразеологизмы по конкретной теме.

В заключение отметим, что изучение фразеологизмов, в частности фразеологических неологизмов, является важным звеном в усвоении русского языка иностранными обучающимися. Предложенные этапы и возможные виды работы с фразеологизмами-неологизмами, по нашему мнению, развивают языковую догадку и критическое мышление инофонов. Наглядный материал, визуализирующий актуальное значение образа

фразеологизма, лежащего в его основе, способствует более точному пониманию фразеологизма.

Литература

1. Баско Н. В. Наше время в зеркале фразеологизмов : Фразеологический словарь / Н. В. Баско. – М. : «КДУ», «Университетская книга», 2019. – 140 с. – DOI: 10/31453/kdu.ru.91304/0033.
2. Баско Н. В. Фразеологические неологизмы в русском языке: семантика, этимология, функционирование // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 3 (81). – Ч. 1. – С. 64–66.
3. Ковшова М. Л. Семантика и прагматика фразеологизмов (лингвокультурологический аспект) : дис. ... доктора. филол. наук. – М., 2009. – 49 с.
4. Национальный корпус русского языка : сайт. – URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 28.10.2023).
5. Телия В. Н. Фразеологизм // Энциклопедия «Русский язык». – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая рос. энцикл. ; Изд. дом «Дрофа», 1997. – 703 с.
6. Шанский Н. М. Лексикология современного русского языка. – Изд-е 2-е, испр. – М. : Просвещение, 1972. – 368 с.

Раздел 4. Междисциплинарные связи в практике преподавания РКИ: предметно-языковая интеграция

Л. А. Андреева, Е. Г. Копосова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Использование математических моделей и методов для описания структуры языка и его функционирования

Статья рассматривает использование математических моделей и методов в изучении структуры языка и принципов его работы. Этот подход может быть полезен для расширения знаний как в математике, так и в русском языке. Описанные модели и методы могут применяться для решения разнообразных задач, связанных с изучением языка. Они позволяют более глубоко понять механизмы функционирования языка и взаимосвязи между его элементами. Предлагаемый материал может внести значительное разнообразие в учебный процесс, сделать его более интересным и увлекательным. Кроме того, такой подход позволяет курсантам лучше понять, как математика может применяться в других областях знания, что может способствовать развитию их профессиональных навыков.

Ключевые слова: математические модели, математические методы, структура языка, лингвистика, моделирование языковых процессов.

L. A. Andreeva, E. G. Kopusova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Using mathematical models and methods to describe the structure of the language and its functioning

The article examines the use of mathematical models and methods in studying the structure of language and the principles of its operation. This approach can be useful for expanding knowledge both in mathematics and in the Russian language. The described models and methods can be used to solve a variety of problems related to language learning. They allow us to more deeply understand the mechanisms of language functioning and the relationships between its elements. The proposed material can bring significant variety to the educational process, making it more interesting and exciting. In addition, this approach allows cadets to better understand how mathematics can be applied to other areas of knowledge, which can contribute to the development of their professional skills.

Keywords: mathematical models, mathematical methods, language structure, linguistics, modeling of language processes.

Одним из действенных способов активизации познавательной деятельности является применение в процессе обучения межпредметных связей, позволяющих определить, как разные дисциплины связаны между собой, как такое взаимодействие может быть использовано для решения различных задач. Так, математика помогает лингвистам понять и описать структуру языка. Математические модели и алгоритмы используются для описания фонетических изменений в языке и анализа синтаксической структуры предложений. Кроме того, системность языка и обобщенный характер его единиц послужили развитию нового направления – математической лингвистики, предметом которой является применение математического аппарата для лингвистических исследований. Такое взаимодействие двух наук стало еще более эффективным благодаря неопределимому вкладу в лингвистику, который внесли известные ученые-математики.

Современные лингвистические разделы исследования и вклад в развитие математики и лингвистики представлены в таблице 1.

Вклад в развитие математики и лингвистики	Раздел исследования	Методы исследования
Джон Хопкрофт (род. 1939) – американский специалист в области информатики, теории алгоритмов, теории графов и структур данных, а также в области формальных языков и лексического анализа, почетный профессор Калифорнийского университета в Санта-Барбаре, член Национальной академии наук США	Формализация языка	Описание языковых явлений, которые можно использовать для создания компьютерных моделей языковых процессов
	Компьютерная лингвистика	Методы машинного обучения для создания систем автоматического перевода, определения авторства текстов и других задач
Андрей Николаевич Колмогоров (1903–1987) – советский математик, один из основоположников современной теории вероятностей, автор работ в области дифференциальных уравнений, теории функций, теории множеств, теории приближения функций, теории дифференциальных уравнений, функционального анализа, вычислительной математики, вероятностных процессов, эргодической теории, теории турбулентности, академик АН СССР	Статистический анализ текстов	Использование математических моделей и алгоритмов для анализа больших объемов текстов
	Семантические сети	Построение графических моделей, которые представляют отношения между словами и понятиями

Марсель-Пауль Шютценбергер (1920–1996) – французский математик и мыслитель, наиболее известен вкладом в теорию формальных языков и комбинаторики, исследовал логические основы математики и языка	Моделирование языковых процессов	Создание компьютерных моделей языковых процессов, таких как генерация речи, распознавание речи и машинный перевод
Ноам Хомский (род. 1928) – американский лингвист и политический философ, автор теории порождающей грамматики, имеет труды в математической логике	Лингвистические теории	Описание структуры языка и его функционирование. Создание формальных моделей теорий и проверки их точности и соответствия реальности

Таблица 1. Вклад ученых-математиков в развитие математики и лингвистики

Рассмотрим подробнее вклад математики в развитие разделов лингвистики, представленных в таблице.

1. Формализация языка

Математика предоставляет лингвистам инструменты для формализации языковых структур и правил. Формальная грамматика состоит из набора правил, которые описывают, какие слова и комбинации слов могут быть построены в данном языке. Но, с другой стороны, например, при изучении математической логики встречается противоречие, заключающееся в том, что математическую логику следует обосновывать с позиций логики. Это противоречие известно как «круг в доказательстве» или «порочный круг». Оно возникает из-за того, что математическая логика сама нуждается в обосновании, которое в свою очередь требует использования математических методов, основанных на принципах математической логики. Таким образом, для обоснования математической логики необходимо уже иметь определенные знания о ней, которые сама математическая логика и предоставляет. Чтобы разрешить это противоречие, необходимо выйти за рамки математической логики и использовать более общие методы обоснования, такие как метаматематика или философия математики. Эти методы позволяют исследовать математическую логику и ее обоснование, не прибегая к самой математической логике. Следует различать ту логику, *которую изучают*, и логику, *с помощью которой проводится исследование*. Разумеется, необходимо делать различие между соответствующими языками. Язык, с помощью которого проводится исследование языка-объекта, принято называть *языком исследователя* или *метаязыком*. В нашем случае метаязыком служит русский язык,

дополненный общепринятой математической символикой. В отличие от метаязыка предметный язык весьма ограничен и формализован. Его описание (средствами языка исследователя) приводится в разделе математики – логика высказываний.

2. Статистический анализ текстов

Лингвисты используют статистический анализ текстов для изучения языковых закономерностей и понимания частоты использования слов и конструкций в текстах. Например, с помощью методов статистического анализа текстов выявляются синонимы, антонимы, коллокации и относительная частота употребления определенных слов и конструкций. Это позволяет лингвистам лучше понимать структуру языка и его использование в текстах.

Один из примеров статистического анализа текста – анализ вероятности появления слов и букв алфавита в тексте. Данные статистических исследований таковы:

- наиболее часто встречается в текстах буква О. Вероятность ее появления равна 0,09;
- вероятность появления буквы Е – 0,07;
- буквы А и И появляются в текстах с вероятностью 0,06;
- наибольшая вероятность – 0,18 – появления в тексте не буквы, а пробела между словами.

Такой анализ полезен, например, для разработки систем автоматического распознавания текста, для изучения особенностей языка или для анализа текстов с целью выявления определенных закономерностей. С другой стороны, статистический анализ текста используется при решении задач в разделе «математическая статистика».

3. Компьютерная лингвистика

Для создания моделей и алгоритмов лингвисты используют математический аппарат, включая теорию алгоритмов, теорию информации и статистический анализ данных.

Рассмотрим несколько конкретных примеров задач, решаемых в компьютерной лингвистике.

- Машинный перевод. Задача машинного перевода заключается в автоматическом переводе текста с одного языка на другой. Эта задача решается с помощью компьютерных алгоритмов, которые анализируют языковые структуры в исходном и целевом языках и находят соответствия между ними.

- Распознавание речи. Задача распознавания речи — это автоматическое преобразование звуковой волны речи в текст. Эта задача решается с помощью алгоритмов машинного обучения, которые анализируют звуковые сигналы и находят соответствия между звуками и буквами.

- Анализ тональности текста. Задача анализа тональности текста состоит в том, что определяется эмоциональная окраска текста (позитивная, негативная или нейтральная). Эта задача решается с помощью алгоритмов машинного обучения, которые анализируют слова и фразы в тексте, определяя их эмоциональную окраску.

- Извлечение информации. Задача извлечения информации заключается в автоматическом извлечении структурированной информации из текста (например, имена, даты, адреса и т. д.). Эта задача решается с помощью алгоритмов машинного обучения, которые анализируют языковые структуры в тексте и находят соответствующие сущности.

- Генерация текста. Задача создания текста на естественном языке с помощью компьютерных алгоритмов решается с помощью алгоритмов глубокого обучения, которые анализируют большие объемы текста и находят закономерности в языковых структурах речи, и заключается в автоматическом преобразовании звуковой волны речи в текст. Эта задача решается с помощью алгоритмов машинного обучения, которые анализируют звуковые сигналы и находят соответствия между звуками и буквами.

4. Семантические сети

Лингвисты используют математические методы для создания и анализа семантических сетей, что позволяет им лучше понимать семантику языка и его структуру. Например, с помощью семантических сетей анализируется значимость слов в контексте и выявляются семантические поля. Это позволяет лингвисту точнее описать истинное значение слов и выявлять изменения значения слов во времени.

5. Моделирование языковых процессов

Моделирование языковых процессов применяется для создания систем автоматического перевода, которые переводят тексты с одного языка на другой с высокой точностью. Также этот метод используется для создания систем синтеза речи, которые генерируют речь на основе текста.

Одним из конкретных примеров моделирования языковых процессов является модель Маркова. Эта модель основывается на теории вероятностей и используется для предсказания последовательностей событий на основе предыдущих событий. В компьютерной лингвистике модель Маркова находит применение для моделирования языковых процессов, таких как генерация текста, распознавание речи и машинный перевод. Например, при моделировании языковых процессов анализируется образец текста и определяется частота повторений каждого слова и пар слов в тексте. Затем с помощью определенной программы строится цепь Маркова, где каждое состояние представляет собой слово или пару слов, а переходы между состояниями определяются вероятностями их повторений в тексте. Таким образом, на основе цепи Маркова генерируется новый текст, где следующее слово или пара слов выбираются на основе вероятностей

переходов между состояниями. В результате создается текст, сохраняющий структуру и стиль образца текста.

6. Лингвистические теории

Математические модели широко используются в формальной грамматике и теории синтаксиса для анализа структуры предложений и языковых конструкций.

Одной из наиболее известных и влиятельных лингвистических теорий является генеративно-трансформационная грамматика, разработанная Ноамом Хомским в 1950-х годах. Эта теория стремится объяснить, как люди способны генерировать бесконечное количество корректных предложений, используя ограниченный набор языковых правил. Одним из ключевых элементов генеративно-трансформационной грамматики является идея рекурсивности, то есть возможности создания бесконечных предложений путем комбинирования более простых элементов (например, слов, фраз и предложений) с помощью ограниченного набора языковых правил.

Таким образом, рассмотренные примеры свидетельствуют о глубоком взаимодействии математики и лингвистики. С одной стороны, математика используется в лингвистике для создания формальных моделей языка, статистического анализа текстов, моделирования языковых процессов и лингвистических теорий. С другой стороны, лингвистика находит свое применение в области теории графов, теории алгоритмов, математической логики и теории вероятности.

Литература

1. Щерба Л. В. Русские гласные в качественном и количественном отношении / Л. В. Щерба. – Л. : Наука, 1983. – 159 с.
2. Пиотровский Л. Г. Математическая лингвистика : учебное пособие / Л. Г. Пиотровский, К. Б. Бектаев, А. А. Пиотровская. – М. : Высшая школа, 1977. – 160 с.
3. Гладкий А. В. О точных и математических методах в лингвистике и других гуманитарных науках // Вопросы языкознания. – 2007. – № 5. – С. 50–55.

А. А. Ануфриев, П. М. Чиркин, В. А. Шипунов
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Способы повышения коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих с целью совершенствования их навыков выполнения задач по предназначению

В статье рассматриваются способы повышения коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих с целью совершенствования их навыков выполнения задач по предназначению с использованием мнемотехник. Отмечается, что технические средства приобретают прогнозируемые боевые свойства только при наличии соответствующим образом подготовленного персонала, квалифицированно выполняющего с ними предписанные операции. Овладение профессиональной компетенцией при обучении в техническом вузе иностранных военнослужащих со слабой языковой и предметной подготовкой становится достижимым при применении современных педагогических технологий в обучении, одной из которых является мнемотехника. Особое внимание уделено инфографике и направлениям использования указанной технологии для повышения коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих.

Ключевые слова: боевые действия, иностранные военнослужащие, оператор, вооружение, военная техника, специальная техника, компетенция, мнемотехника.

А. А. Anufriev, P. M. Chirkin, V. A. Shipunov
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Ways to increase the communicative competence of foreign military personnel in order to improve their skills in performing tasks for their intended purpose

The article discusses ways to increase the communicative competence of foreign military personnel in order to improve their skills in performing tasks for their intended purpose using mnemonics. It is noted that technical means acquire predictable combat properties only in the presence of appropriately trained personnel who competently perform prescribed operations with them. Mastering professional competence when studying at a technical university for foreign servicemen with weak language and subject training becomes achievable with the use of modern pedagogical technologies in training, one of which is mnemonics. Special attention is paid to infographics and directions of using this technology to improve the communicative competence of foreign servicemen.

Keywords: combat operations, foreign military personnel, operator, armament, military equipment, special equipment, competence, mnemonics.

Современные взгляды на ведение боевых действий с применением обычных средств поражения выдвинули необходимые требования к боевым свойствам образцов вооружения, военной и специальной техники (ВВСТ) и воинских формирований как к средствам ведения вооруженной борьбы: способность эффективно действовать днем и ночью, в простых и сложных физико-географических и природно-климатических условиях, а также при воздействии средств поражения и различных помеховых воздействий.

Под понятием «боевое свойство образца ВВСТ» понимается устойчивый обобщенный признак, характеризующий способность образца эффективно выполнять определенные боевые функции в соответствии со своим предназначением. Помимо боевых свойств, образцы ВВСТ должны обладать еще и такими свойствами, как надежность, безотказность, простота применения и освоения, а также антропотехническими свойствами, которые определяют качество образца в целом и при наличии их в комплексе придают ему синергические свойства, увеличивающие боевые возможности подразделения по сравнению с «простой» совокупностью образцов ВВСТ.

Успех боевых действий современных войск всегда является следствием заложенного или предусмотренного при создании функционирования не только ВВСТ (т. е. технических средств), но и личного состава подразделений и частей, обслуживающего, подготавливающего и применяющего эти технические средства по прямому назначению. ВВСТ приобретают прогнозируемые боевые свойства только при наличии соответствующим образом подготовленного персонала, квалифицированно выполняющего с ними предписанные операции. Действия персонала при этом рассматриваются как один из факторов внешнего влияния на структурные элементы аппаратуры, и в конечном итоге – на обеспечение функционирования технических средств.

Отмеченные обстоятельства требуют рассмотрения персонала и технических средств в качестве единых объектов, объединенных связями таким образом, что они существуют (функционируют) как единое целое, с новыми свойствами, которые отсутствуют у них по отдельности, обеспечение надежности функционирования таких объектов существенно сложнее обеспечения надежности только технических средств. Для реализации потенциала всех заложенных в ВВСТ возможностей необходим специально организованный процесс взаимодействия преподавателей и обучающихся, направленный на формирование компетенций, необходимых для успешного выполнения служебных задач и обязанностей. Данный процесс базируется на приобретении знаний, навыков и умений, а также опыта деятельности и поведения в реальных ситуациях.

Исходя из этого, подготовка иностранных специалистов в высшем военном учебном заведении и формирование у них коммуникативной компетенции является важной и сложной задачей.

При обучении иностранных военнослужащих возникает большое количество различных трудностей, с которыми сталкиваются обучающиеся и профессорско-преподавательский состав вуза при изучении дисциплин по специальности:

- слабое знание русского языка, особенно научной терминологии по изучаемой дисциплине;

- преподавание русского языка как иностранного (РКИ) направлено на изучение общеупотребительной, разговорной лексики без учета специфики изучаемых технических и специальных дисциплин;

- сложности в овладении специальной литературой в связи с отсутствием у преподавателей РКИ знаний по специальной лексике. Отсюда возможные ошибки при трактовке терминов и формулировке определений по специальным дисциплинам;

- отсутствие специальных учебных словарей терминов и определений, которые могли бы быть полезны как обучающимся для знакомства с научной и специальной лексикой по выбранной специальности, так и преподавателям РКИ.

Осознавая важность овладения профессиональной компетенцией и учитывая необходимость поддержания мотивации в получении профессиональных знаний, преподавателям РКИ основную часть учебного времени необходимо посвящать отработке коммуникации на языке специальности.

Применение традиционных способов изучения РКИ с использованием только механической памяти приводит к формальному усвоению знаний, «зазубриванию» материала без его понимания. Имеет смысл перестраивать методы обучения для развития процессов памяти и мышления с использованием наглядных образов из осваиваемой предметной области. Продуктивность запоминания увеличивается, если отражать смысл учебного материала с помощью зрительных образов в виде рисунков, схем и т. д. [1].

Овладение профессиональной компетенцией при обучении в техническом вузе иностранных обучающихся со слабой языковой и предметной подготовкой становится достижимым при применении современных педагогических технологий в обучении, одной из которых является мнемотехника.

Мнемотехника – это комплекс приемов, улучшающих процесс запоминания, в основном путём использования зрительных образов и ассоциаций и естественных возможностей человека: воображения, внимания, мышления. С точки зрения психологии, мнемотехника – это установление связей между запоминаемыми и хорошо знакомыми объектами. Таким образом, у иностранного слова появляется «приемный родственник», который помогает прочно это слово запомнить.

Мнемотехника окажет существенную помощь, если стоит задача придать процессу запоминания простоту, вызвать к нему интерес, сократить время работы над запоминанием, а также стимулировать познавательную активность и эмоциональный подъем, повысить общий интеллектуальный уровень развития обучающихся.

Использование мнемотехники в обучении позволяет работать в команде, что способствует разностороннему развитию обучающихся, расширяет их знания за счет эмоциональной насыщенности, заложенной в мнемотехнике. Несмотря на нюансы в запоминании разной информации, вся мнемотехника сводится к двум основным шагам:

1) подобрать тому, что необходимо запомнить, яркий образ;

2) прочно соединить в воображении объект запоминания с этим образом.

Образ – тот самый каркас, на котором все держится. Главная задача – сделать так, чтобы он сам врезался в память, поэтому образ должен быть:

- детальным – чем больше подробностей, тем лучше он запомнится;
- ярким и разноцветным;
- необычным или нестандартным;
- эмоциональным – должен вызывать страх, смех, отвращение;
- ограниченным – образ должен иметь видимые границы: даже если это небо или океан, их можно представить в окне или иллюминаторе.

Мнемотехника служит быстрому и надежному запоминанию больших объемов информации. Для этого нужно соединить новые данные с имеющимися устойчивыми образами, которые у обучающихся уже есть.

Обратим внимание на прием, являющийся основой педагогической мнемотехники, а именно на инфографику – графический способ подачи информации, цель которого – быстро и четко, в кратком и необычном виде преподнести сложную информацию. Если мнемотехника направлена на запоминание, то инфографика – на получение знаний и познавательное развитие. В преподавании иностранных языков инфографика всегда имела большое значение, и редкий преподаватель не пользовался рисунками, чтобы, например, объяснить алгоритмы или принципы построения изучаемого объекта.

В основе инфографики лежат формальные языки – знаковые системы, которые используются для организации коммуникации. К формальным языкам относятся все известные системы математических и химических символов, топографических и электро-радиотехнических обозначений, азбука Морзе, нотная грамота, языки программирования и пр.

По своему содержанию формальные языки могут состоять из:

- абстрактных знаков, выражающих абстрактное понятие в визуальном воспринимаемом виде;

- изобразительных (иконических) знаков, отражающих образ технического объекта в виде, копирующем его изображение с определенной степенью подобия в упрощенном исполнении;

- лингвистических знаков – заместителей соответствующих составляющих речи;

- пиктограмм – иконических знаков (графических образов) ситуационного содержания, заменяющих соответствующее понятие (в том числе в виде краткого сообщения) об отражаемой ситуации, выполняемых на основе стандартных и нестандартных условных графических изображений, мнемознаков, стилизованных и упрощенных изображений.

Данные знаки могут применяться для изложения сведений об образцах ВВТ, которые будут необходимы обучающимся при изучении, освоении, применении, обслуживании и ремонте ВВТ, относящихся к:

- боевому применению или применению по назначению;
- описанию конструктивного устройства;
- описанию процессов функционирования;
- разворачиванию (свертыванию), включению (выключению);
- переводу из одной степени готовности в другую;
- контролю работоспособности (функционирования);
- контролю, проверке и настройке систем и устройств в ходе технического обслуживания и ремонта;
- ремонту с использованием комплектов ЗИП.

Для формирования элементов формальных языков существуют определенные стандарты, принципы и закономерности, касающиеся формирования внешнего вида, цветовой раскраски, структурных элементов, которые отражены в ряде нормативных документах и ГОСТов.

Общеизвестно, что, когда человек слушает, он запоминает 15% речевой информации, когда смотрит – 25% видимой информации, когда видит и слушает – 65% получаемой информации.

Благодаря преобразованию учебного материала в форму наглядного, зрительного образа и сопоставления его с уже имеющимися знаниями по принципу ассоциаций, мнемотехника обеспечивает системность и сознательность усвоения и новых знаний, позволяет прочнее удерживать их в памяти.

Мнемонические приемы работают путем перехода информации в образы. Для этого целесообразно использовать сначала простые приемы, затем осваивать более сложные, по следующей схеме: первоначально выполняются упражнения с использованием мнемоквадратов, которые представляют собой несложное изображение, обозначающее слово или простое словосочетание; желательно, чтобы мнемосимвол соответствовал элементам стандартной иконографии, принятой в той предметной области, которая будет основной при дальнейшем обучении.



Информация



Настройка



Радиостанция



Больше



Важно!



Ошибка



Образование

Далее осваиваются мнемощепочки, представляющие из себя коллаж из мнемощеквадратов, по которым обучающийся составляет несложный рассказ или описание события.



Важно!



Читай инструкцию!



Включить



Настроить



Уровень сигнала



Воспроизведение



Громкость



Музыка

После освоения простых приемов переходят к упражнению с использованием мнемощетаблиц – комплекта мнемощеквадратов по определенной предметной области, которые используются для воспроизведения более сложных рассказов. Данные могут быть представлены в различных форматах – текстовый контент, графика, видеоматериалы, таблицы и др.

На начальном этапе преподаватель сам готовит схемы, по которым обучающиеся легко воспроизводят текстовую информацию, а по мере освоения ими учебного материала подключает обучающихся к процессу создания учебных мнемощесхем.

В связи с тем, что мнемощетехника является сложной разработкой психологии, в ней должны соблюдаться определенные правила и закономерности: движение от простого к сложному, дозированность нагрузки, яркость и эмоциональность изображения, простота преобразования абстрактных символов в образы.

В использовании рассмотренной технологии для совершенствования у иностранных военнослужащих коммуникативной компетенции и навыков выполнения учебных задач можно выделить следующие направления:

- организация целенаправленного восприятия информации;
- запоминание информации с опорой на графические образы;

- отображение существенных для понимания компонентов изучаемого материала;

- формирование навыков функционального чтения.

Использование такой технологии обусловлено значительным усложнением объектов изучения: сложно объяснить и продемонстрировать технические понятия только с помощью мела и доски. Освоение учебного материала с использованием мнемотехники обеспечивает переход обучающегося на более высокий уровень познавательной деятельности, стимулирует креативный подход, позволяет выйти за рамки учебной аудитории и делает понятным то, что сложно и долго уяснять. Эта технология помогает преподавателю растолковать отвлеченные понятия, реальные и абстрактные явления, объекты невидимые и не ощущаемые человеком, и, что самое главное, – создать комфортные условия обучающимся в процессе обучения.

Литература

1. Ануфриев А. А., Чиркин П. М., Шипунов В. А. Использование мнемотехник при обучении русскому языку как иностранному в техническом ВВУЗе // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза : Материалы III Межвузовской научно-методической конференции. 16 декабря 2021 года / под. ред. Н. В. Давыдовой. – СПб. : ВАС, 2021. – С. 104–112.

*И. Б. Афанасьева, Т. А. Гусева,
Б. М. Локистанов, В. В. Орлов
Военная академия связи,
Санкт-Петербург*

**Формирование пространственного мышления
у иностранных курсантов при изучении дисциплины
«Инженерная и компьютерная графика»**

В статье рассмотрены вопросы и методика преподавания дисциплины «Инженерная и компьютерная графика» с целью формирования пространственного мышления у иностранных курсантов. Приведены сложности, часто встречающиеся у курсантов, связанные с языковыми проблемами и отсутствием навыков по черчению. Формирование пространственного мышления основано на изучении правил начертательной геометрии. Изучение начертательной геометрии традиционно начинают с построения простых «эпюр Монжа» и затем переходят к более сложным эпюрам и далее – к изучению аксонометрических проекций геометрических тел, в том числе тел вращения. Формирование пространственного мышления позволяет курсантам принимать и передавать информацию о конструкциях деталей, изделий, приборов, комплектов и комплексов.

Ключевые слова: инженерная графика, начертательная геометрия, аксонометрические проекции, пространственное мышление.

*I. B. Afanasyeva, T. A. Guseva,
B. M. Lokshstanov, V. V. Orlov
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg*

**Formation of spatial thinking among foreign cadets
when studying the discipline
«Engineering and Computer Graphics»**

The article discusses the issues and methods of teaching the discipline «Engineering and Computer Graphics» with the aim of developing spatial thinking among foreign cadets. Difficulties that are often encountered among cadets related to language problems and lack of drawing skills are presented. The formation of spatial thinking is based on the study of the rules of descriptive geometry. The study of descriptive geometry traditionally begins with the construction of simple «Monge diagrams», moving on to more complex diagrams and afterwards – to the study of axonometric projections of geometric bodies, including bodies of revolution. The formation of spatial thinking allows cadets to receive and transmit information about the designs of parts, products, devices, kits and complexes.

Keywords: engineering graphics, descriptive geometry, axonometric projections, spatial thinking.

Изучение дисциплины «Инженерная и компьютерная графика» в военных вузах ставит перед курсантами много сложных вопросов в области передачи информации о конструкциях деталей, изделий, приборов, комплексов и комплектов [3]. Передача информации предусматривает изображение на плоскости пространственных фигур. По этим изображениям получатель должен представить фигуру целиком. Таким образом, и отправитель, и получатель информации должны обладать пространственным мышлением. Пространственное мышление хорошо развито у художников, скульпторов, архитекторов [2], но будущие инженеры должны этому научиться при изучении дисциплины «Инженерная графика».

В современных условиях компетентностной парадигмы высшего профессионального образования традиционные цели дисциплин геометро-графического цикла — развитие пространственного мышления, творческих способностей к анализу и синтезу пространственных форм и отношений на основе графических отображений, приобретение знаний и умений геометрического моделирования — не теряют своей актуальности [1].

Изучение дисциплины «Черчение» начинают ещё в школе, где знакомят учащихся с правилами проведения линий, со шрифтами, с тем, какие бывают карандаши (маркировка) и как ими пользоваться, как чертить плавные линии (сопряжения), как делить окружности на равные части. Это позволяет школьникам получить необходимые навыки для работы с чертежными инструментами и выполнять простые графические упражнения. Во многих странах мира дисциплина «Черчение» отсутствует в школьной программе (в России дисциплина «Черчение» восстановлена в школьной программе в 2023 году). В связи с этим иностранные курсанты приступают к изучению дисциплины «Инженерная графика» без соответствующей школьной подготовки.

В данной статье описаны сложности, возникающие у иностранных курсантов при изучении дисциплины «Инженерная графика», а также процесс формирования у них пространственного мышления. Пространственное мышление в инженерной графике предусматривает умение по пространственной фигуре выполнить две (три и более) проекции на плоскостях проекций, или наоборот, по двум (трем и более) ортогональным проекциям построить (или представить мысленно) *пространственную фигуру* или выполнить построение с помощью систем автоматизированного проектирования для 2D- и 3D-моделирования пространственной детали, изделия, прибора и др.

Проблемой формирования пространственного мышления ученые занимались с XVIII века, когда промышленное производство в Европе стало широко развиваться и потребовалось большее количество инженеров. Французский ученый-математик Г. Монж разработал основы начертательной геометрии – науки о проекциях пространственных фигур на плоскости.

Разработанная им теория изображения фигур на плоскости значительно упростила формирование у учащихся пространственного мышления.

У иностранных курсантов возникают трудности с освоением как самой дисциплины «Инженерная графика» в целом, так и с формированием пространственного мышления в частности. Это также связано с тем, что на подготовительном курсе не предполагается изучение лексики по данной теме, и уже на первых занятиях курсанты сталкиваются с трудностями в понимании специальных текстов. В связи с этим преподаватель должен разъяснять технические термины, которые часто встречаются при изучении дисциплины.

Изучение начертательной геометрии начинается с простых «эпюр Монжа» — построения проекции точки, находящейся в пространстве, на три основные плоскости [6]. Иностранным курсантам приходится объяснять значение таких слов, как *проекция, ортогональная проекция, плоскость проекций, проекционные связи*. Далее преподаватель переходит к обучению курсантов построению проекций линий и точек, находящихся на этой линии, на плоскости проекций. На этой стадии обучения преподавателю приходится подробно разъяснять иностранным курсантам, как получают проекции на плоскостях, так как это основы пространственного мышления. Преподаватель должен уделять особое внимание выполнению графических работ каждого курсанта и указывать на ошибки, возникающие при их выполнении.

Преподаватель, убедившись, что курсанты освоили правила начертательной геометрии, предлагает им для выполнения более сложные задания [4]: по аксонометрической проекции фигуры начертить ее изображение на основных плоскостях проекции. Опыт работы с иностранными курсантами показал, что им лучше давать индивидуальные задания, а не общие для всей группы.

Для дальнейшего развития пространственного мышления иностранным курсантам дается задание с ещё более возрастающей сложностью: по двум проекциям детали построить третью проекцию и начертить аксонометрическую проекцию этой детали.

Выполнение более сложных чертежей геометрических поверхностей с разрезами плоскостью сечения позволяет преподавателю оценить степень сформированности пространственного мышления у курсантов, так как курсанту приходится выполнять проецирование усеченной части поверхности, развертку многогранников и построение аксонометрической проекции.

Особую сложность для курсантов представляют развертки поверхностей геометрических тел, так как уже здесь проявляется фактор сформированности пространственного мышления. Курсантов необходимо ознакомить со способами образования различных поверхностей (линейчатых,

нелинейчатых, каркасных и т. п.), алгоритмами их преобразования и методами отображения их свойств на плоских моделях (эпюрах). Для лучшего освоения курсантами этих понятий преподаватель должен использовать современные интерактивные средства визуализации учебного материала.

Далее преподаватель дает курсантам задания на проецирование пересечения двух различных поверхностей и построение линий их пересечения. Это выполняется не только в ортогональных проекциях, но и в аксонометрической проекции. Выполнив эту работу на бумажном носителе, курсанты имеют возможность выполнить данную работу средствами компьютерной графики, что на сегодняшний день является одной из важных задач в процессе изучения дисциплины «Инженерная и компьютерная графика».

Выполнение подобных графических работ дает возможность курсантам сформировать пространственное мышление. Приобретенные навыки пространственного мышления позволят курсантам успешно выполнять сложные графические работы, которые часто встречаются в инженерном деле, а также читать топографические карты, чертежи изделий, приборов, устройств, комплексов и комплектов.

Способность к пространственному мышлению необходимо проявлять и в техническом черчении, когда требуется рассматривать сложные детали, изделия, приборы и показывать деталь со всех сторон, применяя разрезы, сечения и т. п. Кроме того, необходимо использование методов показа мелких участков и узлов с применением масштабов увеличения, а также крупных деталей и узлов с применением масштабов уменьшения.

Преподавателю, работающему с иностранными курсантами над темой «Техническое черчение», приходится выделять дополнительное время на разъяснение технических терминов, часто встречающихся в машиностроении. Некоторые из этих терминов, такие как *метчик*, *лерка*, *шпилька*, *штифт*, *шплинт*, *звездочка*, *рым-болт*, *рычаг*, *масленка*, *шпонка* и многие другие, приходится не только объяснять устно, но и показывать наглядно.

При рассмотрении сборочных чертежей курсантам приходится применять полученные навыки пространственного мышления в полной мере. Это связано с тем, что курсант должен не только видеть чертеж и различные детали сборочного чертежа, но и разобраться, как соединены детали между собой и как работает устройство.

Задача курсанта – не только понимать (читать) сборочные чертежи изделий, приборов, машин, но и выполнять детализирование. Полученные знания помогут курсанту в изучении специальных дисциплин [5], а в дальнейшем он сможет их применять в военном деле.

Освоив навыки пространственного мышления и приобретя опыт выполнения графических работ на бумажных носителях (форматах), курсанты

приступают к изучению основ работы в специализированных графических программах для 2D- и 3D-моделирования, например САПР «Компас-3D».

В качестве заключения отметим, что пространственные представления как разновидность образного мышления обеспечивают создание не только образов объектов, но и системы образов и оперирование ими в процессе решения задач. Умение мыслить в этих системах и характеризует пространственный интеллект личности.

Формирование пространственных представлений обеспечивается средствами учебных дисциплин (начертательной геометрией, математикой), средствами геометрического моделирования (прикладной геометрией, инженерной и компьютерной графикой), далее развивается и совершенствуется в освоении специальных дисциплин проектно-конструкторского цикла [6]. Таким образом, обогащение интеллектуального ресурса обучающегося умениями оперировать пространственными образами отвечает задаче высшего профессионального образования – воспитанию военно-технического специалиста высокого интеллектуального уровня.

Литература

1. Афанасьева И. Б., Димент Л. И., Меркулова О. В. Формирование пространственных представлений студентов в обучении начертательной геометрии // Научно-технические ведомости СПбГПУ: Наука и образование. – СПб., 2012. – № 3–2 (154). – С. 312–317.
2. Борановский В. И., Хлебникова И. Б. Антон Ажбе и художники России. – М. : МГУ, 2001. – 256 с.
3. Калинин М. М. Трехмерная графика как средство развития пространственного мышления // Альманах современной науки и образования. – Тамбов, 2010. – № 4. – С. 118–120.
4. Локштанов Б. М., Гусева Т. А., Орлов В. В. Особенности методики преподавания курсантам основ начертательной геометрии в военном вузе // Сборник материалов X Межвузовской научно-практической конференции «Развитие военной педагогики в XXI веке». – СПб., 2023. – С. 287–293.
5. Локштанов Б. М., Орлов В. В., Гусева Т. А., Ковалева О. Н. Особенности преподавания дисциплины «Инженерная и компьютерная графика» курсантам и ее связь с другими дисциплинами // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза : Материалы III Межвузовской научно-методической конференции. – СПб. : ВАС, 2021. – С.484–487.
6. Петухова А. В. Графическое образование: от линии к концептуальной модели / А. В. Петухова, О. Б. Болбат // Инновационные технологии в инженерной графике. Проблемы и перспективы : Международная научно-практическая конференция, Брест, 21 марта 2014 года / Министерство образования Республики Беларусь, Брестский государственный технический университет ; редкол.: Т. Н. Базенков [и др.]. – Брест : БрГТУ, 2014. – С. 34–35.

Т. А. Безручко, К. В. Рекаева
Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова,
Санкт-Петербург

Обобщение опыта работы по использованию аудиовизуальных средств при подготовке иностранных обучающихся к профессиональной коммуникации на русском языке (медико-биологический профиль)

Статья посвящена вопросам использования аудиовизуальных средств обучения в процессе подготовки к клинической практике иностранных студентов второго курса медицинского вуза. В статье обобщаются теоретические знания о видах речевой деятельности, подчеркивается особая роль аудирования, делается вывод о важности использования аудиовизуальных средств обучения при подготовке иностранных студентов-медиков к профессиональной коммуникации на русском языке. Авторы статьи в рамках темы «Описание патологического процесса» предлагают упражнения, составленные на основе аутентичного видеосюжета о заболевании стенокардии. Упражнения выполняются в три этапа, каждый из которых имеет определенную дидактическую цель. Заканчивается работа с видеосюжетом группой собственно речевых упражнений, направленных на развитие речи в профессионально ориентированной коммуникации.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение, аудиовизуальные средства, аудирование, речевая деятельность, профессиональный диалог.

Т. А. Bezruchko, K. V. Rekaeva
The S. M. Kirov Military Medical Academy,
Saint Petersburg

The generalization of experience of using an audiovisual means in preparing foreign students for professional communication in Russian (medical and biological profile)

The article is devoted to the use of audiovisual teaching aids in the process of preparing second-year foreign students at a medical university for clinical practice. The article summarizes theoretical knowledge about the types of speech activity, emphasizes the role of listening, and draws a conclusion about the importance of using audiovisual teaching aids in preparing foreign medical students for professional communication in Russian. The authors of the article, within the framework of the topic «Description of the pathological process», offer exercises based on an authentic video about the disease angina pectoris. The exercises are performed in three stages, each of which has a specific didactic purpose. The work with the video ends with a group of actual speech exercises aimed at developing speech in professionally oriented communication.

Keywords: professionally oriented training, audiovisual aids, listening, speech activity, professional dialogue.

Одной из актуальных задач преподавания русского языка как иностранного в российских вузах является обучение студентов-иностранцев профессионально ориентированной коммуникации. Не составляют исключения и медицинские вузы, где именно этот аспект имеет большое значение, поскольку успешность деятельности врача напрямую связана с умением вести профессиональный диалог в рамках выбранной специальности, передавая и получая информацию. Вследствие этого в рамках диалога коммуниканты проявляют умения как слушания, так и говорения.

Считается, что в условиях реальной коммуникации ведущим видом речевой деятельности является слушание, которое занимает от 29,5% до 42% времени, при этом лишь 21,5–32% отводится говорению. В исследованиях отмечается и следующий факт: в ходе делового общения человек тратит не менее 45% времени на слушание, а при повышении значимости информации процент возрастает до 55 [11: 241]. В связи с этим можно предположить, что именно умение слушать и слышать оказывается принципиально важным в профессии врача, которую традиционно относят к лингвоактивным.

Многие исследователи утверждают, что в подготовке иностранных студентов-медиков к профессиональной коммуникации на русском языке ведущую роль играют такие виды речевой деятельности, как говорение и аудирование. Так, студент-практикант в диалоге с пациентом должен как запросить нужную информацию, так и воспринять ее, правильно интерпретировав. При этом нельзя, конечно, преуменьшать значение и письменных видов речевой деятельности, поскольку при восприятии информации на слух практикант должен сделать запись в медицинской карте пациента, используя синонимичные лексические и грамматические языковые средства, или прочитать и понять содержание истории болезни. Таким образом, при общении между врачом и пациентом, протекающем в условиях реальной речевой ситуации, все виды речевой деятельности тесно связаны, перемежаясь друг с другом. Именно поэтому на занятиях по русскому языку как иностранному при обучении будущих врачей навыки и умения разных видов речевой деятельности должны совершенствоваться в комплексе [8: 245–248; 12: 80–83].

Аудирование представляет собой процесс смыслового восприятия речи, который, как и всякая деятельность, в частности речевая, является трехфазным [7: 75–76]. Первая фаза – побудительно-мотивационная. Именно в этой части активизируется слуховой механизм, происходит установка на понимание высказывания, а целью слушания становится желание понять чужую мысль. Следующая фаза – аналитико-синтетическая, во время которой осуществляется анализ и синтез материальных средств языка. Завершается процесс слухового восприятия пониманием сообщения, извлечением из него информации, его смыслоформулированием

во внешней речи при необходимости [6: 84–86]. Полнота же восприятия информации на слух, «качество» слушания (активное или пассивное) определяются интеллектуально-познавательным мотивом. Представляется логичным, что в профессиональной коммуникации врач оказывается высокомотивированным, поскольку от адекватного понимания высказываний пациента зависит успех лечения. Следовательно, умение активного слушания является принципиально важным для будущего доктора, чем и обусловлены особые требования к подготовке студентов-иностранцев для прохождения клинической практики. Среди требований можно назвать умение вести расспрос больного по заданному алгоритму, которое тесно связано с навыками аудирования, отбора и критической оценки информации, эффективного использования коммуникативных стратегий и тактик.

Аудирование является рецептивным видом деятельности, и, наряду с говорением, образует устную речь. Результаты исследований психологов убеждают в том, что восприятие и понимание – сложная психическая деятельность. Например, А. С. Лурье пишет о том, что пропускная способность зрительного анализатора больше слухового в 6,5 раз, то есть звуковой канал восприятия существенно меньше зрительного. Кроме того, исследователь отмечает, что у большинства людей звуковая память менее развита, чем зрительная [см. подробнее: 10]. Более того, в сравнении с чтением как рецептивным видом деятельности, аудирование представляет собой более трудную работу: обучающийся может прочитать текст неограниченное количество раз, может прервать чтение, а потом вернуться к нему, в то время как звучащий текст предъявляется, как правило, однократно, в заданном темпе, без пауз. Со всем вышеописанным и связаны основные трудности восприятия информации, возникающие при аудировании.

В последние десятилетия среди преподавателей иностранных языков, в частности русского как иностранного, наблюдается интерес к использованию на занятиях аудиовизуальных средств. Это объясняется, с одной стороны, тем, что аудиовизуальные материалы имеют зрительную опору, которая облегчает восприятие и понимание: наблюдение за артикуляцией говорящего подкрепляет «внутреннее проговаривание» и слуховые ощущения, а анализ мимики и жестов помогает понять эмоциональное состояние говорящих [4: 234]. С другой стороны, в современной методике преподавания русского языка как иностранного присутствует тенденция – приблизить условия учебного процесса к условиям естественной коммуникации. И одним из средств достижения этого результата становятся аудиовизуальные материалы. Более того, не вызывает сомнений, что аудиовизуальные средства обладают значительным лингвокультурологическим потенциалом.

В настоящее время насчитывается множество различных аудиовизуальных средств: художественные, документальные, мультипликационные

фильмы, лекции, научно-популярные передачи, видеоклипы, телевизионные спектакли, ток-шоу, интервью и т. д. Следовательно, первоочередной задачей становится отбор видеоматериалов, которые будут способствовать формированию и совершенствованию профессиональных коммуникативных навыков иностранных студентов-медиков. Важно подчеркнуть, что в рамках компетентностного подхода предпочтение отдается аутентичным аудиовизуальным материалам.

На начальном этапе обучения профессионально ориентированному языку, а также на 1 курсе целесообразно отбирать аутентичные аудиовизуальные материалы различных жанров собственно научного и научно-популярного подстилей. При этом продолжительность видеосюжета должна увеличиваться постепенно от одной до трех минут.

На продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному функциональные стили речи могут быть представлены в аудиовизуальных материалах более широко. Так, на 2 курсе при подготовке студентов-иностранцев к взаимодействию с пациентами в условиях клиники, на наш взгляд, становится возможным использовать учебные материалы не только научного, но и публицистического стиля. Важно отметить, что основное внимание необходимо уделять аудиотекстам, представленным в форме профессионального диалога врача и пациента, главной целью которого является сбор анамнеза заболевания. Важное дидактическое значение имеет тема «Описание патологического процесса», поскольку рассказ пациента строится на теоретических знаниях симптоматики определенного патологического процесса, то есть заболевания.

Мы предлагаем начинать работу в рамках темы «Описание патологического процесса» с комплексного анализа текста и выполнения предтекстовых, притекстовых и послетекстовых упражнений различных типов. Главная цель этого вида работы – познакомить иностранных обучающихся не столько с причинами заболевания, жалобами пациентов, течением патологического процесса, результатами осмотра, сколько с лексико-грамматическим материалом, необходимым для преодоления трудностей при восприятии звучащего текста, а также для последующего использования в речи.

После выполнения заданий, связанных с текстом медицинской направленности, начинается работа с аудиовизуальными материалами, которая также делится на три этапа: преддемонстрационный (предпросмотровый), демонстрационный (просмотровый) и последедемонстрационный (последепросмотровый).

Цель преддемонстрационного (предпросмотрового) этапа заключается в повторении и закреплении пройденного ранее лексико-грамматического материала в языковых упражнениях, а также в снятии трудностей при аудировании в условно-речевых упражнениях.

Задание 1. Образуйте от данных глаголов причастия, характеризующие боль.

Сжимает – _____ боли
Давит – _____ боли
Колет – _____ боли

Задание 2. Прослушайте фразы, выберите к ним антонимичные конструкции и произнесите их.

1. Приступ исчезает –
2. Боли имеют постоянный характер –
3. Боли появляются в состоянии покоя –
4. Дыхание урежённое –
5. Редкое сердцебиение –
- <...>
10. Артериальное давление понижается –

Задание 3. Закончите предложение устно.

1. Пациент жалуется ...
2. Боли носят ...
3. Боли иррадиируют ...
4. Боли возникают ...
5. Боли продолжаются ...
6. Болевой приступ проходит...

Задание 4. Прослушайте и запишите только правильно составленные словосочетания, характеризующие симптомы стенокардии:

грудная жаба
острая боль
сжимающая боль
коронарный сосуд
головная боль
обильный пот
физическая нагрузка

Задание 5. Прослушайте текст и назовите количество симптомов.

Стенокардия – клинический синдром, характеризующийся болезненным ощущением или чувством дискомфорта за грудиной. Боль появляется внезапно при физической нагрузке или психоэмоциональном напряжении, иногда после приёма пищи. Боль обычно иррадиирует в область левого плеча, шеи, нижнюю челюсть, между лопаток, левую подлопаточную область и продолжается не более 10–15 мин.

На демонстрационном (просмотровом) этапе происходит работа по совершенствованию аудитивных умений. Студенты-иностранцы смотрят фрагмент из телевизионной передачи «Азбука здоровья» продолжительностью 3 минуты 10 секунд. Данный видеосюжет посвящен теме «Описание клинической картины заболевания сердечно-сосудистой системы (стенокардии)» и предназначен для зрителей – носителей русского языка.

Следует отметить, что видеофрагмент выбран не случайно. Согласно Б. А. Лапидусу, выбранный учебный материал должен обладать определенной сложностью, поскольку «... тот или иной автоматизм достаточно свободно функционирует лишь в тех условиях трудности, в которых был сформирован» [9: 74]. Сложность выбранного видеосюжета состоит в высоком темпе звучащей речи, характерном для профессиональной речи журналистов, его композиционной структуре, а также в разной манере речи корреспондента и респондента (фельдшера скорой медицинской помощи). Не менее сложен и язык: наряду с книжной лексикой, включая термины, присутствует разговорная лексика, а также грамматические конструкции, свойственные устной форме речи.

После первого предъявления сюжета выполняется задание, направленное на выявление понимания основного содержания. Обучающимся необходимо устно ответить на вопросы.

Задание 6. Ответьте на вопросы.

1. Какая тема текста?
2. Какое название вы можете дать видеосюжету?
3. Кто рассказывает о стенокардии? Почему?
4. Как вы можете охарактеризовать рассказчиков?
5. Какой основной признак данного заболевания?
6. Что ощущает человек при появлении стенокардии?
7. Какие причины возникновения стенокардии?
8. Чем отличаются боли при стенокардии от инфаркта?
9. Что нужно делать для профилактики стенокардии?

Во время второго предъявления видеофрагмента студентам-иностранцам предлагается восстановить пропущенные лексические единицы.

Задание 7. Восстановите предложения.

1. Это заболевание называют ... жабой или ... болезнью. Основной признак – боль за

<...>

4. При ... этого заболевания человек ощущает ... боль в груди. Она может перейти на плечо, ..., руку и челюсть. При этом длительность боли варьируется от ... секунд до

5. Боли в сердце бывают при сужении сосуда ... , то есть сердечного, бывают при ... нагрузке, переедании, бывают после

<...>

7. Тревогу бить надо тогда, когда боли ... длительное время, более ... минут.

8. Боли сжимают, жгут,

9. Иногда боль может отдавать в ... челюсть, ключицу, под левую

<...>

15. Избегайте чрезмерных ..., избегайте повышенной ... нагрузки.

Данное условно-речевое упражнение направлено на извлечение значимо важных единиц смысловой информации на слух. Студенты-иностранцы учатся соотносить написанный текст со звучащим, вычленять из речевого потока нужную информацию. Важно отметить, что пропущенные фрагменты помогают формированию ассоциации слухового образа со зрительным, зафиксированным в памяти, поскольку со всеми лексическими единицами обучающиеся ознакомились на этапе работы с текстом «Стенокардия».

После просмотра видеосюжета начинается последемонстрационный (послепросмотровый) этап, во время которого студенты-иностранцы выполняют следующие задания, среди которых присутствуют как условно-речевые, так и речевые.

Задание 8. На основе прослушанного текста выберите основные признаки стенокардии.

1. Дискомфорт или боль в области груди.

2. Иррадиация в левое плечо и внутреннюю поверхность левой руки, шею; реже – в челюсть, зубы с левой стороны, правое плечо или руку, межлопаточную область спины.

3. Локализация боли не в загрудинной или прекардиальной области, а в области горла, в левой руке, конце левого мизинца, в шейно-грудном отделе позвоночника, нижней челюсти.

4. У больного появляются одышка, слабость, сравнительно быстро отеки.

5. Приступы обычно возникают при физической нагрузке, сильном эмоциональном возбуждении, после приёма избыточного количества пищи, пребывания в условиях низких температур или при повышении артериального давления.

6. «Мошки», мелькание перед глазами.

7. Боли купируются приёмом таблетки нитроглицерина под язык.

Задание 9. Составьте устное описание заболевания по плану.

1. Общие жалобы
2. Характер болей
3. Локализация болей
4. Иррадиация болей
5. Продолжительность болевых ощущений
6. Условия возникновения
7. Первая помощь самому себе
8. Профилактика и лечение заболевания

Задание 10. Сформулируйте вопросы врача и ответы пациента к следующим пунктам плана.

- | | |
|--|---|
| 1. Общие жалобы | - |
| 2. Интенсивность болей | - |
| 3. Характер болей | - |
| 4. Локализация болевых ощущений | - |
| 5. Иррадиация болей | - |
| 6. Условия возникновения приступов боли | - |
| 7. Продолжительность болевых ощущений | - |
| 8. Дополнительные ощущения во время приступов боли | - |
| 9. Повторение приступов боли | - |

Задание 11. Разыграйте диалог врача и пациента, используя информацию таблицы из задания 10.

Задание 12. Ознакомьтесь с жалобами больного, которые врач записал в медицинской карте. Работайте в парах. На основе данной информации составьте диалог врача с пациентом, чтобы выяснить данные жалобы.

Пациент жалуется на интенсивные боли сжимающего, давящего характера, локализирующиеся за грудиной, в области сердца и иррадиирующие в левую руку, зубы, шею и плечо. Боли носят приступообразный характер. Болевой приступ возникает при физической нагрузке, в движении. Приступ боли длится 3-4 минут и повторяется до 15 раз в течение суток. Для купирования болей пациент принимает валидол и нитроглицерин.

Последние задания представляют собой собственно речевые упражнения, направленные на развитие речи в профессиональной коммуникации.

Таким образом завершается работа над темой «Описание патологического процесса (на примере заболевания стенокардии)».

Предложенные задания, на наш взгляд, могут способствовать совершенствованию умений и навыков как письменных, так и устных видов речевой деятельности. Необходимо подчеркнуть, что особенное внимание должно быть уделено говорению и аудированию, без которых невозможно построение диалога как формы устноречевого общения. Ведь именно умение вести профессиональный диалог является важной составляющей коммуникативной компетенции будущего медицинского специалиста.

Литература

1. Вайсбурд М. Л. Обучение учащихся средней школы пониманию иностранной речи на слух : на материале англ. яз. / Акад. пед. наук РСФСР. – Москва : Просвещение, 1965. – 79 с.

2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов учреждений высшего образования / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 8-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2015. – 363 с.

3. Гончар И. А., Федотова Н. Л. Виды фонетических упражнений и заданий для обучения аудированию иноязычного текста (в аспекте русского языка как иностранного) // Филологический класс. – 2019. – № 4 (58). – С. 144–152.

4. Елухина Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост.: И. Л. Бим, А. А. Леонтьев и др. – М. : Русский язык, 1991. – 358 с.

5. Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество : Исслед. по семиотике, психолингвистике, поэтике (Избр. тр.) / Н. И. Жинкин. – Москва : Лабиринт, 1998. – 368 с.

6. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.

7. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.

8. Ковынёва И. А., Петрова Н. Э. Языковая подготовка иностранных студентов-медиков к клинической практике: работа с аудиовизуальными средствами // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 1 (26). – С. 245–248.

9. Лapidус Б. А. К теории упражнений по иностранному языку // Иностранные языки в высшей школе. – 1975. – Вып. 10. – С. 63–84.

10. Лурье А. С. Методические основы использования технических средств при обучении иноязычной лексике : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1968. – 21 с.

11. Основы теории коммуникации : учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М. : Гардарики, 2003. – 615 с.

12. Чиркова В. М. Формирование аудитивных навыков у студентов-медиков, изучающих русский язык как иностранный // Карельский научный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 1 (22). – С. 80–83.

***В. А. Волостных**
Военная академия связи,
Санкт-Петербург*

Подготовка преподавателей военно-технических кафедр к проведению занятий на специальном факультете

В данной статье проведен анализ деятельности преподавателей военных и военно-технических кафедр, привлекаемых к обучению военных специалистов иностранных государств на специальном факультете военной академии. Рассмотрены категории обучающихся специального факультета и особенности обучения на специальном факультете. Определены задачи, стоящие перед преподавательским составом, привлеченным к обучению иностранных военнослужащих. Предложены методические приемы подготовки преподавателей военно-технических кафедр к проведению занятий с иностранными военными специалистами. Предложены приемы реализации принципа обучения «от простого к сложному». В статье приведены некоторые рекомендации преподавательскому составу по подготовке и проведению занятий на специальном факультете. Отмечается особая роль руководства специального факультета в подготовке преподавателей военно-технических дисциплин к проведению занятий с иностранными военнослужащими, обучающимися в академии. Даны рекомендации по подбору терминологии, используемой в учебном процессе при обучении иностранных специалистов.

Ключевые слова: андрагогика, военно-технические дисциплины, государственные стандарты, иностранные военные специалисты, информационная безопасность, культура русского языка, нормативные правовые документы, обучение, педагогика, подготовка преподавательского состава, специальный факультет, учебные и методические материалы.

***V. A. Volostnych**
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg*

Teacher training of military-technical departments for conducting classes at the special faculty

This article analyzes the activities of the military-technical departments teachers involved in the training of military-technical personnel of foreign countries at the special faculty of the Military Telecommunications Academy. The categories of the special faculty students and the trainings features at this faculty are considered. The tasks facing teaching staff involved in the training of foreign servicemen are presented. The methodological techniques for training teachers of military-technical departments to conduct classes with foreign military specialists are proposed. The ways for implementing the principle of learning «simple-to-complex» are suggested. The article provides some recommendations for teaching staff on preparing and conducting classes at the special faculty. The particular

role of the special faculty leadership in training teachers of military-technical disciplines to conduct classes with foreign servicemen studying at the academy is noted. The recommendations are given for the selection of terminology used in teaching foreign specialists.

Keywords: andragogy, military-technical disciplines, national standards, foreign military specialists, information security, Russian language culture, regulatory legal documents, training, pedagogy, teaching staff training, special faculty, educational and methodological materials.

В ходе третьей межвузовской научно-методической конференции «Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза», проведенной в Военной академии связи в 2021 году, обсуждались методики преподавания общевоенных и военно-технических дисциплин иностранным военным специалистам, обсуждались проблемы культуры русского языка, рассматривались вопросы поддержки и защиты русского языка, повышения роли России в мировом гуманитарном, культурном, научно-техническом и образовательном пространстве [7]. Темы обсуждаемых проблем не только не потеряли актуальность, но в силу известных событий стали еще более актуальными, что требует от преподавательского состава высших военных образовательных организаций совершенствования методики преподавания военно-технических дисциплин на специальном факультете.

Известно, что для проведения занятий на специальном факультете назначают наиболее подготовленных в предметном и методическом отношении преподавателей. Но в силу различных причин руководители кафедр вынуждены иногда назначать преподавателей, не имеющих достаточного опыта работы с иностранными военными специалистами. Особенности подготовки иностранцев изложены в Методических рекомендациях, утвержденных в 2019 году [4]. Положения данных рекомендаций должны служить основой для образовательной деятельности руководящего и преподавательского состава образовательных организаций, однако для их реализации требуется специальная подготовка преподавательского состава; некоторые ее аспекты рассмотрены в ранее опубликованных работах [2; 3], и излагаемый далее материал является их продолжением и дополнением.

С целью повышения эффективности и качества проведения учебных занятий далее изложены некоторые рекомендации преподавателям, назначенным для проведения занятий на специальном факультете.

Проведем анализ состава обучающихся. Можно выделить три основные категории:

1) курсанты – молодые люди, как правило, в возрасте до 25 лет, не имеющие войскового опыта;

2) слушатели – офицеры, граждане старше 25 лет, имеющие определенный жизненный и войсковой опыт;

3) адъюнкты и докторанты – офицеры, граждане старше 30 лет, имеющие жизненный и существенный войсковой опыт, а также навыки работы с техническими средствами и системами.

Каждая из приведенных категорий обучающихся требует особого подхода, что необходимо учитывать преподавателю, работающему с ними.

Особое значение имеет уровень владения обучающимися русским языком. Как правило, специалисты, прибывшие из государств – бывших республик Советского Союза и имеющие определенный жизненный опыт, владеют русским языком на уровне, достаточном для восприятия основного учебного материала по базовым программам обучения. Курсанты, прибывшие из других государств, чаще всего русским языком не владеют, и для них вводится обучение на подготовительном курсе продолжительностью до 10 месяцев [4]. Занятия на подготовительном курсе в основном ведут преподаватели кафедры русского языка. Однако опыт многих лет показывает, что эффективность образовательного процесса существенно возрастает, если во второй половине подготовительного курса курсантам и слушателям читается дисциплина «Введение в специальность». На освоение данной дисциплины желательно отводить от 44 до 120 учебных часов, что позволит раскрыть сущность специальности. Представляется целесообразным, чтобы занятия по данной дисциплине проводились преподавателями ведущей (выпускающей) кафедры. В данную подготовительную дисциплину целесообразно включить все основные темы занятий, подлежащих усвоению в той же последовательности, с сохранением основных терминов и определений, которые будут излагаться на основных курсах. Эффективность обучения, исходя из опыта автора, возрастает, если дисциплину «Введение в специальность» читает тот же преподаватель, который планируется руководством кафедры для проведения занятий на выпускающем курсе. Важное значение при этом имеет взаимодействие преподавателя ведущей кафедры с преподавателями кафедры русского языка, которые проводят занятия в учебной группе. Взаимодействие предполагает доведение до преподавателя кафедры русского языка терминологии основной дисциплины и при необходимости рекомендаций по использованию текстового материала какой-либо тематики на занятиях русского языка как иностранного.

При проведении занятий на основных курсах по военно-техническим дисциплинам предполагается идти от простого к сложному. Это требует от преподавателя выяснения уровня подготовки обучающихся как по военно-технической дисциплине, так и по русскому языку, в частности – владению специальной терминологией.

Очевидно, что курсанты войскового опыта и опыта работы с военной аппаратурой не имеют, но русским языком после подготовительного курса владеют на первом сертификационном уровне (ТРКИ-1 / В1) [6].

Слушатели специального факультета, прибывшие из стран дальнего зарубежья и ранее не обучавшиеся в Российской Федерации, овладевают русским языком с большими трудностями, но имеют войсковой опыт и опыт работы с военной техникой, что позволяет преподавателю военно-технической дисциплины проводить обучение с опорой на первичные профессиональные знания иностранных военных специалистов.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что при обучении курсантов преподавателю необходимо использовать методы обучения, принятые в педагогике. Для эффективного обучения слушателей и адъюнктов целесообразно использовать методы и приемы, принятые в андрагогике. (Андрагогика – раздел теории обучения, раскрывающий специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности, а также особенности руководства этой деятельностью со стороны профессионального педагога.) Считается целесообразным в ходе первых занятий по специальности доводить до обучающихся основные положения учебной программы или тематического плана дисциплины и одновременно проводить неформальное тестирование обучающихся с целью выявления уровня их подготовки по разделам. На основе проведенного тестирования можно приступать к обучению. Если преподаватель ранее не вел занятия в учебной группе, то полезно поинтересоваться мнением о подготовке обучающихся у преподавателя, который читал «Введение в специальность», и посоветоваться с преподавателями кафедры русского языка, которые проводили и проводят занятия в данной учебной группе.

Опыт показывает, что эффективность образовательной деятельности существенно возрастает при систематическом взаимодействии преподавателей военно-технических дисциплин с преподавателями кафедры русского языка. Обсуждение проблем обучения на специальном факультете возможно в ходе учебно-методических сборов, в ходе занятий по страноведческой подготовке и при проведении межвузовских научно-практических конференций по проблемам освоения иностранными гражданами русского языка. Существенная роль в проведении таких мероприятий принадлежит руководству специальных факультетов, руководству кафедр русского языка. Важно, чтобы такие мероприятия проводились неформально и позволяли обмениваться опытом по обучению иностранных военных специалистов.

В соответствии с изложенным предлагается на военно-технических кафедрах формировать учебно-методический материал, в первую очередь – тексты лекций, материалы для групповых занятий. Из опыта работы в академии известно, что нередко для проведения занятий с курсантами специального факультета используются материалы, предназначавшиеся для российских курсантов, с измененными титульными листами

и с некоторыми сокращениями текста, что затрудняет процесс восприятия курсантами специального факультета такого учебного материала. Более правильным признан другой порядок подготовки лекционных материалов, при котором материалы разрабатываются с расчетом на соответствующую категорию иностранных военных специалистов с учетом уровня их подготовки по изучаемой дисциплине. При изложении учебных материалов целесообразно использовать одни и те же термины, не допуская разных названий одного и того же предмета или процесса. Предложения желательны использовать простые, короткие, выделяя основной смысл текста, который преподаватель хочет донести до обучающихся. Если специально для данной категории обучающихся изданы учебник или учебное пособие, то желательно использовать ту терминологию и тот стиль текста, который лежит в основе данного учебника (учебного пособия). Целесообразно при обучении применять термины, установленные нормативными правовыми документами (например, федеральными законами Российской Федерации) и государственными стандартами Российской Федерации. При проведении занятий по тематике, связанной с защитой информации, безопасности связи можно использовать нормативную базу, изложенную в [2: 343]. В процессе изложения учебного материала преподавателю необходимо следить за четким произношением терминов, при необходимости желательно их повторять, а сложные термины пояснять и показывать их написание на классной доске или на заранее подготовленных материалах в виде плакатов или слайдов. На первых курсах допустим морфемный разбор специальных терминов.

Определенную роль в профессиональной подготовке иностранных специалистов играют информационные сообщения о событиях в России и в мире, которые ранее проводились в течение первых десяти минут первого часа занятий. К таким сообщениям преподавателю необходимо подготовиться накануне занятий при просмотре по телевидению программы «Время». Желательно рассматривать события, которые непосредственно затрагивают интересы обучающихся. Это позволит преподавателю лучше понять настроение в учебной группе.

Важным принципом обучения иностранных специалистов является принцип «от простого к сложному». Этот принцип распространяется как на сущность учебного материала, так и на способ его подачи. На последних курсах обучения скорость подачи учебного материала должна быть увеличена, терминология расширена. Значительная роль в овладении русским языком как иностранным принадлежит преподавателям выпускающих кафедр. Очевидно, что уровень владения русским языком адъюнктов и докторантов специального факультета должен приближаться к четвертому (ТРКИ-IV / С2), что должно дать возможность обучающемуся понимать

и уметь интерпретировать неадаптированные тексты на любую тематику (включая абстрактно-философские, военно-технические тексты с подтекстовыми и концептуальными смыслами), а также свободно владеть письменной формой речи, уметь писать развернутые тексты во всем многообразии жанрово-стилистических характеристик. Только на основе свободного владения русским языком в профессиональной сфере возможны написание и защита диссертационных работ, что накладывает дополнительные обязанности на научных руководителей. Является целесообразным доведение до слушателей выпускных курсов и адъюнктов государственных стандартов по оформлению служебных документов и научно-исследовательских работ [8; 9].

Кроме основных курсов, на специальном факультете систематически проходят обучение иностранные военные специалисты по программам дополнительного профессионального образования. Обучение проводится в течение трех или пяти месяцев. Занятия проводятся с помощью переводчиков. Переводчики могут привлекаться к разработке учебных материалов для слушателей специального факультета [4]. К проведению занятий с помощью переводчика преподавателю военно-технической кафедры необходимо провести дополнительную подготовку. Во-первых, из-за снижения темпа подачи учебного материала необходимо оптимизировать текст лекций и групповых занятий, однако не в ущерб качеству обучения. Во-вторых, необходимо к проведению занятий подготовить переводчика. С этой целью можно подобрать для него материал с похожей лексикой, а если материал не имеет пометок ограничения доступа, то ему можно предоставить оригинал текста, который будет изучаться на занятиях. В ходе занятий темп изложения учебного материала должен быть снижен, желательно использовать слайды с графическими и изобразительными материалами при небольшом количестве надписей на русском языке, а в ряде случаев могут использоваться общеизвестные термины и обозначения на английском языке. В процессе чтения лекции преподавателю необходимо убедиться в правильности понимания обучающимися учебного материала. С этой целью преподаватель может задавать контрольные вопросы в формулировке, отличной от использованной в лекции, и по ответу обучающихся делать выводы о степени достижения цели и целесообразности применяемой методики подачи учебного материала. Некоторые сложности могут возникать при проведении зачета или экзамена совместно с переводчиком. Вопросы на зачет необходимо формулировать простыми предложениями, исходя из сущности дисциплины. Желательно побуждать экзаменуемых к графическому отображению излагаемого ответа на вопрос или к применению цифрового материала (например, структура системы защиты информации, технические характеристики аппаратуры связи или средств защиты информации); поэтому формулировка

экзаменационного вопроса изначально должна содержать «подсказку» для подготовки к ответу. Автору приходилось сталкиваться с ситуацией, когда переводчик очень хорошо овладел темами дисциплины и на зачете отвечал подробнее, чем обучающиеся учебной группы, что потребовало вмешательства преподавателя.

Существенное значение в профессиональной подготовке обучающихся имеют экскурсии [1: 4]. В таком крупном городе, как Санкт-Петербург, регулярно проводятся выставки различной направленности, в том числе по тематике «автоматизация», «радиоэлектроника», «связь», «информационная безопасность» и т. п. Проведение экскурсий на такие выставки существенным образом повышает познавательную активность обучающихся (в первую очередь – у обучающихся из иностранных государств), позволяет решать комплекс задач по освоению как специальности, так и русского языка. Безусловно, проведение экскурсий с выездом обучающихся на выставки требует от преподавателя значительных организационных усилий. Однако опыт прошлых лет свидетельствует о том, что такие экскурсии с иностранными военнослужащими проводить вполне возможно, они приносят в процесс обучения яркость впечатлений и существенно обогащают лексический запас обучающихся. Ранее такие занятия проводились с разрешения начальника специального факультета или заместителя начальника академии и оформлялись как выездные занятия по соответствующей дисциплине. К проведению занятий в форме экскурсий необходима предварительная подготовка, включающая в себя административные вопросы: (освобождение обучаемых от занятий в день проведения экскурсии путем переноса занятий); решение вопросов с администрацией выставки (оплата посещения выставки или регистрация экскурсантов и др.); проведение с обучающимися инструктажа по правилам поведения во время следования на экскурсию, в ходе экскурсии (в том числе по мерам безопасности). Также от преподавателя требуется умение руководить поведением обучающихся и познавательным процессом в неформальной обстановке.

Очевидно, что данные предложения далеко не новы, но они могут быть полезны начинающим преподавателям и преподавателям, которые ранее не проводили занятия на специальном факультете. Можно полагать, что практическая реализация изложенных в статье предложений позволит повысить эффективность образовательного процесса иностранных военных специалистов на специальном факультете.

Литература

1. Аврашко Т. А., Устинова О. А. Методика проведения экскурсий в практике преподавания РКИ на подготовительном курсе // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза : Материалы III Межвузовской научно-методической конференции. – СПб. : ВАС, 2021. – С. 3–9.

2. Волостных В. А. Подготовка иностранных военнослужащих и культура русского языка // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза : Материалы III Межвузовской научно-методической конференции. – СПб. : ВАС, 2021. – С. 341–348.

3. Волостных В. А., Митрофанов М. В. Проблемы подготовки иностранных военных специалистов к изучению дисциплин, связанных с защитой информацией // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза : Материалы Межвузовской научно-практической конференции. – СПб. : ВАС, 2017. – С. 474–479.

4. Методические рекомендации по организации подготовки и обучения военных и военно-технических кадров иностранных государств в воинских частях и военных образовательных организациях высшего образования Министерства обороны Российской Федерации. Утв. Стас-секретарем-заместителем МО РФ 22 февраля 2019 г.

5. Нгуен Х. Х., Назарова Т. М. Актуальные проблемы изучения русского языка как средства овладения военной специальностью (на примере военнослужащих из Вьетнама) // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза : Материалы III Межвузовской научно-методической конференции. – СПб. : ВАС, 2021. – С. 210–217.

6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 апреля 2014 г. № 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним».

7. Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза : Материалы III Межвузовской научно-методической конференции. 16 декабря 2021 года / под ред. Н. В. Давыдовой. – СПб. : ВАС, 2021. – 544 с.

8. ГОСТ Р 7.0.97-2016. Организационно-распорядительная документация. Требования к оформлению документов.

9. ГОСТ 7.32-2017 СИБИД. Отчет о научно-исследовательской работе. Структура и правила оформления.

О. В. Дивисенко
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Искусственный интеллект «на службе» у преподавателя РКИ

В статье представлен опыт практической работы с несколькими типами нейросетей: генерирующими текст (@tgGPTrobot, Apihost, Chatsonic, Wisdolia) и изображения (Kandinsky 2.1), а также инструментом для озвучивания текста (Apihost). Предложены идеи по созданию учебных материалов с помощью перечисленных нейросетей: по подготовке учебного текста, языковых упражнений, рабочего листа для аудирования. На конкретных примерах рассматривается, как с помощью искусственного интеллекта проводить работу с вариантами текста и над ошибками студентов. Обсуждаются возможности и ограничения каждой нейросети для решения методических задач.

Ключевые слова: нейросети, искусственный интеллект, РКИ, учебные материалы.

О. V. Divisenko
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Artificial intelligence at RFL teacher's service

The article presents experience of practical work with several types of neural networks: those generating text (@tgGPTrobot, Apihost, Chatsonic, Wisdolia) and images (Kandinsky 2.1), as well as a tool for voicing text (Apihost). Ideas are proposed for creating educational materials using the listed neural networks: for preparing educational text, language exercises, and a listening worksheet. Specific examples are used to discuss how to use artificial intelligence to work with text variants and students' mistakes. The capabilities and limitations of each neural network for solving methodological problems are discussed.

Keywords: neural networks; artificial intelligence; RFL; teaching materials.

Нейросети начали применяться в преподавании иностранных языков совсем недавно: первая генеративная сеть GPT (Generative Pretrained Transformer – трансформер, обученный для генерации текста) появилась в 2018 году, а предпоследняя версия, GPT-3, вышла в 2020 году [5]. Особенностью нейросетей является то, что в их применение вовлечен широкий круг неспециалистов [11: 46]. В процессе приспособления нейросетей под свои задачи пользователи «дообучают» их.

Нейросети, построенные как диалоговые системы (запрос пользователя – ответ бота), дают широкий спектр возможностей для изучения

и преподавания иностранного языка. Этот опыт отражен уже в большом количестве работ [например, 5; 6; 7; 10]. В условиях военного вуза обращение к онлайн-инструментам на уроке ограничено, но допустимо при подготовке преподавателя к занятию.

Перед преподавателем, приступающим к подготовке урока, стоит задача подобрать список словосочетаний по определенной теме; написать учебный текст; составить вопросы для контроля понимания; подобрать иллюстрации для семантизации и т. д. На этом этапе у него может возникнуть боязнь «чистого листа». Нейросети дают возможность получить, по крайней мере, сырой продукт для последующей обработки. Специалисты Института русского языка им. Пушкина проанализировали тенденции применения технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ) преподавателями РКИ и выявили, что в большинстве случаев мотивы обращения к ИИ связаны с автоматизацией рутинных задач и поиском вдохновения [3: 988]. Пожалуй, самым полным практическим руководством по использованию ИИ для создания учебных материалов по РКИ на данный момент является работа Ксении Родионовой из Института им. Пушкина [12], а также насыщенная примерами статья исследователей из РУДН об использовании Алисы во вводно-фонетическом курсе [2]. Предложим свои рекомендации по привлечению ИИ к подготовке материалов урока.

Уровень сложности и объем генерируемого текста.

Мы поставили перед собой задачу сгенерировать «голосовое сообщение от друга»: подготовить текст и озвучить его с помощью ИИ. Данный жанр подразумевает небольшой объем и разговорный стиль. Генерирование такого текста было осуществлено в телеграм-боте (@tgGPTrobot) (рис. 1). Запрос боту был сформулирован с перечислением нужных слов, словосочетаний. Из иллюстрации запроса и выдачи бота видно, что он использует необходимые слова в том порядке, в каком они даны в запросе, и может скомбинировать сразу несколько словосочетаний / слов из этого списка в одной фразе. Как мы видим, при изменении набора опорных словосочетаний в запросе текст выдачи будет с дополнительными вариациями: синтаксическими (в одном случае глагол в будущем времени, в другом – конструкция с инфинитивами глаголов: *теперь я создаю и показываю / я начал создавать и показывать*; разные слова для выражения меры и степени в простом предложении: *как это здорово / я так рад*); смысловыми (*неумоверное / невероятное*); концовкой. О языковых вариациях в выдачах бота мы скажем еще раз ниже, когда коснемся стилей на примере работы Apihost.

Включение в запрос указания на объем текста показало, что пока чат-бот игнорирует этот параметр. Так, при запросе в бот Apihost (<https://apihost.ru/gpt-chat>) на текст в 90 слов в ответе было получено 73 слова, во втором случае – 63 (рис. 2 и 2а).

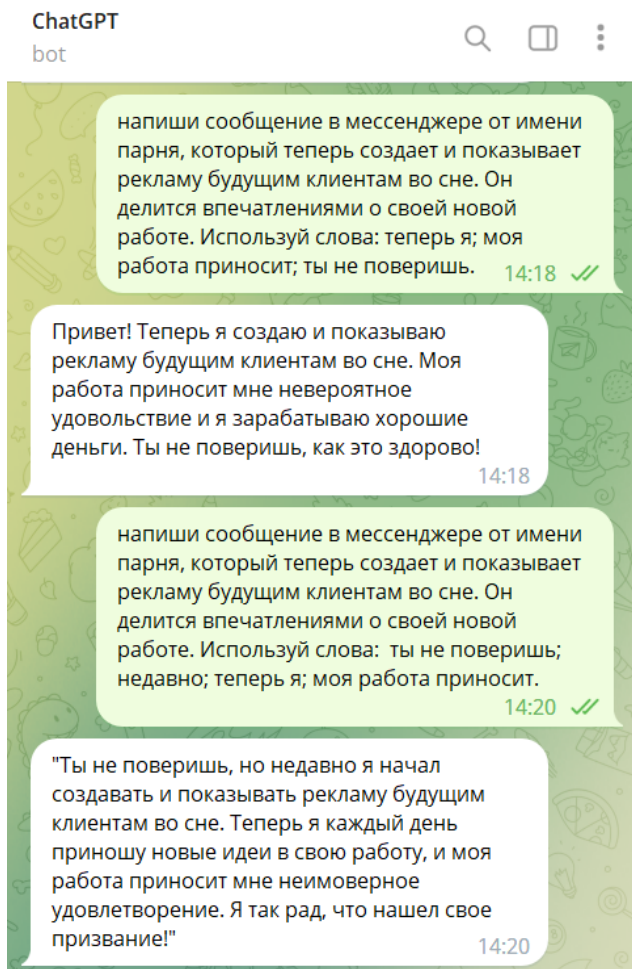


Рисунок 1

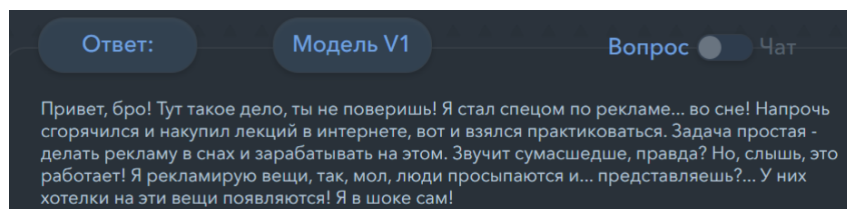


Рисунок 2

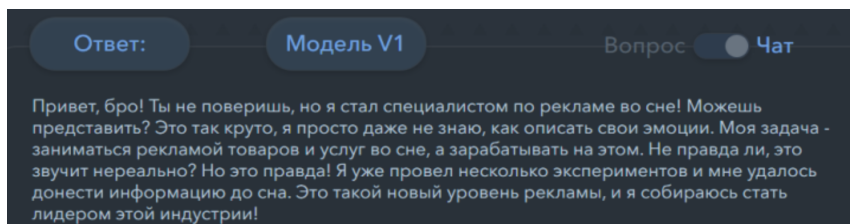


Рисунок 2а

Для иллюстрации возможностей нейросети обучаться на запросах пользователей мы привели выше два ответа нейросети Arihost на один и тот же запрос с разницей в несколько месяцев: в мае и октябре 2023 г. К сожалению, интерфейс данного инструмента не позволяет увидеть запрос и выдачу одновременно. Приведем запрос в Arihost: «Напиши сообщение от имени молодого человека, который стал специалистом по рекламе во сне. Он делится впечатлениями от своего нового занятия с другом. Стиль: разговорный. Используй слова: *не поверишь*; *задача*; *зарабатывать*; *правда?*; объем сообщения 90 слов». Отметим выгодное отличие октябрьской выдачи нейросети с точки зрения естественности для разговорного стиля. При обращении к ChatGPT соотношение желаемого и конечного объема текста было 80 к 68 словам (рис. 3).



Рисунок 3

По всей видимости, уровень сложности также игнорируется ботом. Это видно и в приведенных выше примерах. Задачу оценки сложности сгенерированного текста (в т.ч. и подсчета количества слов) можно делегировать инструменту «Текстометр» (<https://textometr.ru/>) [8], который осуществляет оценку сложности текста сразу по нескольким параметрам:

длина текста в словах, знаках и предложениях; вхождение слов в лексические минимумы разных уровней и т. д. Однако регулировать уровень сложности можно с помощью опорных слов и словосочетаний, которые перечисляются в запросе. Ксения Родионова убедительно показала, что достичь соответствия генерируемого текста уровню А2 можно включением в запрос указания: «напиши простыми словами» [12].

Генерирование текстов разных стилей.

Если боты еще не справляются с задачей сгенерировать текст заданного объема и уровня сложности, то у них уже хорошо получается работать со стилями. Вот запрос в Apihost (<https://apihost.ru/gpt-chat>) с включением установки на стиль: «Напиши сообщение от имени молодого человека, который стал специалистом по рекламе во сне. Он делится впечатлениями от своего нового занятия с другом. Стиль: нейтральный. Используй слова: *теперь*; *задача*; *зарабатывать*; *скоро*». В данном случае мы получили в ответе от бота сразу два текста в разных стилях с их указанием:

1) разговорный стиль: *Эй, бро! Не поверишь, но я **теперь** специалист по рекламе... во сне! Да-да, это правда. Моя **задача** – помочь людям прокламировать свой бизнес или продукт, используя сновидения. И самое крутое – я могу **зарабатывать** на этом! Не правда ли, забавно? Я думаю, **скоро** это станет по-настоящему популярным и востребованным занятием. Что ты думаешь об этом?*

2) нейтральный стиль: *Привет! Я хотел поделиться с тобой новостью – сейчас я занимаюсь рекламой во сне. Моя **задача** состоит в том, чтобы помочь людям пропиарить свой бизнес или продукт, используя сны. При этом я могу **зарабатывать** деньги. Я думаю, что это может стать интересным и перспективным занятием в будущем. Что ты думаешь об этом?».*

В целом можно считать удовлетворительной работу нейросети со стилями. В первом ответе бота опорные слова использованы в строгом соответствии с порядком, указанным в запросе. Во втором тексте бот использует только половину опорных слов, но справляется с задачей передачи смысла, заложенного в неиспользованных словах (*теперь*; *скоро*). В двух текстах использованы различные грамматические конструкции (ср.: *я теперь специалист по рекламе... во сне* / *сейчас я занимаюсь рекламой во сне*; *Моя задача – помочь людям...* / *Моя задача состоит в том, чтобы помочь людям и т. д.*).

Говоря о возможностях создавать вариации текста, стоит упомянуть нейросеть Chatsonic (<https://app.writesonic.com>). Вот пример запросов для двух разных уровней сложности: рис. 4 и рис. 5.

0 напиши сообщение в мессенджере от имени парня по-русски на уровне B1. Парень теперь рекламирует товары людям во сне. Используй слова: не поверишь; зарабатывать; приносить мне; вместо; теперь я.


 Привет, не поверишь, что теперь я рекламирую товары людям во сне! Это такой классный способ зарабатывать деньги и использовать своё творчество. Раньше я работал в офисе, но теперь я могу создавать рекламу вместо того, чтобы сидеть за столом весь день. Это приносит мне огромное удовольствие - я люблю создавать идеи и убеждать людей покупать продукты. Круто, правда?

Рисунок 4

0 напиши сообщение в мессенджере от имени молодого человека на уровне A2. Он теперь рекламирует товары людям во сне. Используй слова: не поверишь; зарабатывать; приносить мне; вместо; теперь я.


 Molodoy chelovek: Не поверишь, я теперь зарабатываю рекламируя товары людям во сне! Это такой крутой способ заработка, вместо того, чтобы просто сидеть на работе. Моя новая работа приносит мне невероятное удовольствие - я могу использовать свою фантазию и творческие способности, чтобы создавать рекламу, которая заставляет людей покупать продукты. Правда круто?

Рисунок 5

Как мы видим, предложенные ботом в ответ тексты также не соответствуют запрошенному уровню сложности. Значит, при контроле уровня сложности нужно опираться исключительно на опорные слова в запросе. Что касается их порядка, то нейросеть употребила свой, заменив в одном из текстов опорное слово на однокоренное (ср.: *зарабатывать* / *заработок*). Эта гибкость бота открывает возможность работать на уроке со сравнением языковых средств для выражения одних и тех же идей (*убеждать* / *заставлять*), а также предложить студентам с высоким уровнем владения языком задание по редактированию текста, насыщенного «кальками» с английского языка (*создавать идеи*). Как мы видим, с помощью самых простых ботов можно сгенерировать учебные тексты для работы с разными стилями и вариантами текста.

Озвучивание текста.

Аудио-нейросети позволяют озвучить имеющийся текст и получить аудиофайл. После ручного редактирования текст, сгенерированный ИИ, был подготовлен для озвучивания с помощью нейросети Apihost (<https://apihost.ru/voice>) (см. рис. 6). Демонстрационная версия этого инструмента позволяет работать с ограниченным набором «голосов». Мы

применили голос Ermilov и стиль Дружеский. Синтагматическое деление фраз достигается расстановкой пауз с помощью знака «->». Мы убедились в том, что также нужно придерживаться общего правила для работы с аудио: в конце текста для озвучивания сделать «паузу» для того, чтобы аудиофайл не оказался обрезанным [4]. Полученное аудио оказалось удовлетворительным с точки зрения естественности голоса и интонации, правильности ударений в словах.

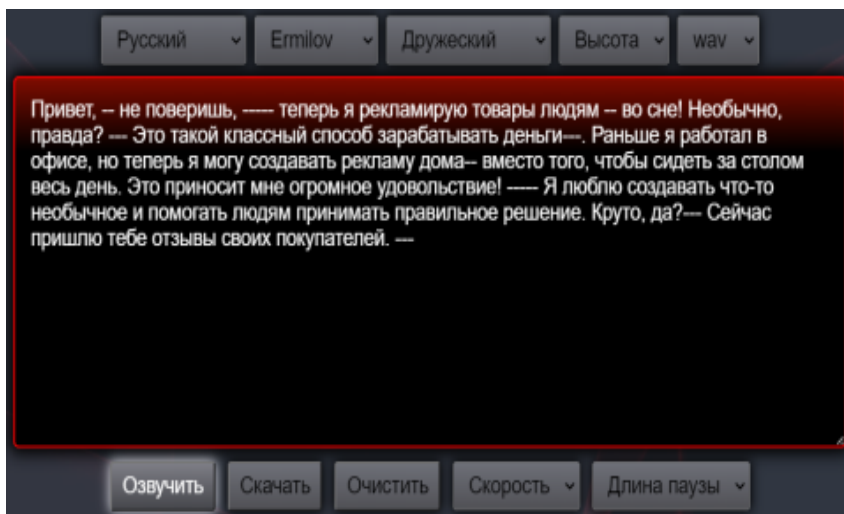


Рисунок 6

Генерирование текстов с помощью нейросети уже используется в повседневной жизни для рабочей переписки: от составления сопроводительных писем до ответов на письма. Озвучивание текста с помощью компьютерного голоса применяют создатели роликов в интернете. Как показал описанный опыт, нейросеть может облегчить работу и преподавателю иностранного языка, создавая учебный текст или заготовку для него.

Идеи по использованию визуальных нейросетей.

Делая лексические, грамматические ошибки в эссе, студенты-иностранцы не всегда могут выявить их без подсказки. В методической литературе освещены разные подходы к работе над ошибками, например, с помощью наблюдения и работы с Национальным корпусом русского языка (НКРЯ) [9]. ИИ предлагает нам еще один: показать студенту, как действительно «выглядит» его ошибка. Возьмем фрагмент рисунка (из известной серии Х. Бидструпа), предложенного студентам для описания (рис. 7).



Рисунок 7



Рисунок 8



Рисунок 8а

Рисунки 8 и 8а дают визуальное представление написанного студентом, для этого использовалась сеть Kandinsky 2.1 (<https://fusionbrain.ai/>). В данном случае акцент сделан на ошибку в выборе существительного для обозначения головного убора.

Можно с определенной долей уверенности сказать, что ИИ – хороший инструмент для указания студенту на лексические ошибки. При этом визуальные нейросети не могут отобразить тонкости грамматики. Так, в случае с ошибкой в употреблении предлога для обозначения места (у студента: «мама села *на* столе» вместо «за столом») мне не удалось получить от ИИ адекватного тексту изображения (рис. 9).

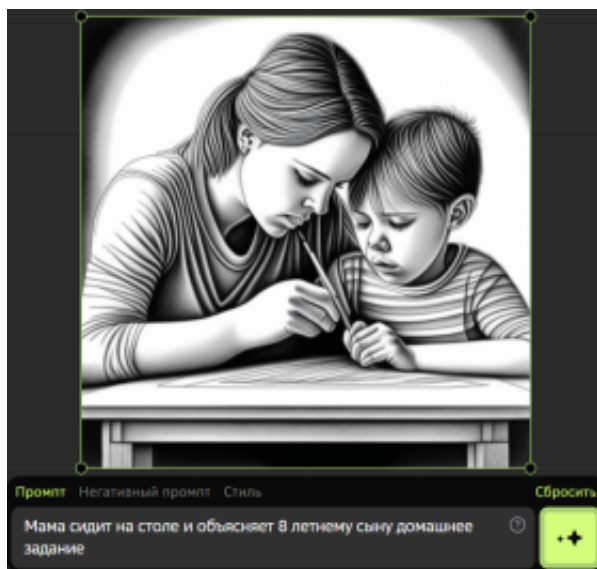


Рисунок 9

Вероятно, данная нейросеть рассматривает предлоги как шумовые слова и не использует их в генерировании изображения. Подробнее о визуализации в РКИ с помощью нейросети Kandinsky рассказано в статье коллег из РГПУ им. А. И. Герцена [6], а о формулировании запросов (подсказок) в нейросетях ruDALL-E и Midjourney для иллюстрации фразеологических единиц изложено в работе лингвиста из Мурманского арктического университета [1].

Идеи по использованию ИИ для создания языкового упражнения.

В методических целях нами опробованы возможности нейросети и по генерированию вопросов к тексту. Нейросеть Wisdolia (<https://www.wisdolia.com/>) генерирует флеш-карточки с вопросами и ответами к ним. Источником для создания карточек является содержание текста в формате PDF, страницы в интернете или видео (Wisdolia работает с YouTube, ограничение: 7 минут). В своей педагогической практике мы неоднократно использовали учебное видео Станислава Чернышова продолжительностью почти 8 минут о возвратном местоимении «себя» [13]. Подготовка рабочего листа для этого видео состояла в транскрибировании всех звучащих в видео предложений с устойчивыми выражениями, пропуске возвратного местоимения в каждой фразе, написании столбика с объяснением каждого выражения для установления соответствия, формулировки задания. Нейросеть создала 9 вопросов и ответов к этому видео меньше, чем за 2 минуты.

1. Какой частью речи является слово «себя»? – Местоимение.
2. Есть ли номинатив у слова «себя»? – У слова «себя» нет номинатива (номинативы: я, ты, вы, мы, он, она, оно).
3. Что вы любите делать для себя? – Ответ зависит от пользователя.
4. Как мы используем слово «себе»? – Мы используем его, чтобы говорить о том, что мы покупаем для себя или говорим себе. Люди часто делают что-то для себя, например, рисуют картины. Мы можем говорить себе «стоп».
5. Когда я снимаю новое видео, что делаете вы? – Ставлю лайки и пишу комментарии.
6. Когда говорят, что человек «вышел из себя», что это значит? – Человек агрессивный и не может себя контролировать.
7. Когда говорят, что человек «не в себе», что это значит? – Человек не ориентируется и голова не работает. Выражение «прийти в себя» означает, что человек пришел в норму.
8. Что значит «держат себя в руках»? – Контролировать свои эмоции.
9. Что означает выражение «само собой»? – «Да», «конечно!», «это ясно, конечно!»

Сгенерированные нейросетью флеш-карточки представляют собой опору для просмотра видео с целью его понимания, предполагают даже больше самостоятельной работы студента. Каким бы ни было планируемое задание, продукт нейросети может быть основой для любого рабочего листа.

При создании языковых упражнений на вставку пропущенных слов или отдельных частей слова перед преподавателем стоит порой всего лишь техническая задача подготовки текста. Эксперимент убедительно показывает, что эту задачу можно решить с помощью использования нейросети Chatsonic (<https://app.writesonic.com.ru/>). Запрос: «В тексте, который ниже, замени окончания причастий и прилагательных на знак __ ...».

Как видно на рис. 10, «внимание» ИИ «ослабло» только на 5 и 6 фразе. Можно было бы подумать, что бот не распознал окончание в косвенном падеже, но среди его упущений и слова в именительном падеже. В то же время он справился с распознаванием окончаний даже в причастиях с -СЯ. Таким образом, часть технической работы можно сделать с помощью ИИ.

1. Брат, хорошо знающ__ математику, часто помогает мне.
2. Занимающ__ся спортом курсант редко болеет.
3. Вчера в Петербург приехал турист, любяш__ разные страны.
4. Работающ__ на заводе человек идёт домой в 7 часов.
5. В нашей фирме работает молодой человек, мечтающ__ о дорогой машине.
6. Иностраннный студент, хорошо говоряш__ по-русски, уже может общаться с русскими людьми.

Рисунок 10

Аналогичный запрос на пропуск окончаний бот в Телеграме (@tgGPTrobot) не только понял буквально (окончание как последняя буква в слове), но и «пропустил» несколько прилагательных (рис. 11). Более детальные указания по подготовке языковых упражнений с помощью нейросетей даны в упоминавшейся выше статье Ксении Родионовой [12].

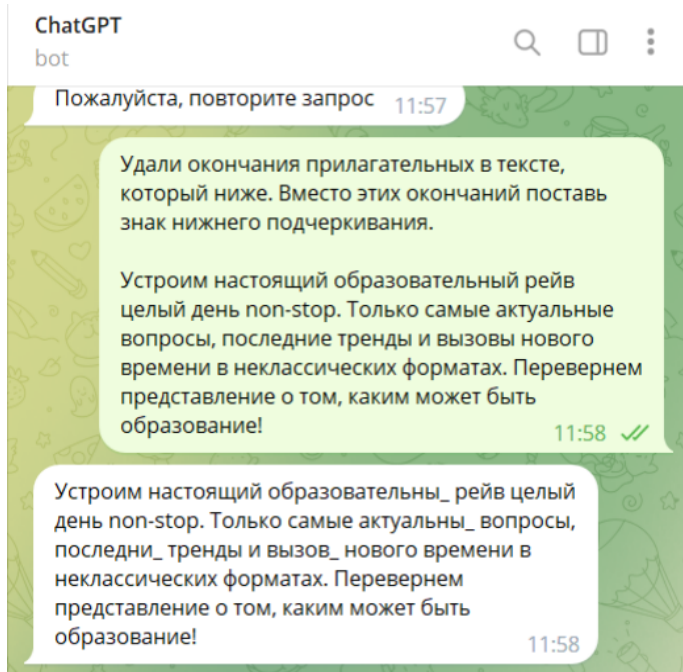


Рисунок 11

Выводы.

Описанный опыт использования нейросетей подтвердил их потенциал для создания учебных материалов в преподавании РКИ. С помощью сетей-трансформеров (типа GPT) можно создать текст на заданную тему по опорным словам или даже без них. При повторении запроса получается вариант текста с параллельными синтаксическими конструкциями. Возможности GPT позволяют автоматизировать замену окончаний в словах на пропуски для языкового задания. Апробирован один инструмент по синтезированию устной речи, даны указания по подготовке текста для озвучивания (Apihost). Приведен пример генерирования вопросов к видео (Wisdomia) и визуализации лексических ошибок студентов (Kandinsky 2.1).

Важно учитывать и ограничения разных нейросетей: «понимание» нейросетью языка запроса (английский или русский); невозможностью на данный момент создавать тексты заданного объема и уровня сложности; так называемые «галлюцинации» [12]. Сложно добиваться от нейросети текстов, ограниченных изучаемой на данном уроке грамматикой, но они могут послужить основой для создания методически выверенного

текста. В то же время надо принять во внимание быстрое совершенствование технологий, возможность нейросетей «дообучаться».

Таким образом, обозначены конкретные задачи на этапе подготовки к занятию, для решения которых преподаватель может использовать нейросети. В статье не отражен потенциал ИИ как «инструмента, формирующего учебную автономию» студентов [3: 989–990], это видится нам заслуживающим отдельного изучения.

Литература

1. Александрова Е. В. Человек – текст –нейросеть: на пути к взаимопониманию // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». – 2023. – № 2 (77). – С. 89–93.

2. Аль-Кайси А. Н., Архангельская А. Л., Руденко-Моргун О. И. Интеллектуальный голосовой помощник Алиса на уроках русского языка как иностранного (уровень А1) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12. – № 2. – С. 239–244.

3. Башкина Е. С., Лебедева М. Ю., Обухова Т. М., Родионова К. Е. Анализ педагогических практик применения искусственного интеллекта в образовании (на материале методического хакатона) // Материалы VII Междунар. науч. конф. «Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании». – Красноярск, 2023. – С. 986–991.

4. Богданова А. Делаем выпуски новостей для занятий // ЮOlang – русский язык как иностранный : сайт. – URL: <https://youlang.ru/blog/delaem-vypuski-novostey-dlya-zanyatiy> (дата обращения: 30.09.2023).

5. Букин А. С. Использование нейросетей для обучения английскому языку на примере Chat GPT: возможности и вызовы для современного образования // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2023. – № 2. – С. 14–20.

6. Игнатъева Н. Д., Сидорова Е. Ю. Возможности нейросети для реализации принципа наглядности в обучении русскому языку как иностранному // Современный взгляд на обучение РКИ: нейроаспекты. – М. : МПГУ, 2023. – С. 182–188.

7. Коган М. С. О возможном использовании нейросети chatGPT в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 3. – С. 31–38.

8. Лапошина А. Н., Лебедева М. Ю. Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному // Русистика. – 2021. – Т. 19. – № 3. – С. 331–345.

9. Обухова Т. М. Стимулирующий комментарий на основе корпуса: развитие навыка самокоррекции у иностранных учащихся // Русский язык за рубежом. – 2022. – № 5. – С. 16–25.

10. Писарь Н. В. Роль искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному (из опыта работы) // Современный взгляд на обучение РКИ: нейроаспекты. – М. : МПГУ, 2023. – С. 204–209.

11. Плотникова А. М. Нейросеть как ключевое слово текущего момента // Филологический класс. – 2023. – Т. 28. – № 2. – С. 45–54.

12. Родионова К. Как использовать нейросети для подготовки к урокам? // Юlang – русский язык как иностранный : сайт. – URL: <https://youlang.ru/blog/kak-ispolzovat-neiroseti-dlya-podgotovki-k-urokam-sozdaem-teksty-uprazneniya-i-spiski-slov> (дата обращения: 30.09.2023).

13. Чернышев С. How to talk about yourself in Russian: reflexive pronoun себя // YouTube : сайт. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=xno-Ymss1nE&list=PLLeL3RO6WtnXk1thAzSEAdMISqj2smgkN&index=16&t=3s&pp=iAQB> (дата обращения: 29.09.2023).

Д. В. Долбилова
Политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург

Учебный словарь как междисциплинарный инструмент подготовки иностранных студентов

В статье рассматривается актуальность создания учебного словаря интегрированного типа на базе междисциплинарного подхода к обучению в вузе. Выявляются трудности, связанные с изучением предмета на иностранном языке вследствие дуальности когнитивных процессов у обучающихся. Дается краткая характеристика лексического массива языка специальности, определяющая необходимость включения лингвистического и энциклопедического блоков в словарную статью. На основе научно-методических принципов учебной лексикографии и обучения русскому языку как иностранному объясняется специфика данного типа словарей и обуславливаются области их применения.

Ключевые слова: междисциплинарные связи, иностранные студенты, язык в специальных целях, учебный словарь, русский язык как иностранный.

D. V. Dolbilova
Peter the Great Polytechnic University,
Saint Petersburg

Educational dictionary as an interdisciplinary instrument for teaching foreign students

The article discusses the relevance of creating an integrated educational dictionary based on interdisciplinary approach to teaching at high schools. The difficulties associated with studying a subject in a foreign language due to the duality of cognitive processes are identified. A brief description of the lexical array of the special language is given, which determines the need to include linguistic and encyclopedic blocks in the dictionary entry. Based on the scientific and methodological principles of educational lexicography and teaching Russian as a foreign language, the specifics of this type of dictionary are explained and the areas of their application are determined.

Keywords: interdisciplinary connections, foreign students, language for specific purposes, educational dictionary, Russian as a foreign language.

Несмотря на постоянно происходящие глобальные процессы, перераспределяющие роли игроков мирового образовательного пространства, интерес иностранных граждан к получению высшего образования в Российской Федерации из года в год нарастает. Так как обучение в чужой стране носит дуальный характер (когнитивный фокус студента распределяется между предметным и языковым содержанием), необходимо внедрять

междисциплинарные средства, помогающие оптимизировать педагогический процесс.

Цель статьи – проанализировать потребность в создании учебного словаря как интегративного продукта для образовательного процесса, направленного на формирование языковой личности специалиста [4: 155]. Для достижения цели необходимо установить трудности, связанные с изучением предмета на иностранном языке, кратко охарактеризовать особенности лексического строя языка специальности, а также описать возможности, которые открывает словарь интегрированного типа.

К трудностям, связанным с изучением специальных дисциплин на иностранном языке, можно отнести непонимание содержания дисциплины из-за отсутствия у обучающихся предметных знаний вследствие разницы в учебных планах российских и зарубежных школ. Также при поступлении абитуриента в вуз уровень владения русским языком как иностранным должен достигать А2 – В1. Даже при наличии указанного уровня (что бывает отнюдь не всегда) языковые знания иностранцев оказываются неустойчивыми, навыки не являются автоматизированными, лексический запас состоит из единиц сферы бытового общения и в лучшем случае минимального набора общенаучных лексических и грамматических элементов. Еще одним препятствием к передаче преподавателем профессионального знания выступает отсутствие языка-посредника при работе со студентами различных национальностей или слабое владение им со стороны педагога, обучающихся или всех участников процесса. Но и при наличии языка-посредника ситуация зачастую не улучшается: знание языка повседневного общения не удовлетворяет потребностей коммуникантов [2: 550]. Предметник не ставит перед собой задачу упрощения речи с лексической и синтаксической точек зрения, часто говоря об одном и том же с помощью синонимичных слов или конструкций, что естественным образом связано с отсутствием системных знаний в области методики преподавания иностранцам.

Язык для специальных целей представляет собой «совокупность естественных или естественно-искусственных языковых средств, использующуюся в какой-либо области знаний и/или деятельности главным образом для передачи предметной информации и отражающую понятийный аппарат, не являющийся достоянием большинства носителей данного национального языка» [3: 74]. Язык для специальных целей функционирует в соответствии с законами системы общенационального языка (с преобладанием некоторых словообразовательных и синтаксических моделей), оперируя богатым пластом общенаучной и специальной лексики. Распространенное утверждение о том, что без грамматики можно сказать немного, а без лексики вообще невозможно говорить, как нельзя лучше находит подтверждение в области профессиональной коммуникации,

где лексический строй стремится к точности и сжатости, не предполагая применения описательных или двусмысленных оборотов. В случае, например, с гуманитарными науками можно также говорить о чрезвычайной степени абстракции называемых понятий, что зачастую исключает вероятность их визуальной семантизации.

Основным компонентом лексического массива языка специальности (а следовательно, и учебного словаря интегрированного типа) является терминосистема. Термины могут быть представлены отдельным словом, а также дву- или многокомпонентным комплексом слов, каждый из элементов которого вносит определенный семантический вклад в значение всего комплекса. Восприятие данного комплекса как единого целого затруднено иностранными учащимися, особенно если они имеют привычку переводить каждое слово. Терминосистема языка для специальных целей обычно характеризуется наличием значительного количества заимствований и интернационализмов, что в некоторых случаях (например, на занятиях с англоговорящими студентами) будет выступать фактором, способствующим более быстрой адаптации. Отметим, что само существование термина напрямую зависит от системы понятий, в которую он включен, что подчеркивает его интегративный характер.

Несмотря на ведущую роль терминов в формировании лексического массива языка специальности, нельзя преуменьшать важность общенаучных единиц в контексте обучения на иностранном языке. Общенаучные единицы представляют собой канву, заполняемую конкретными смыслами. Такой канвой служат в том числе специфические для того или иного профиля обучения или общие для всех наук предикативные компоненты (например, в медико-биологическом профиле – *нормализовать что; расщеплять что, на что*; в экономическом профиле – *конкурировать с кем, с чем; национализировать что*; общие для научного стиля речи – *осуществлять что; оценивать что; использовать что* и т. п.).

Многокомпонентные термины и понятия нередко имеют усеченную форму представления – аббревиатуру. Очевидно, что аббревиация как реализация стремления языка к экономичности усложняет для иностранцев задачу понимания и продукции устных и письменных текстов. Использование студентом аббревиатуры не всегда говорит о способности расшифровать ее.

Вышеуказанные факторы обуславливают включение в учебный словарь интегрированного типа таких единиц, как термины, общенаучные лексические единицы с выделением предикативного минимума как функционально значимого материала.

Учебная лексикография предполагает создание материалов меньших по объему, чем произведения академической лексикографии, но с обучающей направленностью. Фрагментарность содержания учебных словарей

связана с фактором адресата и целью, которой служит словарь. Так, учебный словарь интегрированного типа призван отвечать двухфокусной цели иностранных студентов: изучение профессиональной дисциплины с параллельным изучением средств чужого языка.

Современная отечественная лексикография базируется на принципах системности и антропоцентричности [1: 10–11]. Последний подразумевает учет «фактора адресата». В нашем случае словарь должен ориентироваться не только на уровень владения русским языком как иностранным, но и на предметную (учебно-научную и учебно-профессиональную) компетенцию студентов. Системоцентрический принцип в предлагаемом типе учебного словаря может быть реализован посредством включения в словарную статью, помимо дефиниции термина или понятия, указаний на фонетико-акцентологические, грамматические, деривационные характеристики слова, его парадигматические и синтагматические связи.

Энциклопедическая часть словарной статьи содержит экзemplификацию терминов и понятий, что упрощает процесс их семантизации, а также позволяет включить новое профессиональное знание и новое лингвистическое знание в контекст уже имеющихся. В данный блок может быть включена дополнительная предметная информация (классификация названного объекта, историческая справка, отсылка к электронному источнику связанной с данным объектом организации (например, ВТО или ОПЕК для экономических дисциплин), краткие сведения о деятелях науки и т. п.).

Наличие лингвистического и энциклопедического блоков в учебном словаре (а также их специфика) позволяют отнести его к словарям активного типа. Учитывая высокий уровень цифровой компетенции современного обучающегося, предпочтительно создавать словарь как на бумажном носителе, так и в электронном виде. Электронный вариант учебного словаря содержит систему гиперссылок, благодаря которой студент может изучить только актуальную для него лингвистическую и / или энциклопедическую информацию, ознакомиться с дополнительными сведениями при необходимости, а также получить представление о месте конкретного понятия в научном контексте определенной дисциплины.

Таким образом, на этапе проектирования учебного словаря интегративного типа необходимо ответить на ряд вопросов: *Кто является адресатом словаря? Какую функцию будет выполнять словарь? Кто должен выступать автором словаря? Какое количество единиц целесообразно включить в словарь? Каким образом отбирать необходимые лексические единицы? Каково должно быть соотношение лингвистической и энциклопедической информации в словарной статье? Должен ли словарь быть переводным (если да, то на какие языки)? На каком носителе (бумажном или электронном) оптимально представить словарь?*

Создание учебного словаря интегрированного типа оказывается трудоемким процессом в связи с необходимостью тесного взаимодействия преподавателя русского языка как иностранного и преподавателя-предметника. Благодаря совместной работе возможно оптимизировать содержание словаря и минимизировать объем входящих в него терминологических и других единиц. Словарь интегрированного типа может выступать учебным средством как на занятиях по языку специальности, так и при обучении специальной дисциплине на русском языке, выполняя дидактическую, информационную, классифицирующую и справочную функции, что повышает мотивацию студентов.

Литература

1. Васильева Г. М., Левина И. Н. Лексико-синтаксический словарь сложноподчиненных предложений для иностранных студентов: теоретические и методические ориентиры // Вопросы лексикографии. – 2017. – № 12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksiko-sintaksicheskij-slovar-slozhnopodchinennyh-predlozheniy-dlya-inostrannyh-studentov-teoreticheskie-i-metodicheskie-orientiry> (дата обращения: 07.10.2023).

2. Васильева Т. В. Предпосылки создания и основное содержание курса лекций в помощь преподавателям естественнонаучных и технических дисциплин, работающим в иностранной аудитории / Т. В. Васильева, Г. М. Левина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 5 (часть 4). – С. 547–552.

3. Кудашев И. С. Проектирование переводческих словарей специальной лексики / И. С. Кудашев. – Helsinki : Helsinki University Translation Studies, 2007. – 444 с. – URL: <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/bcb457f4-15af-49cb-8001-7897545d03e1/content> (дата обращения: 07.10.2023).

4. Мыскин С. В. Языковая профессиональная личность // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 12–1 (30). – С. 150–157.

Е. В. Комовская
ВУНЦ ВМФ (Военно-морская академия),
Санкт-Петербург

Проблемы обучения языку специальности в военно-морском институте

В статье проанализированы проблемы подготовки иностранных военнослужащих в военно-морском институте по русскому языку как иностранному и по языку специальности в частности. Выделены основные трудности: отсутствие специализированных пособий по языку специальности, коммуникативные барьеры, недостаточное междисциплинарное взаимодействие между преподавателями предметных дисциплин и кафедрой русского языка, недостаточное взаимодействие между преподавателями русского языка и отделами методического сопровождения, слабая социальная адаптация курсантов одной площадки подготовительного отделения к условиям другой площадки при переходе инофонов на основной курс. Предложены рекомендации по решению данных проблем: увеличить междисциплинарное взаимодействие; по возможности привлечь к разработке тематических планов и пособий по русскому языку специалистов предметной области для наиболее эффективной проработки терминологического аппарата специальных дисциплин; выработать стратегию формирования подготовительного отделения не с учетом заезда курсантов, а с учетом их дальнейшей специализации, а также возможности последующего обучения на данной площадке на протяжении всего срока обучения в России.

Ключевые слова: инофоны, русский язык как иностранный, коммуникативные барьеры, язык специальности, специальная лексика.

Е. V. Komovskaya
Kuznetsov Naval Academy,
Saint Petersburg

Problems of teaching the language of the specialty at the Naval Institute

The article analyzes the problems of teaching Russian language in general and language of the specialty in particular to foreign military personnel at a naval university. The main difficulties are highlighted: the lack of specialized manuals on the language of the specialty, communicative barriers, insufficient interdisciplinary interaction between teachers of subject disciplines and the department of the Russian language, insufficient interaction between teachers of the Russian language and departments of methodological support, weak social adaptation of cadets of one site of the preparatory department to the conditions of another site during the transition of foreign servicemen to the main course. Recommendations are proposed to solve these problems: to increase interdisciplinary interaction; to involve subject-area specialists in the development

of thematic plans and manuals on the Russian language, if possible, for the most effective study of the terminological apparatus of special disciplines; to develop a strategy for the formation of the preparatory department, not taking into account the arrival of cadets, but taking into account their further specialization, as well as the possibility of subsequent training at this the site throughout the entire period of study in Russia.

Keywords: inophones, Russian as a foreign language, communication barriers, specialty language, special vocabulary.

Для подготовки высококвалифицированных кадров вузам необходимо разрабатывать и внедрять в процесс обучения иностранных граждан дополнительные методические разработки, показывающие специфику языка специальности. Данные методические разработки, с одной стороны, повысят языковую компетенцию иностранных граждан, с другой стороны, увеличат их шансы на эффективное усвоение образовательной профессиональной программы на русском языке, а также позволят вузу оставаться конкурентоспособным на международном уровне.

В соответствии с Государственной программой Российской Федерации «Развитие образования» одним из основных критериев эффективности в оценке вуза является «удельный вес численности иностранных студентов от общей численности обучающихся организации высшего образования» [8], поэтому количество иностранных студентов, которые обучаются по разным направлениям подготовки в российских вузах, постоянно растет. Так, например, исходя из данных сайта Министерства образования, в основных университетах, которые подведомственны ему, число иностранных обучающихся увеличилось и составило 324 тысячи человек. По данным на 18 января 2021 года, в сравнении с прошлым годом в России стало обучаться иностранных студентов на 16 тысяч больше. В университетах, подведомственных Министерству обороны, также отмечается рост числа обучающихся из других стран. Так, например, в военных институтах Российской Федерации этот показатель составляет 6% от общего числа студентов. В основном это иностранные граждане из ближнего зарубежья и дальнего зарубежья.

Одной из основных задач любого военного вуза является эффективная подготовка будущих специалистов, но без языковой подготовки это невозможно, так как сформировать основные профессиональные навыки без учета специфики языка специальности нельзя.

Первые лексические навыки, связанные с будущей профессией, инофоны получают на подготовительном отделении на занятиях по научному стилю речи. Это позволяет учащимся погрузиться в язык специальности и «освоить определенный минимум знаний, навыков и умений по научному стилю речи» [6: 3]. Однако, несмотря на то, что такие дополнительные занятия на подготовительном отделении уже доказали свою эффективность,

следует отметить, что изучаемый лексико-грамматический материал недостаточно обширен. Он, безусловно, необходим для подготовки к основным курсам лекций и практических занятий, но, как отмечают многие методисты (и мы согласны с ними), не отвечает всем потребностям обучающихся в профессионально ориентированной лексике.

На этапе предвузовской подготовки иностранных граждан используются адаптированные тексты по профилю специальности, исходя из требований, которые предъявляются к процессу обучения основным Государственным стандартом и Лексическим минимумом. Однако подготовительный курс в большей степени направлен на освоение бытовой и социальной лексики; исходя из основных требований Стандарта, выпускник подготовительного отделения из всего объема профессиональной лексики и языка специальности должен уметь определять объект, его классифицировать, описывать процесс его изменения, понимать структуру, строение, состав и устройство. Однако, во-первых, из-за трудностей в освоении бытовой лексики базового уровня в ряде групп обучающиеся подготовительного отделения военных вузов поздно приступают к изучению языка специальности и усваивают терминологию будущей специальности в недостаточном объеме. Во-вторых, в связи с тем, что с 2018 года действует программа студенческой мобильности и в военные вузы РФ на первый курс могут поступить студенты, которые оканчивали подготовительное отделение в другом образовательном учреждении или в своей стране, в ряде случаев такие студенты не готовы к аспектному изучению языка, так как основной акцент у них на подготовительном отделении был направлен на изучение социально-бытовой лексики, а этап первоначального погружения в общенаучную лексику был пропущен или даже не подразумевался учебным планом. Следовательно, необходимо такое пособие, которое способствовало бы преодолению сложившейся ситуации и давало бы, с одной стороны, необходимое первоначальное погружение в профессиональную лексику, а с другой – развивало бы ранее полученные навыки, так как студенты поступают на первый курс с разным уровнем подготовки.

Среди основных проблем в обучении специальной лексики можно выделить следующие.

1. Недостаточное количество специализированных пособий как для подготовительного отделения, так и для основных курсов по языку специальности.

2. Речевые коммуникативные барьеры, вызванные поздним приездом курсантов и невозможностью освоения курса подготовительного отделения в полном объеме из-за сроков обучения.

3. Отсутствие междисциплинарного взаимодействия между преподавателями русского языка и предметниками.

4. Отсутствие совместной проработки тематического плана преподавателями русского языка и специальных дисциплин.

5. Перевод курсантов: подготовительное отделение они проходят в одном военном вузе, основные программы в другом, в результате они плохо интегрируются и адаптируются в новой образовательной среде.

Чтобы преодолеть данные проблемы в обучении инофонов, необходимо разработать современные пособия, которые бы включали профессиональную лексику и в то же время были бы подготовлены совместно с преподавателями-предметниками, чтобы подготовить обучающихся к курсу лекций на основном курсе, то есть необходимо наладить междисциплинарное взаимодействие между преподавателями различных циклов обучения. Необходимо переработать уже существующие методические пособия по языку специальности, исходя из меняющихся реалий современности. Кроме того, чтобы исключить негативные последствия адаптации курсантов, необходимо закрепить в нормативных документах, что прохождение подготовительного отделения ими происходит только в том образовательном учебном заведении военной направленности, которое в дальнейшем будет готовить их по выбранной специальности. Необходимо пересмотреть тематические планы с учетом специфики специальных дисциплин. Если два последних вопроса не находятся в компетенции преподавателей русского языка и зависят от решения руководства образовательной организации и профессорско-преподавательского состава профильных кафедр, то разработка пособия по специальной лексике, которое можно использовать как на основных курсах, так и на подготовительном, полностью в компетенции преподавателей русского языка.

Формирование профессиональных коммуникативных навыков у обучающихся первого и последующих курсов закладывает основополагающую базу для дальнейшего эффективного обучения, так как именно в этот период обучения «иностранный обучающийся должен научиться пользоваться средствами русского языка в ситуациях учебно-научного общения (на лекции, семинаре, консультации, зачете / экзамене по дисциплинам)» [2: 121]. В этот период, по мнению исследователя И. Б. Авдеевой, возникает ситуация активного восприятия «моносоциумной коммуникации, как письменной, так и устной, как активной, так и пассивной, в том числе и в рамках профессиональной общности» [1: 52]. Эффективные методы и приемы обучения иностранных учащихся языку профессионального общения на занятиях по РКИ исследовались многими методистами и лингвистами. Все исследователи сходятся в том, что профессионально ориентированное обучение невозможно без освоения основных норм и законов языка специальности. Так, например, ученые выделяют «язык химии», «язык математики», «язык медицины». По перечисленным языкам специальности давно разработаны различные приемы и методы обучения,

выпущены соответствующие пособия, однако «язык военнослужащих», несмотря на интерес со стороны лингвистов к его специфике, не получил достаточного методического освещения в научной литературе с позиции его преподавания иностранным учащимся. Кроме того, не создано пособий по языку военных специальностей, которые бы представляли собой «систематическую, сознательную и поэтапную работу по овладению теоретическими основами профессии, профессионального развития и освоению способов их реализации на практике» [4: 91].

В рамках экспериментальных занятий по языку специальности на основе разработанных заданий в пособии инофоны осваивают актуальные аспекты «для профессионально ориентированной речевой деятельности» [4: 149]. Они изучают как общие для научного стиля коммуникативные единицы и формы, так и специфические особенности, свойственные только данной области знания.

Основной задачей обучения русскому языку будущих военнослужащих является «развитие и совершенствование полученных ранее знаний и приобретение новых, которые необходимы для изучения профессиональных и специальных дисциплин, учебной и преддипломной практики, а также при написании исследовательских работ» [5: 147].

Анализ методической литературы показал, что при обучении научному стилю и языку специальности предпочтение отдается текстоориентированному подходу в обучении, когда научный текст «является исходной и конечной единицей обучения» [3: 35], и мы согласны с данными исследователями. Во-первых, текст по специальности как адаптированного, так и неадаптированного характера позволяет усвоить содержательную информацию, а также сформировать необходимые морфологические, синтаксические, словообразовательные компетенции, умения и навыки по языку специальности, то есть происходит «усвоение его содержательной информации и тех средств, которыми она выражается» [7: 93]. Во-вторых, по мнению методистов, только текст может реализовать и обучающую, и воспитательную цели, а также сформировать все виды речевых умений: чтение, аудирование, говорение и письмо, которые необходимы инофонам в будущем профессиональном общении, и как следствие развить необходимые навыки и умения для формирования конкурентоспособного специалиста [7: 299].

Полученные в ходе работы в военном вузе результаты позволили выделить сложности, с которыми чаще всего встречаются иностранные обучающиеся в процессе обучения. Это четыре фактора:

- недостаточный объем пропедевтического курса по научному стилю на подготовительном отделении;
- недостаточное количество часов на русский язык как иностранный на первом курсе бакалавриата;

- нехватка профессионально ориентированных учебных пособий для аудиторных и самостоятельных работ по языку специальных дисциплин по военно-морской тематике;

- слабая методическая основа существующих пособий по языку специальности, отсутствие притекстовых упражнений, заданий коммуникативного характера.

Преподаватели специальных дисциплин отмечают следующие факторы, которые осложняют обучение иностранных студентов: недостаточный уровень владения школьной программой по математике, физике, химии и биологии; языковой барьер; недостаточно осознанное понимание грамматических конструкций научного стиля речи.

В анкетировании в вопросах открытого типа многие из опрошиваемых выразили пожелание на создание учебно-научных текстов адаптированного характера в большем количестве для внеаудиторной работы. Над этим вопросом предстоит еще работать, так как подготовка таких заданий, которые коррелируются с профильными дисциплинами и материалы которых можно потом использовать и на других занятиях, занимают большое количество времени, так как требуют совместной коллективной работы преподавателя русского языка с предметниками, но контрольный срез знаний показал, что такая педагогическая коллаборация по созданию учебно-научных текстов приводит к высоким результатам обучения.

Инофоны выделяют сложности, связанные с пониманием грамматических конструкций научного стиля русского языка, но также их практическую необходимость для занятий по специальности при ответах на вопросы и выступлениях. Большинство иностранных учащихся, особенно студенты из Вьетнама и франкоговорящие инофоны из африканских республик, предпочитают метамодельный принцип подачи грамматического материала по научному стилю речи вопросным моделям, так как есть наглядное членение составных элементов высказывания, наиболее визуализируется замена объекта и субъекта в вариативных падежных высказываниях.

В ходе анкетирования выявлено, что притекстовая и послетекстовая работа имеют огромное значение. Задание лексического и словообразовательного характера готовят обучающихся к прочтению текста, к его пониманию. Упражнения после текста контролируют усвоенный материал, а также вскрывают глубинный смысл прочитанного. Во время обучения большинство иностранных студентов предпочитают при активизации лексики научного характера в речи игровые формы работы. Наибольший интерес у иностранных учащихся вызывают упражнения воспитательного характера. Они отмечают, что из данных заданий узнают новые факты о России, будущей профессии. Написание самостоятельных домашних эссе и рассуждений на научную тему с творческой и воспитательной составляющей интересно 100% опрошенных иностранцев.

Контрольный срез знаний в экспериментальной группе показал 80% усвоения языка специальности в четырех основных видах речевой деятельности: чтение, аудирование, письмо, говорение. Экспериментальная группа опередила по основным показателям контрольную на 10%.

Исходя из полученных данных, становится очевидным тот факт, что разработка профильно ориентированных пособий по научному языку военных специальностей для иностранных граждан – это требование современной действительности, так как у каждого подъязыка специальности есть свои особенности, которые нуждаются в особом методическом осмыслении и подходе при обучении. Чтобы университет мог поддерживать на должном уровне свой международный авторитет, профессорско-преподавательский состав должен готовить высококвалифицированных специалистов, а это невозможно при освоении основных образовательных программ на русском языке без знания профессиональной лексики. Современные пособия по языку военных специальностей должны быть направлены на преодоление основных лингвистических барьеров при изучении научного стиля: это грамматические конструкции, их вариативность в научной речи; необходимый лексический запас основных терминов специальности и коммуникативные задания на их активизацию в речи; разработанные учебно-научные тексты адаптированного характера по специальности с притекстовыми и послетекстовыми заданиями. С целью создания положительного образа России и будущей профессии необходимы задания творческого типа, тексты, содержащие интересные факты. Кроме того, будущие пособия должны подготовить и фонограммы к коммуникации в научной академической среде, к курсу лекций на русском языке, вариантам компрессии текста, в том числе его реферирования, поэтому в них должны присутствовать задания на выделение ключевых понятий, основных тезисов.

Коллаборация преподавателей русского языка и предметных специалистов по созданию учебно-научных текстов, исходя из данных контрольного среза знаний, показывают результативность такой формы сотрудничества при обучении. Студентами в анкетировании также подчеркивается значимость таких текстов для них при понимании предметных дисциплин.

Литература

1. Авдеева И. Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному). – М. : Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2005. – 366 с.
2. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить : для преподавателя русского языка как иностранного. – М. : Русский язык. Курсы, 2002. – 256 с.

3. Капитонова Т. И., Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб. : Златоуст, 2006. – 272 с.

4. Крапивник Л. Ф., Пучкова Е. В. Обучение иностранных студентов языку специальности в процессе изучения профильных дисциплин // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Том 6. – Вып. 2. – С. 211–221.

5. Новикова М. Л. Профессионально ориентированное обучение РКИ как ведущий фактор формирования учебно-профессиональной компетенции: динамика образовательных целей и задач // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2014. – № 3. – С. 145–152.

6. Останина С. А., Птицына Е. В. Особенности организации обучения иностранных студентов в вузе: проблемы и возможные пути их решения // Преподаватель XXI век. – 2017. – № 4. – С. 142–157.

7. Пугачев И. А. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии. – М. : РУДН, 2016. – 483 с.

8. Рекордное количество иностранных студентов выбрали Россию в 2020 году // Russia Study Today : сайт. – URL: <https://studyinrussia.ru/actual/articles/rekordnoe-kolichestvoinostrannykh-studentov-vybrali-rossiyu-v-2020-godu/> (дата обращения: 11.06.2023).

*Н. В. Кошкина, О. В. Мордвинова,
В. А. Ушакова, А. М. Ушаков
Военная академия связи,
Санкт-Петербург*

Использование информационно-методического сопровождения на лекции по высшей математике в военном вузе

В статье рассматриваются вопросы, связанные с эффективными методиками проведения лекций для курсантов специального факультета. На примере изучения темы «Бесконечно малые функции. Замечательные пределы» показывается эффективность применения рабочих тетрадей на лекционных занятиях. В статье проанализированы и описаны некоторые дидактические приемы, создающие оптимальные методические условия для восприятия материала на лекции. Предложены методические рекомендации, направленные на то, чтобы помочь курсантам концентрироваться на содержании лекционного материала и лучше усваивать его, а также способствовать более глубокому и полному изучению материала, что должно повысить качество обучения.

Ключевые слова: курсанты, компетенции, лекции, рабочая тетрадь, бесконечно малые, предел.

*N. V. Koshkina, O. V. Mordvinova,
V. A. Ushakova, A. M. Ushakov
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg*

The use of information and methodological support at a lecture of higher mathematics at a military university

The article discusses issues related to effective methods of conducting lectures for cadets of the special faculty. Using the example of studying the topic «Infinitesimal functions. Remarkable limits» shows the effectiveness of the use of workbooks in lecture classes. The article analyzes and describes some didactic techniques that create optimal methodological conditions for perceiving material at a lecture. Methodological recommendations have been proposed aimed at helping cadets concentrate on the content of the lecture material and better absorb it, as well as at encouraging deeper and more complete study of the material, which should improve the quality of teaching.

Keywords: cadets, competencies, lectures, workbook, infinitesimal, limit.

Лекция – одна из главных форм организации обучения, составляющих высшее образование. Без чтения лекционных курсов невозможно представить процесс обучения в любом вузе. Однако курсанты в большинстве вузов не очень заинтересованы в лекционном курсе, как следствие

процент усвоения теоретического материала крайне низкий. Также на низком уровне находится процент реализации исследовательской компетенции. Исследовательская компетенция - такая совокупность знаний, исследовательских умений, навыков и способов деятельности, которая позволяет обучающемуся занимать позицию исследователя [1].

Курсанты специфического факультета тратят очень много сил и времени на конспектирование лекции. И хотя в настоящее время доску и мел все чаще заменяют интерактивная доска и презентация, подготовленная преподавателем, суть от этого сильно не меняется: лектор рассказывает и показывает слайды или пишет на доске, курсанты аккуратно и быстро записывают за ним [2].

Наличие презентации к лекции, конечно, способствует лучшему усвоению и запоминанию материала. Чтобы лекционные занятия на специфическом факультете проходили более эффективно, можно предложить ввести так называемые рабочие тетради. Для курсантов специфического факультета можно предложить вести записи следующим образом: выдавать перед занятием каждому курсанту распечатку лекции, в которой имеются пробелы. Работа с такой распечаткой требует от каждого курсанта непрерывного и предельного внимания, так как требуется дописать некоторые заголовки, названия теорем, вставлять пропущенное в формулы во время изложения материала лектором.

Также, и это главное, запись (если она не сводится к переписыванию) представляет собой творческий процесс, так как при этом происходит анализ услышанного (прочитанного или увиденного), определяется, что в нем важно и как в сжатой форме передать мысли автора.

Всю информацию по способу восприятия можно разделить на следующие виды:

- 1) визуальная** (зрительная);
- 2) аудиальная** (звуковая);
- 3) вкусовая;**
- 4) обонятельная;**
- 5) тактильная** (осязательная).

Способы восприятия и запоминания информации у всех курсантов разные. Некоторые курсанты эффективно запоминают материал, когда записывают его. Другим курсантам легче воспринимать информацию на слух, они внимательно слушают лектора и только потом могут воспроизвести материал. Есть курсанты, которым необходимо визуально следить за ходом лекции, не отвлекаясь на записывание. Преподаватели кафедры математики задались целью повысить внимание и улучшить восприятие содержания лекционного материала каждого курсанта.

Мы попробовали провести лекцию, в которой постарались задействовать все способы восприятия информации.

В начале занятия курсантам раздали конспект лекции, в некоторых местах были оставлены пропуски. Провели небольшой инструктаж, объяснили, что нужно во время изложения материала заполнять эти пропуски.

На приведенных ниже рисунках 1 и 2 представлен фрагмент конспекта лекции по теме «Бесконечно малые функции. Замечательные пределы», который был выдан курсантам.

Первый замечательный предел: $\lim_{x \rightarrow 0} \frac{\sin x}{x} =$

Вывод формулы:

1. Отметим на тригонометрическом круге луч OM ($R = 1$); $\angle HOM = x$ ($0 < x < \frac{\pi}{2}$) – центральный угол
2. Рассмотрим $\triangle AOM$ и $\triangle AON$. Заметим, что

$$S_{\triangle AOM} < S_{\text{сект } AOM} < S_{\triangle AON}$$

$S_{\triangle AOM} =$
 $S_{\text{сект } AOM} =$
 $S_{\triangle AON} =$

Рисунок 1. Первый замечательный предел. Вывод формулы

Тогда, $\frac{1}{2} \sin x < \frac{1}{2} x < \frac{1}{2} \operatorname{tg} x$

$$\sin x < x < \operatorname{tg} x \mid : \sin x \neq 0 \Rightarrow$$

$$\dots < \frac{x}{\sin x} < \dots \Rightarrow$$

$$\dots < \frac{\sin x}{x} < \dots$$

Так как $\lim_{x \rightarrow 0} \cos x = \dots$, $\lim_{x \rightarrow 0} 1 = \dots$, то по теореме о сжатой переменной

$$\lim_{x \rightarrow 0} \frac{\sin x}{x} = 1$$

1-ый замечательный предел помогает раскрыть неопределенность $\left[\frac{0}{0} \right]$

Рисунок 2. Первый замечательный предел. Вывод формулы (продолжение)

Некоторые курсанты заполняли пропуски во время изложения материала лектором. Другие только делали пометки и основную часть заполняли уже после лекции. Во время занятия было видно, что курсанты проявляют заинтересованность, задают больше вопросов. И, как следствие, на последующих практических занятиях работают гораздо активнее.

Также в рабочую тетрадь можно включить набор заданий, помогающих лучше систематизировать полученные знания.

Например, при изучении темы «Векторная алгебра» можно предложить курсантам заполнить таблицу, где будут записаны основные формулы по этой теме. Это задание можно выполнить как совместно, на одном из последних занятий, так и во время самостоятельной работы. Ниже представлены фрагменты листов рабочей тетради с заданием заполнить таблицу.

Наименование операции	Вычисление в векторной форме	Вычисление в координатной форме
Сложение векторов		
Вычитание векторов		
Умножение вектора на число		
Скалярное произведение векторов		
Векторное произведение векторов		
Смешанное произведение векторов		

Таблица 1. «Задание. Операции над векторами»

Наименование операции	Вычисление в векторной форме	Вычисление в координатной форме
Сложение векторов	$\vec{a} + \vec{b}$	$\{a_x + b_x; a_y + b_y; a_z + b_z\}$
Вычитание векторов	$\vec{a} - \vec{b}$	$\{a_x - b_x; a_y - b_y; a_z - b_z\}$
Умножение вектора на число	$\alpha \cdot \vec{a}$	$\{\alpha a_x; \alpha a_y; \alpha a_z\}$
Скалярное произведение векторов	$\vec{a} \cdot \vec{b} = \vec{a} \cdot \vec{b} \cos \varphi$	$\vec{a} \cdot \vec{b} = a_x b_x + a_y b_y + a_z b_z$
Векторное произведение векторов	$\vec{c} = \vec{a} \times \vec{b}$	$\vec{a} \times \vec{b} = \begin{vmatrix} \vec{i} & \vec{j} & \vec{k} \\ a_x & a_y & a_z \\ b_x & b_y & b_z \end{vmatrix}$
Смешанное произведение векторов	$\vec{a} \vec{b} \vec{c} = \vec{a} \times \vec{b} \cdot \vec{c}$	$\vec{a} \vec{b} \vec{c} = \begin{vmatrix} a_x & a_y & a_z \\ b_x & b_y & b_z \\ c_x & c_y & c_z \end{vmatrix}$

Таблица 2. «Ответы. Операции над векторами»

Пользуясь рабочей тетрадью, курсанты, пропустившие занятия, могут самостоятельно изучить учебный материал с помощью специально подобранных заданий. Конечно, в этом случае, необходимо дать ссылку на источник. Например, при изучении темы «Дифференциальное исчисление функций одной переменной» можно попросить курсантов заполнить таблицу производных и правила дифференцирования. Например:

Таблица производных

1) $C' = \dots$	2) $(Cx)' = \dots$	3) $(x^n)' = \dots$	4) $(\sqrt{x})' = \dots$
5) $(a^x)' = \dots$	6) $(e^x)' = \dots$	7) $(\log_a x)' = \dots$	8) $(\ln x)' = \dots$
9) $(\sin x)' = \dots$	10) $(\cos x)' = \dots$	11) $(\operatorname{tg} x)' = \dots$	12) $(\operatorname{ctg} x)' = \dots$
13) $(\arcsin x)' = \dots$	14) $(\arccos x)' = \dots$		
15) $(\operatorname{arctg} x)' = \dots$	16) $(\operatorname{arcctg} x)' = \dots$		

Правила дифференцирования

Пусть $U = U(x), V = V(x) \neq 0, W = W(x)$ – дифференцируемые на некотором интервале $(a; b)$ функции, $C = \operatorname{const}$. Тогда

$$\begin{aligned} (C \cdot U)' &= \dots \\ (U + V - W)' &= \dots \\ (U \cdot V)' &= \dots \\ \left(\frac{U}{V}\right)' &= \dots \end{aligned}$$

Также возможно порекомендовать курсантам изучить материал из учебника В. С. Шипачева [4].

В заключении статьи еще раз хочется обратить внимание на то, что курсанты спецфакультета не тратят силы и время на записывание со слов лектора или переписывание информации из презентации, их внимание не рассеивается. Весь материал скрупулезно продуман и подготовлен преподавателями кафедры. Количество ошибок, которые могут допустить курсанты при конспектировании материала, сведен к минимуму. Преподаватели кафедры рекомендуют опробовать данную методику и надеются, что она принесет свои положительные результаты. Ведение рабочих тетрадей на спецфакультете способствует лучшей организации активной познавательной деятельности, содействует освоению содержания учебных дисциплин, формированию компетенций, предусмотренных ФГОС ВПО.

Литература

1. Безрукова В. Конспект и конспектирование // Народное образование. – 2001. – № 5. – С. 150–154.
2. Зеер Э. Ф. Теоретико-методологические основы сопряжения образовательных и профессиональных стандартов / Э. Ф. Зеер, Ю. А. Тукачев // Психология образования: проблемы и перспективы. – М. : Смысл, 2004. – 427 с.

3. Петрова Е. Д. Формирование у студентов интереса к высшей математике // Теоретические и методологические проблемы современной педагогики и психологии. – Часть 2. – Стерлитамак : Российская Федерация Агентство Международных Исследований, 2017. – 158 с.

4. Шипачев В. С. Высшая математика. Полный курс : учебник для академического бакалавриата / В. С. Шипачев; под ред. А. Н. Тихонова. – 4-ое изд., испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2016. – С. 131–136.

С. А. Краснова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

**Проблемы усвоения учебного материала
иностранцами военнослужащими в военных вузах
Российской Федерации и способы их решения**

В статье рассматриваются сложности обучения иностранных военнослужащих (далее – ИВС) в военно-учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации. Основной трудностью в обучении иностранных курсантов является языковой барьер. Для подготовки ИВС к обучению в российских вузах на русском языке, как правило, организованы занятия на подготовительном курсе. Тем не менее в процессе дальнейшего обучения у иностранных курсантов продолжают наблюдаться трудности, связанные со знанием русского языка. В статье предложены способы решения этой проблемы, реализация которых позволит улучшить усвоение учебного материала иностранцами военнослужащими в процессе обучения на русском языке.

Ключевые слова: визуализация, доступность, адаптация учебного материала, иностранные обучаемые.

S. A. Krasnova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

**Problems of assimilation of educational material
by foreign servicemen in military universities
of the Russian Federation and ways to solve them**

The article discusses the difficulties of teaching foreign military personnel in military educational institutions of the Ministry of Defense of the Russian Federation. The main difficulty in teaching foreign cadets is the language barrier. In order to prepare foreign servicemen for studying in Russian institutions in Russian language, as a rule, studies at the preparatory course are organized. Nevertheless, in the process of further education, foreign cadets continue to have difficulties related to knowledge of the Russian language. In the article the ways of solving this problem, contributing to the assimilation of educational material, are proposed; following them will improve the assimilation of educational material by foreign servicemen in the learning process in Russian language.

Keywords: visualization, accessibility, adaptation of educational material, foreign trainees.

Анализ исторического опыта развития военного образования показывает, что оно имеет долгую историю. В жизни человечества войны

присутствовали на протяжении тысячелетий с древнейших времен до современности. Изначально в обществе передача военных знаний и опыта носила стихийный характер и осуществлялась в устной (теоретической) и практических формах, передаваясь из поколения в поколение. Однако уже в то время человек понимал, что для успешного ведения войн необходимо не только совершенствовать военно-инженерное и артиллерийское дело, но и заниматься подготовкой военных специалистов, технически грамотных офицеров. Для решения этих задач возникла необходимость организации военного образования.

Военное образование – подготовка кадров для различных видов вооруженных сил, родов войск и специальных войск [2].

По мнению историков, в Западной Европе военное образование зародилось в XV–XVI веках. Становление военного образования в России произошло в начале XVIII века, в период реформ, проводимых Петром I. В российские военные школы с целью подготовки командных кадров для армии приглашались иностранцы, часто не владеющие русским языком. Со временем в России были открыты различные специальные военные учебные заведения, укомплектованные собственными квалифицированными кадрами. С середины XVIII века Российская империя имела возможность обеспечить себя необходимыми военными кадрами.

В XX веке в отечественных военных вузах активизировался процесс обучения военнослужащих других стран. Число иностранных военнослужащих, обучающихся в военных вузах России, на протяжении последних лет заметно растет, что вызвано:

- необходимостью развития военно-технического сотрудничества Российской Федерации с иностранными государствами;

- целесообразностью обучения иностранных военнослужащих эксплуатации, обслуживанию и ремонту поставленной за рубеж военной техники и вооружения;

- возможностью увеличить доходную статью бюджета, используемую для нужд Министерства обороны, и др.

На форуме «Армия-2020», во время брифинга для иностранных атташе, посвященном образованию, начальник Главного управления кадров Минобороны генерал-полковник Виктор Горемыкин сообщил, что «с 1 сентября 2020 года вузы Минобороны РФ будут обучать более 10 тыс. военнослужащих иностранных государств». Также Горемыкин уточнил, что заключены контракты на обучение военнослужащих с 83 государствами [1].

На международном военно-техническом форуме «Армия-2023» президентом Российской Федерации В. В. Путиным было заявлено, что и в дальнейшем планируется развивать военное сотрудничество с иностранными государствами, в том числе в подготовке кадров, в обучении иностранных военнослужащих.

Обучение иностранных военных в вузах Министерства обороны Российской Федерации осуществляется на основании следующих нормативно-правовых актов:

– приказа Министра обороны РФ от 10.12.2000 № 575 «О подготовке национальных военных кадров и технического персонала иностранных государств в воинских частях и организациях Вооруженных Сил Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями от 29 августа 2001г.);

– постановления Правительства РФ от 29.10.2015 № 1164 «Об оказании Министерством обороны Российской Федерации услуг по подготовке и обучению военных и военно-технических кадров иностранных государств» и др.

Перед современной системой высшего военного образования стоит задача подготовки высококвалифицированных военных специалистов иностранных государств. Иностранные военные проходят обучение в вузах Минобороны по тем же специальностям и образовательным программам, что и военнослужащие ВС РФ.

Обучение иностранных военнослужащих в военных вузах проходит на русском языке, для изучения которого организован подготовительный курс. В ходе обучения у иностранных курсантов, слушателей возникают проблемы, связанные с адаптацией, уровнем знаний, различиями в системе обучения, языковыми сложностями и др.

Проблемами подготовки иностранных обучающихся занимался ряд отечественных исследователей, таких как И. Л. Жирнова, О. В. Куликова, Т. В. Кияшук, Т. К. Фомина, П. С. Тенитлов и др. Одним из направлений исследований специалистов является качество обучения иностранных военнослужащих. Основной трудностью, влияющей на качество обучения иностранных военнослужащих, является низкое знание русского языка. Для решения этой проблемы преподаватель должен использовать особый подход к подбору, оформлению и представлению учебного материала с учетом социокультурных и языковых факторов.

Ряд дисциплин гуманитарного блока изучается иностранными курсантами на первом курсе. Поэтому на подготовительном курсе, в процессе изучения русского языка как иностранного целесообразно в учебный материал включить термины гуманитарных и социально-экономических дисциплин, которые предстоит изучать иностранным курсантам на первом курсе. Изучение терминов с преподавателем русского языка как иностранного в период подготовительного обучения поможет иностранным курсантам успешно освоить гуманитарные дисциплины.

С целью эффективного обучения иностранных военнослужащих необходимо разрабатывать педагогически адаптированную учебную литературу, руководствуясь одним из основных общедидактических принципов – принципом доступности. Учебный материал в учебно-теоретических

изданиях должен излагаться доступным языком, с использованием предложно-падежных конструкций простого предложения (простые грамматические конструкции). Учебный материал не должен быть перегружен информацией. Целесообразно представить основные понятия по изучаемым темам, вопросы для проверки знаний на понимание прочитанного материала. Необходимо к каждой теме составить тесты различного уровня сложности: с вопросами на выбор (закрытые), где надо выбрать один правильный ответ; открытые вопросы, где требуется написать свое мнение; другие задания для аудиторной (под руководством преподавателя) и внеаудиторной (самостоятельной) работы.

Кроме того, для успешного усвоения адаптированного учебного материала необходимо активизировать его визуализацию – важную составляющую, обеспечивающую принцип наглядности. Принцип наглядности – один из старейших и важнейших в дидактике – означает, что эффективность обучения зависит от целесообразного привлечения органов чувств к восприятию и переработке учебного материала. Это «золотое правило» дидактики сформулировал еще Я. А. Коменский [4: 63]. Визуализация в широком понимании – это процесс представления данных в виде изображения с целью максимального удобства их понимания [3: 6].

Исследования в области медицины показали, что человек лучше понимает инструкцию к лекарству, если она содержит картинки. В частности, простой текст с описанием медикамента усваивается на 70%, а текст с изображениями – на 95% [6]. Еще одно исследование показало, что 65% людей – визуалы, т. е. большинство лучше воспринимает информацию через изображения [5].

Для облегчения понимания терминов и основных понятий при составлении учебных пособий для иностранных военнослужащих необходимо использовать различные способы визуализации, такие как: иллюстрации, таблицы, схемы, графики, инфографика и т. п., что поможет иностранному обучающемуся воспринять, осмыслить и усвоить учебный материал. Иллюстрации дают возможность перевести текстовую информацию в визуально-образную форму. При этом важно подбирать информативные и максимально понятные иллюстрации с учетом уровня представлений и возможности понимания обучающимися, выросшими в другой культуре. Визуализация является действенным инструментом для интерпретации, легкого усвоения и запоминания учебного материала.

В учебное пособие для иностранных обучающихся необходимо включить краткий словарь основных терминов по изучаемой дисциплине, а также рекомендации по основной и дополнительной литературе в соответствии с рабочей программы дисциплины.

Часто в ходе проведения занятий используется электронная презентация. При составлении такой презентации важно также адаптировать

учебный материал для иностранных обучающихся, используя принципы доступности и наглядности. Слайд не должен быть перегружен текстовой информацией, для лучшего понимания текст необходимо дополнить одним из методов визуализации (картинкой, таблицей, схемой и др.). При проведении презентаций на лекции и других видах учебных занятий необходимо, чтобы материал презентации совпадал с рекомендуемым учебным материалом, представленным и используемым обучающимся в печатном (электронном) виде, так как разные формулировки могут вызвать у обучающегося затруднения.

Доступность и визуализация учебной информации позволяет изменить характер обучения, способствуя успешному усвоению иностранными обучающимися теоретического материала.

Таким образом, несмотря на схожие образовательные программы для российских и иностранных военнослужащих, методы работы, применяемые для различных категорий обучающихся, отличаются. Презентации и учебные пособия, целевой аудиторией которых являются иностранные военнослужащие, должны отвечать особым требованиям, таким как: отбор лексики, построение предложений и текста в целом, визуализация и др. Использование при обучении иностранных обучающихся адаптированной учебной литературы является одним из эффективных способов, способствующих успешному усвоению учебного материала.

Литература

1. Более 10 тысяч иностранцев начнут учиться в вузах Минобороны с 1 сентября // Аргументы и факты: новости России и мира : сайт. – URL : https://aif.ru/society/army/bolee_10_tysyach_inostrancev_nachnut_uchitsya_v_vuzah_minoborony_s_1_sentyabrya (дата обращения: 20.10.2023).
2. Большая советская энциклопедия // Академик : сайт. – URL : <https://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/75331> (дата обращения: 20.10.2023).
3. Васева Е. С. Использование средств визуализации в организации проектной деятельности: учеб.-метод. пособие / Е. С. Васева, Н. В. Бужинская. – Нижний Тагил : Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2020. – 108 с.
4. Задорина О. С. Основы дидактики : учебное пособие. – Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2012. – 128 с.
5. Bradford W. C. Reaching the Visual Learner: Teaching Property Through Art (September 1, 2011) // The Law Teacher. – 2004. – Vol. 11. – Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=587201> (дата обращения: 20.10.2023).
6. Dowse R., Ehlers M. Medicine labels incorporating pictograms: do they influence understanding and adherence // Patient Educ Couns. – 2005. – 58 (1). – Pp. 63–70. – DOI: 10.1016/j.pec.2004.06.012.

Е. В. Любимцева, О. В. Крупенко
ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия» ВМПИ,
Санкт-Петербург

Работа с текстом на занятиях по иностранному языку

Текст является одним из инструментов для выражения предметного содержания обучения на занятиях по иностранному языку. Развитие навыков функционального чтения дает возможность решать многие задачи в учебной, профессиональной, бытовой деятельности. Через чтение мы учимся анализировать, обобщать, выбирать главное, сравнивать, выдвигать предположения и делать выводы. Чтение текстов – это пассивный вид речевой деятельности, который помогает в формировании навыков и умений активного вида речевой деятельности – письма, развитие которого, в свою очередь, приводит к более активному говорению как одному из результатов обучения иностранному языку.

Ключевые слова: функциональное чтение, текст, межпредметные связи, фоновые знания, содержание текста, грамотность чтения.

Е. V. Lyubimtseva, O. V. Krupenko
MERC «Naval Academy» Naval Institute,
Saint Petersburg

Work with a text on the foreign language lessons

A text helps to introduce subject content in the lessons of foreign language. Functional reading skills' development allows to deal with educational, professional and everyday matters. Via reading we learn to analyze, generalize, choose important information, compare, guess and make conclusions. Reading is a passive form of a speech activity leading to development of active form of speech activity – writing which leads to more productive speaking as one of the goals of foreign language learning.

Keywords: functional reading, text, interdisciplinary connections, background knowledge, text content, reading literacy.

Текст как продукт речевой деятельности обучающихся является одним из инструментов для выражения предметного содержания обучения на занятиях по иностранному языку. Как правило, тексты относятся к различным стилям – публицистическому, научному, деловому, разговорному, художественному. В неязыковых военных вузах, согласно современным требованиям к обучению и его результатам (формируемым профессиональным компетенциям), а также учитывая существующие реалии, интересы и будущую специальность выпускников, необходимо подбирать тексты из сферы профессионального общения, т. е. публицистического и научного стилей. Выпускники должны владеть иностранным языком

в объеме, необходимом для поиска и анализа научно-технической и военно-профессиональной информации, нахождения актуальной информации, связанной с их профессиональной деятельностью, в письменных источниках, а также навыками говорения. Таким образом, навыки, полученные при работе с текстом на занятиях по иностранному языку, позволяют обучающимся решать задачи, связанные с их будущей служебной и научно-исследовательской деятельностью.

Чтение текстов – это пассивный вид речевой деятельности, который помогает в формировании навыков и умений активного вида речевой деятельности – письма, развитие которого, в свою очередь, приводит к более активному говорению как одному из результатов обучения иностранному языку. Текст обладает единством темы и замысла, относительной законченностью, связностью, целостностью, внутренней структурой [6: 144]. Следовательно, работа с текстом начинается со знакомства обучающихся со структурой текста, делением его на смысловые части, определения темы, нахождения ключевых слов и т. д. Но эффективность восприятия, понимания и работы с текстом обусловлена не только знанием его структуры и языковых единиц, в него входящих, но и достаточными фоновыми знаниями обучающихся по теме. В программе обучения в Военно-морском институте рассматривается тема внешнего и внутреннего устройства корабля. В результате освоения данного раздела учащиеся должны *уметь* на английском языке описать корабль по картинке, назвать его основные части (нос, корма, палуба и т. д.), рассказать об основных функциях (*зачем* кораблю винт – *propeller steers the ship*, *зачем* кораблю киль – *ship is balanced by keel* и т. д.). Многим обучающимся, ввиду отсутствия у них необходимых фоновых знаний по теме, сложно описать корабль верно. Таким образом, на занятии обучающиеся получают не только знания по иностранному языку (лексическое значение слова, его коннотации), но и знания материала по другим дисциплинам, что позволяет реализовать одну из задач обучения – осуществление межпредметных связей.

Работа с текстом подразумевает грамотность чтения, т. е. *умение* читать не только иноязычные тексты, но и тексты профессиональной тематики в дальнейшем. Грамотность чтения по исследованиям PISA (международная программа по оценке образовательных достижений учащихся) определяется как способность к осмыслению письменных текстов, использованию полученной информации для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей [4]. В Федеральных Государственных образовательных стандартах общего образования читательская грамотность, или владение навыками смыслового чтения, – важнейший метапредметный результат обучения, способствующий развитию

когнитивных умений. При формировании читательской грамотности выделяют три группы читательских умений:

- ориентация в содержании текста (умение определять главную тему, общую цель или назначение текста; выбирать из текста или придумать заголовки; находить в тексте требуемую информацию и т. д.);

- преобразование и интерпретация текста (умение преобразовывать текст, используя новые формы представления информации: формулы, графики, диаграммы, таблицы);

- оценка информации (умение откликаться на содержание текста; оценивать утверждения, сделанные в тексте, исходя из своих представлений о мире; находить доводы в защиту своей точки зрения и т. п.) [5].

Понятие *чтения* определяется как сложный когнитивный процесс декодирования символов, направленный на понимание текста, средство для усвоения языка, общения, обмена информацией и идеями. Чтение – это сложный процесс, формирующийся на основе предварительных знаний читателя, его опыта и отношения с языковой общностью, обусловленный культурно и социально. Чтение также является методом работы с памятью, продвижения и возвращения к информации [3: 75]. Согласно Л. Выготскому, «содержание текста всегда имеет множество степеней свободы: каждый человек понимает текст по-разному в силу своих индивидуальных особенностей и жизненного опыта» [2: 72].

Предлагая обучающимся на занятии работу с текстом, педагог должен придерживаться правила «не чтение ради чтения», а «чтение с целью поиска информации для решения конкретной задачи или выполнения поставленного задания», т. е. использовать методику обучения *функциональному чтению*. Формирование навыков функционального чтения дает возможность решать многие задачи в течение всей жизни при помощи текстов. Такие тексты могут быть связаны с учебной или профессиональной деятельностью, бытом и досугом.

При работе с иноязычными текстами формируются те же навыки, что и при чтении текстов на родном языке (читательская зоркость, грамотность, умение формулировать свою речь четко и логично, анализировать и др.). Однако отличительной особенностью формирования читательской грамотности на уроках английского языка является новая языковая среда, совершенно незнакомая обучающемуся. Помимо основной задачи понимания общего смысла текста и извлечения из него необходимой информации, перед обучающимся стоит первоочередная задача перевода слов на родной язык и определение грамматического времени, в котором ведется повествование. Поэтому важнейшим умением, которое надо формировать с самого начала обучения смысловому чтению на иностранном языке (ИЯ), является осознание того, что иноязычные тексты можно читать по-разному, адаптируя под поставленные цели (или решаемые коммуникативные

задачи) вид чтения, применяемые приемы и скорость чтения. При данном виде чтения применяются приемы сканирования (просмотра) текста и приемы анализа (поиск ключевых слов, переработка информации в схему либо таблицу, деление на смысловые части и т. п.) [5]. Согласно А. А. Леонтьеву, обучающиеся, у которых сформированы навыки функционального чтения, могут «свободно использовать навыки чтения и письма для получения информации из текста – для его понимания, сжатия, преобразования и т. д.». Также обучающиеся должны уметь читать не только линейный текст, но и нелинейный, т. е. графики, схемы, таблицы, диаграммы. Приобретение перечисленных навыков на занятиях по иностранному языку повысит грамотность чтения у выпускников, что поможет в их будущей работе и службе.

Грамотности чтения можно достигнуть через приемы функционального чтения, которые реализуются в трех этапах работы с текстом: *Pre-reading* (предтекстовом), *While-reading* (притекстовом) и *Post-reading* (послетекстовом).

Целью ориентировочных предтекстовых стратегий является постановка цели и задач чтения, актуализация или знакомство с важными понятиями и терминами, ключевыми словами, актуализация предшествующих знаний, их диагностика, формирование установки на чтение с помощью вопросов или заданий, повышение скорости чтения и количества прочтений, мотивирование читателя, включение механизма антиципации – прогнозирования содержания, тематической и эмоциональной направленности, формирование умения и привычки думать над текстом до чтения [1]. При чтении должен применяться как творческий, так и аналитический подход. Для этого на этапе *Pre-reading* можно использовать следующие упражнения:

- определить тему занятия по предъявленным иллюстрациям (дать возможность составить рассказ и связать все иллюстрации в один сюжет, используя опоры в виде картинок, фоновые и межпредметные знания) (рис. 1 и 2);



Рисунок 1. Иллюстрации к теме занятия

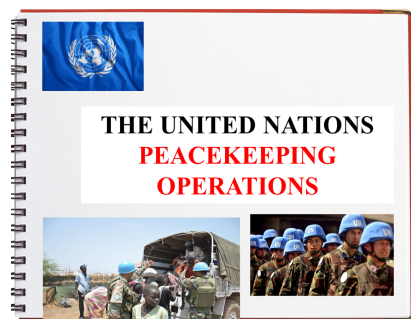


Рисунок 2. Тема занятия

- после озвучивания темы занятия изучить список знакомых и незнакомых, в т. ч. интернациональных, слов (для включения смысловой догадки и чувства языка), выбрать из них те, которые относятся к теме занятия (рис. 3 и 4);

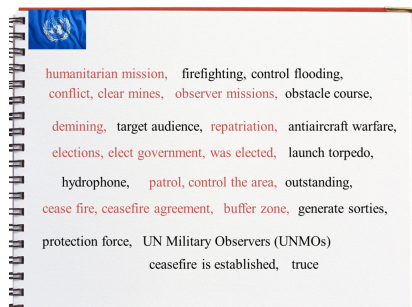


Рисунок 3. Список слов

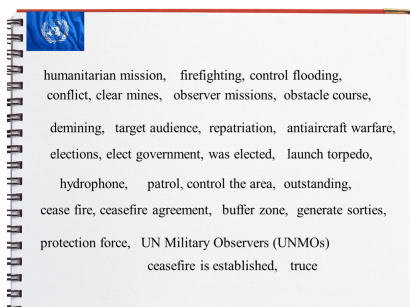


Рисунок 4. Демонстрация слов по теме

- знакомясь с темой «Computer system», обсудить вопросы, которые подтолкнут обучающихся к использованию лексики по теме занятия, заставят задуматься и перефразировать новые понятия и термины, опираясь на уже имеющийся словарный запас и фоновые знания; затем попробовать дать названия элементам компьютерной системы (рис. 5);

Ex.1 a) In pairs discuss these questions.

1. Have you got a computer at home, at the institute? What kind is it?
2. How often do you use it? What do you use it for?
3. What are the main components of your computer system?

b) Label the elements of this computer system.

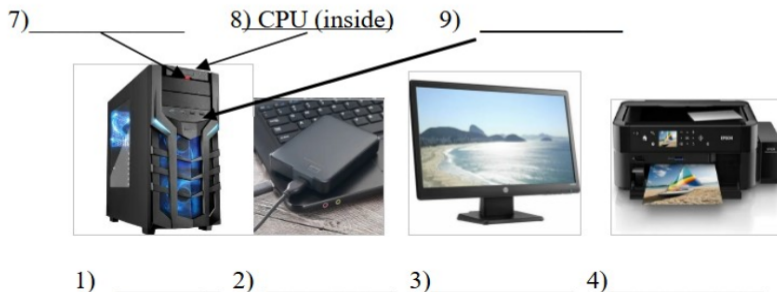


Рисунок 5. Вопросы и иллюстрации к теме занятия

- подумать, какие вопросы можно обсудить по данной теме: высказать предположение, назвать и записать их, затем проверить после прочтения текста. Данное задание готовит обучающихся к аналитическому чтению научной и публицистической литературы, статей по специальности, учит умению выделять главную, основную информацию.

На этапе While-reading обучающиеся концентрируют внимание на содержании текста с целью его понимания и создания читательской интерпретации, выдвижения гипотезы о содержании читаемого, ее подтверждения / отклонения, использования контекстуальной и смысловой догадки, размышления во время чтения о том, что и как я читаю и насколько хорошо понимаю прочитанное. На данном этапе мы предлагаем следующие упражнения:

- читая текст, обращать внимание на то, какая информация была знакома обучающимся, а какая стала новой; в ходе чтения сравнивать и обсуждать материал текста (рис. 6);

Ex.2. Read the text and mark the information:

1. I knew this fact (+)
2. I was not right about this (-)
3. This information was unknown to me (!)

From the History of Computers

Text Text Text

Ex.3. Compare the information you know with new facts.

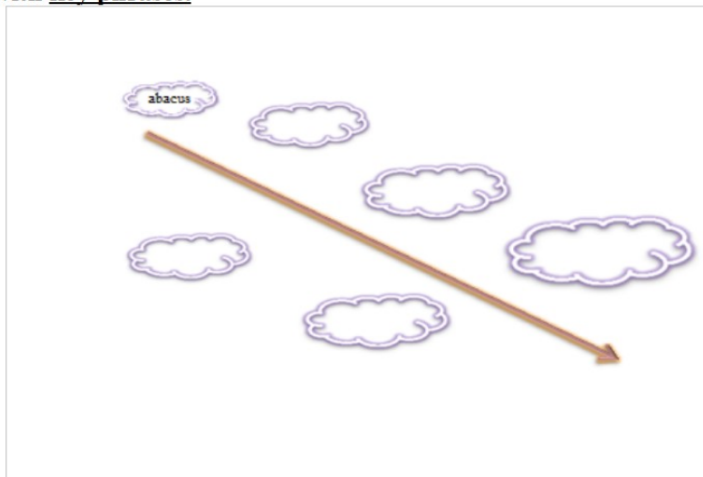
Discuss it in pairs.

Рисунок 6. Задания на этапе while-reading

- если текст содержит этапы развития чего-либо, хронологию, составные элементы и т. д. можно представить его в виде графика, схемы, ленты; во время чтения разделить текст на смысловые части, дать название каждой части, определить ключевые слова и ответить на вопросы, используя данную схему; подобный вид упражнения концентрирует внимание обучающихся на новых лексических единицах, переводя их из пассивного в активный запас, активизирует память, мышление, подталкивает к осмыслению и анализу информации (рис. 7).

- используя языковую, контекстуальную догадку, найти эквиваленты активных словосочетаний из текста в русском языке; данное упражнение позволяет обучающимся читать и воспринимать текст как единую структуру, догадываться о его смысле, не имея перевода всех незнакомых слов; значения незнакомых слов, в свою очередь, определять из общего понимания текста.

Ex.7. a). Read the text once again. Complete the following time line with key phrases.



Ex.7. b). Answer the following questions using the time line.

1. What is each stage characterized by?
2. What were their advantages and disadvantages?

Рисунок 7. Пример упражнения

- разделить текст на небольшие смысловые отрезки; после прочтения каждого отрезка обучающимся предлагаются опоры на русском и английском языках, и их задача связать слова-опоры между собой так, чтобы воспроизвести мысль прочитанного отрывка в более компактной, простой для дальнейшего употребления в речи форме; в конце работы данный текст будет тезисно записан у обучающихся (рис. 8, 9);

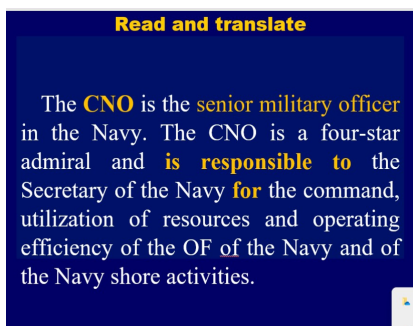


Рисунок 8. Отрывок текста



Рисунок 9. Опоры к тексту

Цель этапа Post-reading – использовать ситуацию текста в качестве языковой, речевой, содержательной опоры для развития умений устной и письменной речи. Послетекстовые задания предназначены для проверки понимания прочитанного, для контроля сформированности умений чтения и возможного использования полученной информации в будущем. Для более плодотворной работы обучающимся предлагаются для выполнения следующие задания:

- сформулировать основную мысль текста в трех-четыре словах;
- обсудить новые факты и обосновать;
- составить план с ключевыми словами-опорами;
- предложить новый заголовок текста;
- поставить высказывания в логическом порядке;
- выбрать из предложенных заголовков более подходящий (рис. 10).

Ex.3. Scan the text and choose the proper headline.

1. Steps of data processing.
2. Hardware of a computer.
3. Hardware and software.
4. Common output devices.
5. Composition of a computer.

A computer is an electronic machine which can accept data in a certain form, process the data, and give the results of the processing in a specified format as information.



First data is fed into the computer's memory. Then, when the program is run, the computer performs a set of instructions and processes the data. Finally we can see the results (the output) on the screen or in printed form.

Рисунок 10. Упражнение Post-reading

Работа с текстом подразумевает, что обучающиеся владеют такими видами чтения, как *просмотровое* и *изучающее* чтение. Просмотровое чтение предполагает получение общего представления о содержании текста, его теме и вопросах, проблемах, поднимаемых в тексте. Учащиеся фокусируются на определенной информации, поиске фактов, ключевых слов. Именно для этого вида работы они должны иметь довольно высокий уровень владения языковым материалом.

При аналитическом или изучающем чтении учащиеся должны владеть навыками аналитического мышления: анализировать прочитанное,

структурировать, обобщать и делать выводы. Это чтение предусматривает максимально полное восприятие и понимание информации и затем критическое ее осмысление. При изучающем чтении учащиеся целенаправленно анализируют материал текста, опираясь на логические языковые опоры. Данный вид чтения предназначен для формирования навыков самостоятельного преодоления трудностей понимания иноязычного текста. Объектом работы является информация как таковая, а не языковой материал текста.

Формирование навыков функционального чтения в детстве дает возможность решать многие задачи в течение всей жизни при помощи текстов. Они могут быть связаны с учебной или профессиональной деятельностью, бытом и досугом. Это можно объяснить тем, что человек умеет принимать, усваивать, анализировать, передавать и эффективно применять различные полученные им сведения.

Литература

1. Батагаева Е. Т. Стратегии смыслового чтения. Работа с текстами на уроках английского языка // Открытый урок. 1 сентября : сайт. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/673435> (дата обращения: 29.09.2023).

2. Выготский Л. С. Психология развития человека. – М., 2005. – 72 с.

3. Окунева И. Феномен «чтения» у Пруста и Беньямина // Опыт и чувственное в культуре современности. Философско-антропологические аспекты. – М., 2004. – С. 70–93.

4. Слободчикова Н. В. Приемы работы для формирования функционального чтения // Инфоурок : сайт. – URL: <https://infourok.ru/priemy-raboty-dlya-formirovaniya-funktionalnogo-chteniya-6714869.html> (дата обращения 02.10.2023).

5. Тверскова О. А. Функциональная читательская грамотность // Образовательная социальная сеть nsportal.ru : сайт. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2022/11/09/vystuplenie-po-teme-funktionalnaya> (дата обращения: 22.10.2023).

6. Щукин А. Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы) : учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. – М. : ВК, 2012. – 335 с.

*В. А. Ушакова, А. М. Ушаков,
Н. В. Кошкина, Е. В. Михеева
Военная академия связи,
Санкт-Петербург*

Некоторые особенности коммуникативной стратегии в преподавании высшей математики иностраным курсантам в военном вузе

В статье рассмотрены некоторые теоретико-методические аспекты проблематики общения в ходе образовательного процесса и особенности эвристического подхода при проведении практических занятий по высшей математике для иностранных курсантов. В частности, рассматривается вариант структуры общения на практическом занятии по аналитической геометрии. Рассмотрено прохождение разных стадий (ориентирующая стадия, коммуникативная атака, управление общением, анализ и фиксация результатов) диалогового общения и выбор коммуникативных стратегий с целью достижения наибольшей эффективности процесса межкультурного взаимодействия в рамках занятия по высшей математике.

Ключевые слова: коммуникативные стратегии, техника диалога, межкультурная коммуникация.

*V. A. Ushakova, A. M. Ushakov,
N. V. Koshkina, E. V. Mikheeva
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg*

Some features of communicative strategy in teaching higher mathematics to foreign cadets at a military university

The article discusses some theoretical and methodological aspects of the problems of communication during the educational process and the features of the heuristic approach when conducting practical classes in higher mathematics for foreign cadets. In particular, a variant of the structure of communication in a practical lesson in analytical geometry is considered. The passage of different stages (orienting stage, communicative attack, communication management, analysis and recording of results) of interactive communication and the choice of communicative strategies in order to achieve the greatest efficiency of the process of intercultural interaction within the framework of a lesson in higher mathematics are considered.

Keywords: communicative strategies, dialogue technique, intercultural communication.

Особый интерес к проблематике общения в ходе образовательного процесса при преподавании высшей математики иностраным курсантам в военном вузе определяется необходимостью добиться результативности

обучения, сложного даже для курсантов, для которых русский язык является родным. Исходный уровень школьной подготовки у иностранных курсантов зачастую существенно различается, кроме того, математика не является основным профильным предметом для обучающихся. Эти обстоятельства также предъявляют особые требования к эффективности педагогического процесса. Несмотря на развитие новых технологий, человеческое общение, в том числе общение во время занятий, в основном состоит из диалогического взаимодействия «вживую».

Коммуникативную стратегию диалогического взаимодействия Е. В. Ворхрышева определяет как «множество вариантов (тактик) речевых реализаций, возможных в конкретных коммуникативных обстоятельствах и отражающих весь спектр смысловых потенций, и процесс выбора конкретного варианта (тактики) в определенной коммуникативной ситуации» [1: 60]. В межкультурной коммуникации выделяют стратегии сближения, дистанцирования, намека, уклонения, смягчения посредством вопросов, поддержки собеседника, поддержания контакта, реагирования и другие.

Рассмотрим наиболее эффективные коммуникативные стратегии, применяемые преподавателем в рамках практического занятия по математике с курсантами первого курса, на примере изучения раздела «Аналитическая геометрия» (тема «Различные виды уравнений плоскости и прямой в пространстве»). Наиболее эффективным в этом случае является эвристический подход к преподаванию, исследованный П. Ф. Каптеревым. При данном подходе курсанты сами конструируют не только смысловое содержание поиска решения, но и саму структуру алгоритма решения поставленной задачи. Эвристические приемы направляют мысль на содержательный анализ математических проблем, стимулирующих интуитивное мышление при решении новых задач. При этом выделяются четыре основные стадии общения в рамках образовательно-педагогического процесса:

- ориентирующая стадия;
- коммуникативная атака;
- управление общением;
- анализ и фиксация результатов.

Первая стадия диалогового контакта в процессе практического занятия – «ориентирующая». На этой стадии курсанты получают тему занятия, цель и перечень учебных вопросов к рассмотрению. Вторая стадия – привлечение внимания к рассматриваемой теме. Этой стадии соответствует фронтальный опрос, в результате которого не только формулируются основные виды уравнений прямой на плоскости, но и ставится задача увеличения размерности исследуемого пространства до трехмерного. В процессе поиска решения курсанты самостоятельно переходят от понятия прямой на плоскости (тема предыдущего занятия) к понятию плоскости в трехмерном пространстве. Преподаватель же придерживается коммуникативной стратегии

намек, не лишая курсантов возможности совершить определенное когнитивное усилие и тем самым «открыть» для себя трехмерное пространство. Далее следует постановка исследовательских задач по построению различных уравнений плоскости в пространстве. Принимая во внимание тот факт, что для курсантов русский язык является иностранным, следует отметить особую роль графической постановки задачи. Кроме того, эвристический подход предполагает лишь незаметное направление (с помощью наводящих вопросов) исследований обучающихся в нужное русло. Можно лишь зафиксировать сформулированные в процессе фронтального опроса условия ортогональности и коллинеарности векторов – базовые понятия предыдущей темы. Стратегии диалога (а именно, стратегии формулирования темы, смены темы или уклонения от темы при необходимости) рассматриваются в работе Т. А. ван Дейка и В. Кинча [3]. Коммуникативная стратегия намек, к тому же, может опираться в изучаемой на занятии теме на невербальные формы общения – вектора и плоскости легко находятся в окружающем пространстве, и само пространство учебной аудитории неплохо иллюстрирует идею трехмерного пространства. Следующая стадия общения – творческое взаимодействие по обмену фактами – может быть организована процессом решения учебных задач на основе уже выведенных вариантов уравнений плоскости в пространстве. Ю. Б. Кузьменкова полагает, что «коммуникативная стратегия – это совокупность языковых средств и речевых приемов для достижения намеченной цели общения» [2: 62]. В данном случае целью общения будет выведение алгоритма решения спектра задач на взаимное расположение плоскостей в пространстве. Следующей стадией общения будет фиксация результатов практического занятия. К этой стадии можно отнести итоговые формулировки выведенных уравнений и выставление оценок за участие в творческом процессе решения задач.

Для того чтобы достичь наиболее качественного результата в освоении предмета обучения носителями другой культуры, необходимо применять особые коммуникативные стратегии, прибегать к невербальным способам общения, применять эвристический подход в преподавании. Правильно выбранные коммуникативные стратегии, несомненно, способствуют эффективности межкультурной коммуникации в диалоге культур.

Литература

1. Вохрышева Е. В. Коммуникативные стратегии диалогического взаимодействия в новоанглийском языке : автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04. – СПб. : С.-Петербургский гос. ун-т, 2001. – 26 с.
2. Кузьменкова Ю. Б. Стратегии речевого поведения в англоязычной среде : Курс лекций // English. – 2005. – № 17. – С. 57–63.
3. Дейк Т. А. ван, Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1988. – Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. – С. 153–212.

И. Е. Шемякина

Военная академия связи

Т. А. Парфёнова

Военный институт (инженерно-технический) ВА МТО,

Санкт-Петербург

**Учебный фильм как методический способ
междисциплинарной интеграции
в процессе обучения иностранных военнослужащих**

В статье рассматривается один из возможных современных интерактивных методических приемов обучения – использование в образовательном процессе учебных фильмов. Формулируется понятие учебного фильма, дается краткий обзор популярных онлайн-сервисов, ресурсы которых можно использовать при выборе нужного учебного фильма или его фрагмента. Междисциплинарная интеграция доказывает эффективность их применения. Даются методические рекомендации и отмечаются особенности применения учебных фильмов при обучении иностранных военнослужащих. Описываются условия, которые необходимо соблюдать при выборе учебного фильма. Приводится пример применения учебного фильма на занятиях по РКИ с военнослужащими первого года обучения при изучении курса высшей математики.

Ключевые слова: учебный процесс, иностранные военнослужащие, учебный фильм, методические рекомендации, особенности применения.

I. E. Shemyakina

Military Telecommunications Academy

T. A. Parfenova

*Military Institute (Engineering Technical) MAL,
Saint Petersburg*

**Educational film as a methodological way
of interdisciplinary integration
in the process of training foreign military personnel**

The article discusses one of the possible modern interactive teaching methods – the use of educational films in the educational process. The concept of an educational film is formulated and a brief overview of popular online services is given, the resources of which can be used when choosing the desired educational film or its fragment. Interdisciplinary integration proves the effectiveness of their application. Methodological recommendations are given and the features of using educational films in training foreign military personnel are noted. Conditions that must be observed when choosing an educational film are described. An example of the use of an educational film in RFL classes with first-year military personnel when studying a higher mathematics course is given.

Keywords: educational process, foreign military personnel, educational film, methodological recommendations, application features.

В современных условиях важными задачами высшей школы являются обучение восприятию и пониманию теоретического материала с целью его дальнейшего применения на практике.

Иностранцы обучающиеся приступают к изучению языка специальности, владея русским языком в объеме, не всегда достаточном для понимания учебного материала [1; 8].

Поэтому, наряду с классическими методами подачи лекционного материала, в настоящее время особое значение придается различным интерактивным методам обучения, а также учебным фильмам [2; 4; 9].

Учебные фильмы – это фильмы, созданные в качестве средств обучения (а также научно-популярные, документальные фильмы), используемые в образовательном процессе.

Учебные фильмы активно используются в преподавании различных дисциплин; существует огромное количество фильмов различной направленности. Например, при изучении курса высшей математики можно предложить учебные фильмы по темам разделов Рабочей программы обучения. Например, в разделе «Аналитическая геометрия» визуализировать учебный материал удобнее с помощью просмотра с обучающимися фильмов по темам «Многомерное пространство», «Прямолинейные образующие поверхностей второго порядка», в разделе «Интегральное исчисление» – фильма по теме «Вычисление объемов тел вращения», в разделе «Дифференциальные уравнения» – фильмов по темам «Дифференциальные уравнения первого порядка и их приложения», «Дифференциальные уравнения высших порядков и их приложения» и др. В интернете появилось много учебных фильмов не только по русскому языку и математике, но и по дисциплинам естественнонаучного цикла, например, по химии и физике с демонстрацией разного рода опытов и другим дисциплинам высшего и среднего профессионального образования. Предлагаем краткий обзор популярных онлайн сервисов [7], ресурсы которых можно использовать при выборе нужного учебного фильма либо его фрагмента:

- 1) «Youtube» <http://ru.youtube.com/> (интерфейс: русский);
- 2) «Rutube» <http://rutube.ru/> (интерфейс: русский);
- 3) «Яндекс видео» <http://video.yandex.ru/> (интерфейс: русский);
- 4) «Мейл видео» <http://video.mail.ru/> (интерфейс: русский);
- 5) «Смотри» <http://smotri.com/> (интерфейс: русский);
- 6) «Видео рамблер» <http://vision.rambler.ru> (интерфейс: русский).

Чтобы правильно выбрать фильм для организации учебного процесса, необходимо учитывать категорию обучающихся, уровень владения русским языком и другие факторы. Фильм должен вызывать

у обучающихся интерес. Только при таком подходе у них возрастает мотивация к обучению. Как следствие, обучающиеся захотят разобраться во всех тонкостях понятий, правил и других характеристик учебного материала. При таком подходе, как показывает практика, можно добиться максимально эффективного результата от организации процесса обучения русскому языку среди аудитории иностранных военнослужащих; результаты были обсуждены на научно-методических и практических конференциях [7; 10; 11].

Выбор фильма осуществляется преподавателем в соответствии с изучаемым материалом. Это может быть фильм, дополняющий изучаемую тему или систематизирующий изученный материал, а также фильм, имеющий запоминающийся, интересный сюжет или расширяющий рамки учебного занятия.

Учебный фильм может использоваться в качестве вспомогательного средства на занятии и тогда, когда учебный материал недоступен для восприятия в обычном формате учебного процесса.

Однако для того чтобы использование видеоматериала на занятии с иностранными обучающимися принесло пользу, недостаточно просто просмотреть его, нужна предварительная лексическая и грамматическая работа. А это значит, что преподаватель-предметник перед просмотром должен выступить в роли преподавателя РКИ. Однако это вызывает затруднения в связи с отсутствием у преподавателя-предметника соответствующей квалификации, поэтому важно проконсультироваться с профессорско-преподавательским составом, ведущим учебные занятия по РКИ с иностранными военнослужащими [3; 5; 8; 9].

Перечислим условия, которые необходимо соблюдать при выборе учебного фильма:

- 1) соответствие материала уровню знаний курсантов (лексических и грамматических);
- 2) правильное соотношение с программой и тематическим планом;
- 3) правильный выбор цели показа учебного фильма.

Преподавателю дисциплины нужно всегда помнить, что учебный фильм используется в качестве дидактического материала, поэтому преподаватель должен иметь четкое представление об организации работы с учебными фильмами. Для этого необходимо:

- 1) заранее ознакомиться с содержанием учебного фильма;
- 2) определить, с какой целью следует использовать учебный фильм и какие задачи с его помощью нужно решить, чтобы добиться поставленной цели;
- 3) продумать лексическую работу;
- 4) заранее составить вопросы и задания для всех этапов работы над учебным фильмом.

Занятия с использованием видеоматериалов целесообразно выстраивать в 3 этапа.

1. Подготовительный, или преддемонстрационный этап (работа со специальной лексикой, встречающейся в учебном фильме).

2. Просмотр учебного фильма, или демонстрационный этап.

3. Последемонстрационный этап, включающий контроль понимания основного содержания и практическое применение полученных знаний.

На подготовительном этапе можно ввести:

– незнакомую специальную лексику и фразеологию, важную для понимания учебного фильма,

– предложить ситуации, в которых можно использовать некоторые из рассматриваемых выражений.

В дальнейшем, при просмотре видеоматериала, происходит узнавание изученной лексики, но уже в ситуациях, созданных авторами фильма.

Второй этап – просмотр учебного фильма – может быть выстроен различными способами. Иногда методисты предлагают смотреть фильм по частям, при этом каждая часть последовательно обсуждается. Исходя из практического опыта работы с иностранными военнослужащими, мы считаем более предпочтительным предлагать обучающимся посмотреть фильм целиком, не вмешиваясь в процесс восприятия, узнавания, где-то даже угадывания. В том случае, когда какой-то фрагмент фильма представляет важность и на его примере хотелось бы отработать определенный практический материал, считаем, что более целесообразно проработать этот фрагмент уже на следующем этапе, не прерывая просмотра фильма.

Контроль понимания содержания фильма также может проводиться разными способами. Так, возможно:

– организовать беседу;

– провести тестирование или дать задания по сюжету фильма, которые обучающиеся выполняют во время просмотра;

– разделить обучающихся на команды и устроить соревнование: команда, которая быстрее ответит на вопросы и заработает больше очков, получает какой-нибудь символический приз (этот метод всегда вызывает положительные эмоции и о нем не стоит забывать даже при работе со взрослой аудиторией – слушателями).

Следующий этап предполагает развитие языковых и речевых умений на материале просмотренного фильма. На этом этапе выполняются различные задания в рамках изучаемых тем.

Практика показывает, что в основе активного освоения иностранными обучающимися как русского языка, так и дисциплин естественнонаучного и математического циклов, а затем и специальных дисциплин лежит

интенсивная работа преподавателя над постановкой учебной задачи. Формировать учебную задачу помогают такие формы работы, как:

- постановка учебной проблемы;
- поиск решения учебной проблемы с помощью активного чтения учебных текстов;
- просмотр учебной телепередачи и объяснение учебной проблемы.

Благодаря активному просмотру у обучающихся формируются следующие навыки:

- целеполагания;
- постановки учебной проблемы и поиска в словаре;
- определения вида и типа лексических единиц;
- умение анализировать учебную ситуацию;
- выдвигать гипотезы.

Техника «стоп-кадр» – это активное изучение определённой темы или учебного текста и подготовка вопросов, затем активный просмотр «стоп-кадр» с целью анализа учебного материала и дальнейшего подключения к активной работе. Методика основана на понимании того, что основная учебная задача – это создание стимула для осмысления учебного материала.

Такая мотивация достигается путем формулировки учебной темы и включения в нее последовательности дидактических элементов.

Приведем пример использования учебного фильма в работе с начинающими изучать русский язык как иностранный по материалу раздела «Дифференциальное и интегральное исчисления». Материал составлен в сотрудничестве преподавателей РКИ и высшей математики, представлен в учебнике [3] и используется в учебном процессе.

Задание 1. Посмотрите учебный фильм «Ученые МУЖИ́ Божьи. Готфрид Лейбниц».

Задание 2. Выполните тест (таблица 1).

Методические рекомендации: данное задание направлено на понимание дополнительной информации по теме урока, анализ и понимание текста на слух, развитие памяти. Тайминг: 10 мин.

После просмотра учебного фильма «Ученые МУЖИ́ Божьи. Готфрид Лейбниц» предлагается тест-таблица с вопросами и вариантами ответов к ним (см. табл. 1).

Задание 3. Как Вы думаете, почему видео называется «Учёные МУЖИ́ Божьи»? Объясните свою точку зрения.

Методические рекомендации: данное задание направлено на понимание и анализ основной идеи видео, формирование навыков и умений монологической речи. Тайминг: 5 мин.

№	Вопрос	Ответ на выбор
1	Готфрид Вильгельм Лейбниц был...	А) философом, физиком, богословом, юристом, дипломатом, изобретателем, языковедом Б) математиком, логиком, философом, физиком, богословом, юристом, дипломатом, изобретателем, языковедом В) математиком, логиком, философом, химиком, адвокатом, изобретателем, психологом, врачом
2	Двоичная система исчисления дала начало...	А) развитию телефонии Б) развитию дипломатии В) развитию компьютерной техники
3	Готфрид Вильгельм Лейбниц стал студентом Лейпцигского университета, когда ему исполнилось...	А) 15 лет Б) 16 лет В) 17 лет
4	Лейбниц ввёл термины и знаки: ...	А) термины «дифференциал» и «функция» Б) термины «дифференциал» и «дифференциальное исчисление» В) знаки «дифференциал» и «интеграл»
5	Лейбниц в 1700 году первым президентом...	А) Французского философского общества Б) Берлинского научного общества В) Берлинского исторического общества
6	Лейбниц помогал реформировать систему образования целой страны...	А) королю Карлу VI Б) королю Людовику XIV В) царю Петру I

Таблица 1. Тест-таблица «Ученые МУЖИ́ Божьи. Готфрид Лейбниц»

Задание 4. Объясните, как вы понимаете знаменитое высказывание Лейбница: «В Боге заключается могущество, которое есть источник всего, потом знание, которое содержит в себе всё разнообразие идей, и, наконец, воля, которая производит изменения или создания сообразно началу наилучшего». Выделите ключевые слова в данном высказывании.

Методические рекомендации: данное задание направлено на формирование навыков и умений монологической речи. Тайминг: 5 мин.

Каждый педагог обязан думать о воспитательном моменте даже маленького фрагмента занятия, что подтверждают авторы работы [5]. Учебный фильм «Ученые МУЖИ́ Божьи. Готфрид Лейбниц» и задания с вопросами заставляют обучающихся задуматься не только о жизни ученого и его роли в развитии науки, но и о самих себе. Таким образом авторы статьи формируют и развивают процесс личностного проектирования обучающихся. Тем самым, применяя элемент технологии когнитивного инструктирования, они организуют личностно-развивающее обучение

в военном вузе. Стоит отметить, что примеры в учебных фильмах необходимо подбирать продуманно, с учетом цели воспитания духовно-нравственных ценностей на уровне мира в целом, что является основой воспитания современного молодого поколения [6].

При технических возможностях и специальных умениях можно снять свой учебный фильм, но это уже будет сложнее, чем использовать готовые материалы. Для создания учебного фильма можно использовать возможности интерактивных онлайн-сервисов, например, Prezi.com (разработан для создания видеопрезентаций, клипов, фильмов).

При этом, разумеется, не следует забывать, что чрезмерное увлечение на занятии показом учебных фильмов может снизить интерес к другим не менее важным видам учебной деятельности. Учебные фильмы должны быть не единственным ярким моментом в процессе обучения: учебный материал можно понятно и интересно представить как на лекции, так и на практическом занятии [9].

Таким образом, учебные фильмы имеют четкое назначение, которое определяется спецификой дисциплины, характером и сложностью материала, местом в процессе обучения. Являясь при этом составной частью комплекса средств обучения, учебные фильмы должны использоваться в сочетании с различными наглядными пособиями, макетами, и другими традиционными средствами обучения. Учебные фильмы особенно эффективны на начальном этапе обучения военнослужащих, прибывших из стран дальнего зарубежья, за счет возможности междисциплинарной интеграции.

Литература

1. Аитов В. Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. Ф. Аитов. – СПб., 2006. – 36 с.

2. Бродзели А. О. Использование видеоматериалов на уроках РКИ: лингвометодический аспект // Университетские чтения-2019 : Материалы научно-метод. чтений ПГУ. – Пятигорск : ПГУ, 2019. – С. 44–49.

3. Вольнская А. В. Русский язык как иностранный. Изучаем предметы математического и естественнонаучного цикла : учебник по дисциплине «Русский язык как иностранный» для курсантов специальности 56.05.07 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений военного и специального назначения» ВИ (ИТ) / А. В. Вольнская, И. А. Гладких, Е. В. Комовская, Н. Н. Орехова, Т. А. Серова (Парфенова), А. С. Цховребов, И. Е. Шемякина. – СПб., 2022. – С. 39–66.

4. Зеленецкая И. С., Мещерикова А. С. К вопросу о типологии аутентичных видеоматериалов в практике обучения русскому языку как иностранному / И. С. Зеленецкая, А. С. Мещерикова // VI Международный Балтийский морской форум. – Калининград : 2018. – С. 495–502.

5. Кобякова М. В., Каткова А. Л. Технологии когнитивного инструктирования в процессе проектирования личностно-развивающего обучения в вузе // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 5. – С. 32.
6. Мальчукова Н. Н., Куликова С. В. Духовно-нравственные ценности как основа воспитания современного молодого поколения // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 5 (96). – С. 27–30.
7. Парфенова Т. А., Шемякина И. Е. Информационные технологии: обзор популярных онлайн сервисов для создания интерактивных учебных кейсов // Материалы IV Научно-методической конференции «Актуальные проблемы современного образования» / научные редакторы В. К. Зыкова, Ю. С. Пирогова – Тюмень : ТВВИКУ, 2022. – С. 54–59.
8. Пыхтина Ю. Г., Мендинова А. М. Формирование лингвокультурологической компетенции при обучении чтению иностранцев: на материале жанра фэнтези // Вестник ОГУ. – 2018. – № 4 (216). – С. 65–70.
9. Харитонова И. В. Использование учебных фильмов при обучении в вузе / И. В. Харитонова. – Текст: непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования: Материалы I Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). – Т. 2. – Пермь : Меркурий, 2011. – С. 197–198. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/17/31/> (дата обращения: 27.11.2022).
10. Шемякина И. Е., Парфёнова Т. А. Методика преподавания основ математического анализа на неродном русском языке // Лингвистические исследования и их использование в практике преподавания русского и иностранных языков : Материалы V Международной научно-методической конференции (17–20 мая 2022 г.). – Донецк : ДонНТУ, 2022. – С. 204–209.
11. Шемякина И. Е., Серова Т. А. Межпредметная координация при обучении курсантов спецфакультета в период начальной подготовки // «Современная педагогика и исследования научные исследования в образовательной организации высшего образования»: Сборник докладов очно-заочной научно-методической конференции. – Кострома : Издательство «Военная академия радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С. К. Тимошенко», 2022. – С. 499–509.

*А. А. Ануфриев, П. М. Чиркин,
В. А. Шипунов
Военная академия связи,
Санкт-Петербург*

Особенности обучения русскому языку иностранных адъюнктов в высшем военном учебном заведении

В статье рассматриваются особенности обучения русскому языку иностранных адъюнктов в высшем военном учебном заведении. Особое внимание уделено анализу соответствия иностранных адъюнктов, предъявляемым к ним требованиям, особенностям подготовки в адъюнктуре в современных условиях, изучению научной речи. Представлены результаты анализа соответствия иностранных военнослужащих, обучающихся по одной из востребованных специальностей, предъявляемым требованиям.

Ключевые слова: система образования, высшее военное учебное заведение, иностранные военнослужащие, адъюнктура, иностранный адъюнкт, требования, русский язык, мотивация, научно-исследовательская работа, статья, защита, кандидатская диссертация.

*А. А. Anufriev, P. M. Chirkin,
V. A. Shipunov
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg*

Features of teaching Russian to foreign adjuncts at a higher military educational institution

The article examines the peculiarities of teaching Russian to foreign adjuncts at a higher military educational institution. Special attention is paid to the analysis of the compliance of foreign adjuncts, the requirements imposed on them, the peculiarities of training in adjunct studies in modern conditions, and the study of scientific speech. The results of the analysis of the compliance of foreign military personnel studying in one of the sought-after specialties with the requirements are presented.

Keywords: education system, higher military educational institution, foreign military personnel, postgraduate study, foreign adjunct, requirements, Russian language, motivation, research work, article, defense, candidate's dissertation.

Система высшего профессионального образования России проходит сложный этап интеграции в международное образовательное пространство, в том числе и высшие военные учебные заведения. Участие в международной деятельности и обучение иностранных военнослужащих

(ИВС) становятся приоритетами для многих высших военных учебных заведений.

Одной из основных задач, стоящих перед российской системой образования, является подготовка адъюнктов, обладающих коммуникативной компетентностью, способных уверенно войти в профессиональную научную среду. В процессе обучения они должны получить компетенции, позволяющие осуществлять дальнейшую профессиональную деятельность в военно-научной области национальных вооруженных сил на высоком уровне.

Однако, уровень общеобразовательной и специальной подготовки отдельных иностранных военнослужащих, желающих обучаться в адъюнктуре Военной академии связи, нередко оставляет желать лучшего. Он недостаточен для успешного освоения программы подготовки в адъюнктуре. Причина заключается в несовпадении школьной и вузовской программ в родной стране и в России. Этот фактор, воздействуя на общеобразовательный уровень, способствует низкому уровню знаний высшей школы.

Обучение иностранных адъюнктов в высшем военном учебном заведении регламентируется Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [1] и нормативно-правовыми актами Министерства обороны Российской Федерации [2, 3].

Чтобы обучаться в адъюнктуре академии, разработать и успешно защитить диссертацию, адъюнкт должен соответствовать ряду требований, основными из которых являются:

- достаточный общеобразовательный уровень;
- наличие профильного военного образования;
- знание русского языка;
- способность усвоения новых знаний в ходе подготовки в адъюнктуре;
- способность к научно-исследовательской работе;
- высокая мотивация к работе над диссертацией.

Если адъюнкты в одинаковой степени соответствуют перечисленным требованиям, то методика подготовки в адъюнктуре, как и методика руководства разработкой диссертации, для всех адъюнктов практически одинаковы. Различия между адъюнктами в соответствии изложенным требованиям определяют особенности, накладывающие отпечаток на качество их подготовки. Эти особенности вытекают из перечисленных выше требований успешной работы над диссертацией.

На кафедре был проведен анализ соответствия иностранных военнослужащих, обучающихся по одной из востребованных специальностей, предъявляемым требованиям. Результаты анализа приведены в таблице 1.

Требования	Китайская Народная Республика (КНР)	Республика Узбекистан	Республика Союза Мьянмы	Монголия	Сирийская Арабская Республика
Целеустремленность	высокая	удовлетворительная	низкая	низкая	высокая
Мотивация к получению максимума знаний	высокая	есть	нет	удовлетворительная	высокая
Знание русского языка	хорошее	хорошее	очень плохое	очень плохое	хорошее
Общее образование	хорошее	удовлетворительное	очень плохое	очень плохое	хорошее
Специальное образование	хорошее и отличное	удовлетворительное	отсутствует	отсутствует	хорошее
Эрудиция	высокая	хорошая	очень низкая	очень низкая	хорошая
Опыт службы в войсках по специальности	достаточный	нет	нет	нет	достаточный
Мотивация к обучению	высокая	высокая	низкая	низкая	хорошая
Мотивация к исследовательской работе	очень высокая	хорошая	низкая	низкая	хорошая
Успеваемость в ходе обучения	не ниже хорошей	хорошая	очень низкая	очень низкая	не ниже хорошей

Таблица 1. Соответствие иностранных военнослужащих, обучающихся по одной из востребованных специальностей, предъявляемым требованиям

Военнослужащие Республики Беларусь. Проблемы с русским языком отсутствуют. Менталитет – советский. Как правило, военнослужащие полностью соответствуют требованиям обучения.

Военнослужащие КНР. Менталитет – китайский. Соответствие требованиям представлено в таблице.

Военнослужащие Республики Узбекистан. Менталитет – российско-советский, плюс узбекские веяния. Типичный российский слушатель. Соответствие требованиям представлено в таблице.

Военнослужащие Республики Союза Мьянмы. Менталитет – соответствующий. Соответствие требованиям представлено в таблице 1.

Военнослужащие Монголии. Менталитет – соответствующий. Соответствие требованиям представлено в таблице.

Первой и самой важной особенностью, требующей особого подхода в подготовке иностранных адъюнктов к обучению, является знание ими русского языка и умение владеть им. Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что основной проблемой адаптации иностранных обучающихся является именно низкий уровень знания русского языка. Легче всего адаптируются выходцы из стран СНГ. Им практически не приходится преодолевать языкового барьера. Обучающихся с отличным знанием русского языка, как правило, единицы. Причем, плохое владение русским языком, затрудняющее не только бытовые коммуникации, но и освоение изучаемой специальности, может сохраняться у многих обучающихся до окончания обучения.

Попытки парировать слабое владение русским языком в процессе обучения иностранных слушателей могут предприниматься на разных уровнях. Это может быть и помощь коллег обучающихся, в совершенстве владеющих русским языком, и попытки преподавателей специальных дисциплин обучать русскому языку слабоговорящих обучающихся – все эти старания не дают, как показывает практика, желаемого результата. Результат будет намного лучше, если этим будет заниматься специалист, т. е. преподаватель кафедры русского языка.

Знание иностранными обучающимися русского языка, умение его правильно применять – это решающий фактор в процессе их обучения.

Как правило, плановым занятиям по подготовке адъюнктов, предшествуют учебные занятия на подготовительном курсе. Эти занятия преследуют цель изучить русский язык и ознакомить будущих адъюнктов с предметной областью, изучить специальные термины и определения. Именно в это время закладывается основа для подготовки в адъюнктуре, основа для успешной работы над кандидатской диссертацией.

Занятия на этом этапе в максимальной степени призваны:

- оценить знания адъюнктами русского языка;
- совершенствовать навыки общения на русском языке;
- оценить общую подготовку адъюнктов;
- изучить реальные и потенциальные возможности адъюнктов как специалистов по профилю подготовки;
- способствовать овладению адъюнктами специальными терминами по профилю подготовки;
- повысить уровень знаний адъюнктов до уровня, достаточного для дальнейшей подготовки и, как результат, для сдачи кандидатских экзаменов и работы над диссертацией.

В результате занятий формируется основа для взаимодействия с обучающимися как специалистами в военно-научной области знаний. Очевидно,

что особенности уровня индивидуальной подготовки адъюнктов влекут методические особенности изучения русского языка.

Базовой особенностью подготовки иностранных адъюнктов является разработка учебных пособий на русском языке, максимально интегрированных в изучаемую предметную область, содержащих основы подготовки по специальности, специальные термины и определения.

При обучении иностранных адъюнктов русскому языку особое внимание необходимо уделять научной речи (рис. 1) [4], которая является не только средством овладения определенной информацией, но и средством ее реализации в конкретных видах учебной деятельности: при написании контрольных и курсовых работ, в докладах и выступлениях на семинарах, коллоквиумах, конференциях, дискуссиях и т.п.

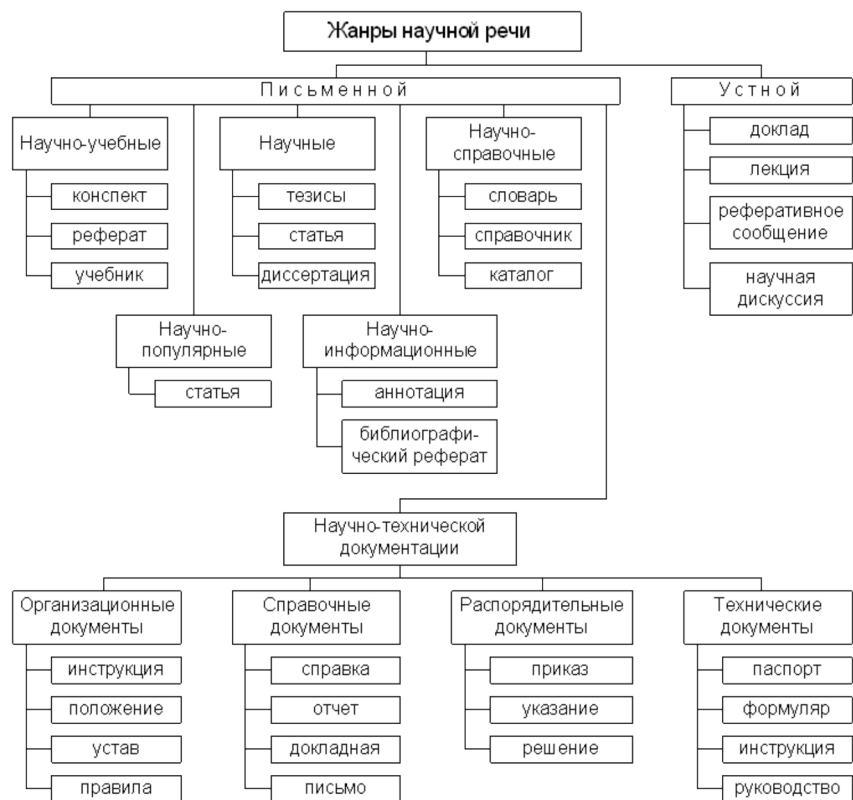


Рисунок 1. Жанры научной речи

Сегодня, когда в вузовских программах увеличивается число часов на самостоятельную работу, навыки устного и письменного реферирования становятся особенно необходимыми. Однако, как показывает практика, именно эти навыки и не сформированы. Выполнив расчетную и экспериментальную части исследовательской работы, иностранный адъюнкт зачастую не может стилистически грамотно написать к ней пояснительную записку и кратко в устной форме изложить ее содержание [4].

Для изучения специальных терминов и определений по профилю подготовки, повторения (а для некоторых категорий обучающихся – изучения) основ военной специальности независимо от степени подготовки обучающихся целесообразно использовать учебные пособия, содержащие информацию по военной специальности. Это могут быть «Основы подготовки специалистов по военной специальности» и учебное пособие, разработанное на кафедре русского языка «Тексты в помощь изучению специальности». Первое и второе используются как основа для повторения (а для слабо подготовленных слушателей – как основа для изучения) основ военной специальности. В них в краткой и простой для понимания форме изложены основные необходимые иностранному адъюнкту знания. Перед каждым занятием, обучающимся выдается раздаточный материал из учебника, освещающий ту или иную тему. Во время самоподготовки обучающиеся, используя терминологический словарь, изучают этот материал, отвечают на поставленные вопросы, а на занятии в форме беседы закрепляются полученные знания по изученной теме.

Третий учебник используется как методическое пособие для изучения русского языка как иностранного.

Целесообразно разработать перечень наиболее распространенных терминов в изучаемой военной специальности. Этот перечень выдается каждому обучающемуся для постоянного применения этих терминов в процессе обучения.

Именно на подготовительном курсе становится ясно, насколько иностранный адъюнкт сможет овладеть программой подготовки в адъюнктуре.

Для того, чтобы добиться лучших результатов обучения, преподаватель должен смоделировать процесс обучения русскому языку совместно с обучающимся, ориентируясь на его личностные познавательные предпочтения.

Разнообразие личностных параметров адъюнкта свидетельствует о причине недостаточной эффективности попыток создать единый план обучения всех категорий обучающихся.

Коммуникативно-познавательный подход к процессу усвоения новых знаний предполагает личностно-ориентированное обучение, индивидуализированные методы, приемы и технологии обучения.

Оптимизация учебного процесса требует, чтобы для каждого иностранного адъюнкта совместными усилиями преподавателя и обучающегося был сформирован личный план обучения с учетом индивидуальных потребностей. Такой план при небольшом количестве часов должен обеспечить обязательный уровень объема знаний, навыков и умений. При планировании учитывается не только конечная цель – подготовка к сдаче кандидатского экзамена по русскому языку, а личностно и профессионально значимая познавательная и коммуникативная деятельность адъюнкта.

Внутреннее осознание плана обучения необходимо как обучающемуся, так и преподавателю. Чтобы процесс обучения был успешным, преподаватель, моделируя его, должен сам хорошо представлять закономерности функционирования естественного языка в разных областях научного знания, в разных формах научной речи.

Совместное моделирование процесса обучения возможно только тогда, когда между преподавателем и иностранным адъюнктом устанавливаются особые межличностные отношения, предполагающие не авторитаризм, а партнерство, сотрудничество, заинтересованность в понимании друг друга.

Целенаправленный и научно обоснованный отбор учебного материала, организация этого учебного материала и методика работы с ним, соотнесенность его с целями и этапами обучения (в соответствии с индивидуальными особенностями иностранного адъюнкта) требуют подбора особых стратегий, которые сделают процесс обучения более быстрым и результативным и приблизят к решению профессиональных задач.

Таким образом, основными особенностями обучения русскому языку в иностранных адъюнктов в высшем военном учебном заведении являются:

- недостаточное, а иногда откровенно плохое знание иностранными адъюнктами русского языка;
- слабый общеобразовательный уровень иностранных адъюнктов;
- отсутствие у адъюнктов профильного военного образования;
- отсутствие у адъюнктов опыта службы в войсках в профильных должностях;
- недостаточная мотивация к обучению;
- слабые наклонности к исследовательской работе;
- слабое усвоение знаний в ходе обучения в академии;
- необходимость формирования для каждого иностранного адъюнкта личного плана обучения;
- необходимость разработки учебных пособий на русском языке, максимально интегрированных в изучаемую предметную область.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 28.02.2023) // Яндекс.Документы – бесплатный онлайн-редактор : сайт. – URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1702924867&tld> (дата обращения 27.11.2023 г.).

2. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 30.05.2022 г. № 308 «Об организации образовательной деятельности в федеральных государственных организациях, осуществляющих образовательную деятельность и находящихся в ведении Министерства обороны Российской Федерации».

3. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 31.05.2022 г. № 309 «Об организации деятельности адъюнктуры военных образовательных организаций высшего образования, организаций дополнительного профессионального образования и научных организаций, находящихся в ведении Министерства обороны Российской Федерации».

4. Колесникова Н. И. От конспекта к диссертации : учебное пособие по развитию навыков письменной речи. – М. : Флинта : Наука, 2002. – 288 с.

Н. Н. Китунина
Военно-медицинская академия имени С. М. Кирова,
Санкт-Петербург

Устный интенсивный курс русского языка для начинающих – 100 часов по-русски

В статье рассматривается проблема выбора метода для начального обучения РКИ в нефилологическом вузе. Согласно теории доминанты предпринята попытка обоснования технологии обучения, которая способна обеспечить значительное расширение артикуляционной базы учащихся. Анализируются современные взгляды на «погружение» как метод доминантного образования. Рассматриваются модели метода, обоснован выбор данного метода. Предъявлено учебное пособие «Я в России: 100 часов по-русски».

Ключевые слова: речевая деятельность; русский язык как иностранный; РКИ; теория доминанты Ухтомского; модели погружения.

N. N. Kitunina
The S. M. Kirov Military Medical Academy,
Saint Petersburg

Oral intensive Russian language speech course for beginners – 1000 hours in Russian

According to the theory of dominance, an attempt was made to substantiate the technology of teaching, which is able to provide a significant expansion of the articulation base of students. Modern views on «immersion» as a method of dominant education are analyzed. The models of the method are considered, the choice of this method is justified. A training manual has been presented medics «I am in Russia: 100 hours in Russian».

Keywords: speech activity; Russian as a foreign language; RAF; Ukhomsky's theory of dominance; immersion models.

Многообразие форм, методов и приемов обучения иностранным языкам позволяет любому преподавателю сделать собственный выбор, который обеспечит, по его мнению, наиболее продуктивный речевой результат у обучающихся. Методологические принципы и методические подходы обычно компонуется соответственно целям обучения, этапам, особенностям контингента обучаемых и окказиональным установкам [2; 3; 7; 8; 11; 14 и др.]. Актуальность поиска новых решений в преподавании невозможно переоценить – даже классические каноны [15: 24] допускают вариативность и взаимодополняемость, поэтому в литературе и практике

общепринятым и типичным считается так называемый комплексный подход к обучению иноязычной речевой деятельности. С некоторой долей условности можно в качестве особенного обозначить тип преподавания иностранного языка с пребыванием в языковой среде с целью обучения профессии на осваиваемом языке – однако и такое образование приобрело характер типичного и всеобщего, когда мы говорим о преподавании русского языка, изучаемого как иностранный, в вузах России.

Важно принять, что обычно при выборе и конструировании преподавателем метода обучения именно «неудовлетворенность» примененными в прежней его практике «становится основным мотивом конструирования нового метода обучения» [9: 82]. Представляется, что весомым аргументом при выборе того или иного метода является, безусловно, время: в частности, при обучении нефилологов оно может играть определяющий характер, поскольку чисто лингвистические задачи необходимо решить в наиболее короткие сроки – для углубления работы по освоению языка профессии и собственно самой профессии. Имея в виду такую человекоориентированную, а следовательно, в высшей мере лингвоактивную профессию, как медицина во всех ее специализациях, следует признать, что наряду с компетенциями по лечению, профилактике, обеспечению препаратами и инструментарием медицинскому специалисту требуется очень тонкая настройка речи для работы с пациентом и его родственниками. «С какого падежа начинать курс? Когда знакомить со средним родом? Без какого времени можно сначала обойтись?» – ставят вопросы специалисты, побуждая нас к грамматической ориентации при выборе методической концепции начального этапа обучения языку.

Безусловно, в отечественной методике выбор за сознательно-практическим методом остается и актуальным, и целесообразным и давно уже не требует дополнительной аргументации в свою защиту, тем не менее представляется, что прежде всего на начальном этапе необходимо сформировать у обучающегося умения и навыки слушания (вслушивания) и говорения (проговаривания) с целью, во-первых, налаживания социальной коммуникации и, во-вторых, как следствие – и первейшее условие социальной адаптации личности – для снижения когнитивного напряжения инофона.

Рассмотрим, с чего традиционно начинается первый урок обучения и первая страница учебника иностранного языка (причем в нашем случае – русского как иностранного, изучаемого прежде всего как язык освоения специальности). Если не все, то большинство учебных пособий начинаются с объяснения особенностей чтения – букв, иногда слогов, а также слов и собственно текста. Чтение является одним из самых надежных источников знаний, следовательно, взрослый человек (читающий человек, владеющий письменной деятельностью на родном языке), с которым мы имеем дело

в вузе, на самом начальном этапе овладения новым языком применяет привычные ему умения поиска информации – стремится к беглому чтению.

В условиях идиоматичности систем первого (родного) и второго (изучаемого) языков каждый человек при чтении на иностранном (новом) языке неосознанно применяет навыки опознания буквенно-звуковых соответствий по правилам первичной языковой системы или предшествующей каждому новому языку. Общеизвестны примеры частичных и абсолютных несовпадений звуко-буквенных языков, использующих кириллицу и латиницу. Например, русское слово «рот», зафиксированное в прописях как «rot», по требованиям латиницы в немецком языке может быть прочитано как «rot» либо как «rom». Кстати, если иметь в виду иероглифическое письмо, русское «рот» как понятие совершенно не соотносится со знаком 口, обозначающим в китайской языковой системе «часть лица» и «начало пищеварительного тракта» и читающимся согласно фонетической транскрипции как «кǒu». Именно графические соответствия / несоответствия порождают самые причудливые акценты и ошибки в речи, наиболее неосознаваемые и наиболее устойчивые, довольно часто порождающие коммуникативные неудачи.

Наиболее неизученным, как представляется, следует считать слушание как аспект когнитивной деятельности. Совершенно очевидно, что аудирование как вид речевой деятельности интересует методиста прежде всего с точки зрения понимания содержания и структуры текста и его интерпретации со слуха, но слушание как физиологический процесс и технология распознавания звукового сигнала, как психофизиологическая величина лингвистами не исследуется. Между тем именно формирование слухо-произносительных навыков составляет наибольшую трудность для преподавателя, поскольку требует от него особо пристального внимания к индивидуальным качествам обучающихся [1: 49]. Широко известный факт, подтверждающий, что даже самих себя мы слышим «иначе, чем другие», отметил в своей художественной деятельности К.С. Станиславский. Действительно, инстинктивно взрослый человек, в силу устойчивых речевых умений родного языка, переносит их на пользование другим языком, не идентифицируя своих ошибок. Каким образом «отвлечь» интонацию от его безотчетных умений владения родным языком? Как полноценнее и быстрее сформировать новую артикуляционную базу?

В целях минимизации психологического стресса путем организации непринужденной обстановки на занятиях, приближенной к естественной ситуации общения, была выбрана методика кратковременного погружения в изучаемую речевую среду [13: 6].

Для уменьшения объема когнитивной установки решено было применить теорию доминанты А. А. Ухтомского: «Ведущее действие, или

доминанта, как полезный инструмент в восприятии окружающего объективного мира и в оценке фактов дана тогда, когда, будучи предупреждены предыдущими событиями, мы начинаем с полуслова понимать скрытый смысл текущих вопросов, отрывки речей и направление мысли собеседника, вскрывая их внутреннее значение» [12: 49]. Опыт академика РАО М. П. Щетинина закрепил представление о том, что погружение в предмет должно сохранять доминанту в течение нескольких дней, закрепляя материал, но «не делая его утомительным» [13: 6].

А. А. Остапенко классифицирует модели «погружения» (применительно к средней школе) следующим образом.

1. Модели, предшествующие концентрированному обучению:

- параллельная система обучения;
- интегрированные уроки;
- интегрированные дни.

2. «Погружение» как модель интенсивного обучения с применением суггестивного воздействия.

3. «Погружение» как модель длительного занятия одним или несколькими предметами:

- погружение в предмет или однопредметное «погружение»;
- двухпредметная система «погружения»;
- тематическое «погружение» или «погружение» в образ;
- эвристическое (метапредметное) «погружение»;
- погружение в сравнение или межпредметное «погружение»;
- погружение в культуру;
- погружение как компонент коллективного способа обучения;
- выездное «погружение»;
- цикловая или «конвейерная» система преподавания [10: 7].

Экспериментальные исследования Э. А. Констандова свидетельствуют о соотносительности возбуждения участков коры головного мозга, органично взаимодействующих при говорении и слушании, но вступающих в конфликт при одновременном действии с графическим компонентом речи: «При усложнении психической деятельности, когда субъект должен последовательно решать несколько задач, значительно увеличивается инертность формирующихся при этом неосознаваемых установок» [6] – на основе данных исследования для интенсификации устной составляющей речевой деятельности иностранца мы отказались от влияния звуко-буквенных соответствий образа слова, согласились на инверсию письменной речи.

В условиях учебной среды медицинского вуза мы выбрали в качестве оптимального две полноценных рабочих недели по 8 часов ежедневных занятий, перемежаемых кратковременными периодами релаксации, совместными чаепитиями, музыкальными паузами, без домашних заданий, но со значительным количеством наглядных демонстраций, изучением

фрагментов фильмов, творческими и игровыми заданиями. Используются приемы суггестопедии. Таким, образом, если следовать классификации, то в целом модель данного погружения рассматривается как интенсивное погружение, в результате которого обеспечиваются задачи подготовки к системному освоению обучающимися учебной программы в рамках языкового уровня В 1. Подготовлено специальное пособие «Я в России: 100 часов по-русски. Интенсивный курс русского языка для начинающих: медицинский профиль» [5], являющееся первой частью трехтомного учебного пособия по русскому языку «Я в России: Мой Петербург» и «Я в России: Буду врачом!», ориентированного на подготовку военных специалистов медицинского профиля.

Одним из значимых достоинств работы по данному методу является включение механизмов неосознанного артикулирования – рефлексорное расширение и укрепление артикуляционной и слуховой базы каждого пользователя, обеспеченные многократностью, динамичностью и последовательностью в работе с упражнениями по коррекции индивидуальных особенностей произношения обучающихся. Вследствие такого интенсивного включения инофонов в новую речевую учебную среду, ориентированную на естественную, на следующем этапе у них ощутимо снижается уровень слуховых и произносительных нарушений при обучении чтению вслух и в целом письменной деятельности. Слуховой образ слова, фразы, текста приобретает характер устойчивости в языковом сознании и речевой деятельности коммуниканта.

Литература

1. Брызгунова Е. А. Звуки и интонация русской речи. – М., 1969. – 251 с.
2. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / под ред. И. А. Зимней. – М., 1985. – 114 с.
3. Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Шукин А. Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. – М. : Русский язык. Курсы, 2009. – 312 с.
4. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М. : Высшая школа, 1986. – 100 с.
5. Китунина Н. Н. 100 часов по-русски : учебное пособие / Н. Н. Китунина, С. М. Ефимчик, А. С. Крайнова и др. – СПб. : Изд-во Военно-медицинской академии, 2015. – 172 с.
6. Костандов Э. А. Психофизиология сознания и бессознательного. – СПб., 2004. – URL: <https://libcat.ru/knigi/nauka-i-obrazovanie/psihologiya/218062-eduard-kostandov-psihofiziologiya-soznaniya-i-bessoznatelnogo.html> (дата обращения: 12.12.2023).
7. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М. : Русский язык, 1978. – 135 с.

8. Методика преподавания русского языка как иностранного / О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров и др. – М., 1990. – 272 с.
9. Московкин Л. В. Дидактические основы теории методов обучения неродному языку. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та. – 2021. – 148 с.
10. Остапенко А. А. Концентрированное обучение: модели образовательной технологии. – Краснодар : Департамент образования и науки, 1998. – 56 с.
11. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., 1991. – 222 с.
12. Ухтомский А. А. Доминанта и интегральный образ. 1924 // Share and discover knowledge – pdfslide : сайт. – URL: <https://pdfslide.net/documents/-563dba40550346aa9aa3fd08.html> (дата обращения: 12.12.2023).
13. Хуторской А. В. Школа М. П. Щегина // Вестник Института образования человека. – 2014. – № 2. – С. 16. – URL: <http://eidosinstitute.ru/journal/2014/200/>. (дата обращения: 12.12.2023).
14. Шатилов С. Ф. Актуальные вопросы методики обучения русскому языку иностранных учащихся : уч. пос. – СПб., 2004. – 56 с.
15. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие для вузов. – М., 2003. – 504 с.

Раздел 5. «Мы говорим по-русски»: актуальные вопросы иноязычного образования

Флорес Рамос И. Э., В. М. Кузьмина
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Современная система образования в Республике Никарагуа

В статье рассматривается современная система образования в Республике Никарагуа, одном из важнейших партнеров Российской Федерации среди стран Латинской Америки. Сотрудничество двух стран развивается, в том числе и в сфере образования, что приводит к активно растущему числу граждан Никарагуа, проходящих обучение в высших учебных заведениях Российской Федерации. Целесообразным представляется анализ системы образования Республики Никарагуа, так как описанные в статье особенности, привычные для обучающихся из Никарагуа, во многом определяют то, как проходит адаптация курсантов и слушателей в новых для них условиях обучения в военном вузе Российской Федерации.

Ключевые слова: Республика Никарагуа, система образования в Никарагуа, адаптация обучающихся, обучающиеся из Никарагуа.

Flores Ramos I. E., V. M. Kuzmina
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Modern education system in the Republic of Nicaragua

The article examines the modern education system in the Republic of Nicaragua, one of the most important partners of the Russian Federation among Latin American countries. Cooperation between the two countries is developing, including the field of education, which leads to an actively growing number of Nicaraguan citizens studying at higher educational institutions of the Russian Federation. It seems appropriate to analyze the education system of the Republic of Nicaragua, since the features described in the article, familiar to students from Nicaragua, largely determine how the adaptation of students takes place in the new for them conditions of education at a military university of the Russian Federation.

Keywords: Republic of Nicaragua, education system in the Republic of Nicaragua, adaptation, students from Nicaragua.

История сотрудничества между Российской Федерацией и Республикой Никарагуа насчитывает не одно десятилетие. Дипломатические отношения между двумя странами были установлены еще в 1944 году. На данный

момент страны активно сотрудничают в таких сферах, как торговля, политика и культура. Никарагуа была вторым по значению стратегическим партнером Советского Союза среди стран Латинской Америки, и сейчас сотрудничество двух стран активно развивается. Так, военные офицеры, солдаты и военная техника России официально может находиться на территории Никарагуа для обмена опытом, проведения совместных учений и борьбы с наркотрафиком и оргпреступностью.

Активно развивается и сотрудничество в вопросах образования. Так, с 2020 года между РФ и Республикой Никарагуа существует соглашение о взаимном признании образования, квалификаций и ученых степеней. Кроме того, стоит отметить многочисленные программы, предоставляющие студентам из Никарагуа стипендии для обучения в России. В 2019 году президентом России В.В. Путиным было подписано соглашение о ежегодном предоставлении 100 стипендий студентам из Никарагуа для обучения в России в таких областях, как инженерия, медицина и естественные науки. Существуют соглашения между университетами России и Никарагуа, позволяющие студентам и преподавателям двух стран участвовать в программах обмена и сотрудничества и совместных исследовательских проектах. Активно развиваются стипендиальные программы для офицеров и курсантов из Никарагуа, проходящих обучение в специалитете, магистратуре и аспирантуре в военных вузах России.

Студенты из Никарагуа, начиная обучение в российских вузах, сталкиваются со множеством проблем, связанных с языковыми трудностями и адаптацией в иной культуре, а также обусловленных тем, что школьное образование в Никарагуа отличается от российского среднего образования.

Образование в Никарагуа является бесплатным. В 1979 году (22.08.1979) был принят декрет «О гарантиях и правах никарагуанцев», в котором за каждым гражданином страны было закреплено право на образование, бесплатное и обязательное. Но при этом ситуация в сфере образования остается сложной, так как «примерно каждый третий учащийся в Латинской Америке не получает полного среднего образования» [3:310.1], что связано в первую очередь с финансовым положением жителей страны. Однако стоит отметить, что государство принимает самые активные меры для преодоления возникающих проблем, активно развивая программы «по обеспечению доступа к образовательной среде малообеспеченных слоев населения и включения в образовательный процесс учащихся из семей, живущих за чертой бедности, за счет государства и частных спонсоров» [2: 185].

На данный момент в Никарагуа функционирует более 30 государственных университетов и около 75 частных высших учебных заведений. Кроме того, работают 113 колледжей и технических институтов. Старейшим

университетом страны является расположенный в Манагуа государственный Национальный автономный университет Никарагуа, открытый в 1812 году. Здесь студенты получают образование на пяти факультетах: медицинском, гуманитарном, экономическом, естественном и на факультете здравоохранения.

В данной статье мы рассмотрим особенности системы образования в Республике Никарагуа, в частности, различия в системе обучения в начальной школе в Никарагуа и в России, так как именно начальной школе принадлежит «ведущая роль в формировании основ духовной ориентации и нравственного поведения учащихся <...>, поскольку, во-первых, ее деятельность, по сравнению с другими воспитательными институтами, носит более целенаправленный и целостный характер, и, во-вторых, именно в этом возрасте происходит социализация ребенка, расширение круга его общения, когда требуется проявление личностной позиции, определяющейся внутренними качествами» [1: 21].

Школьное обучение в Никарагуа делится на два этапа: начальная (6 лет) и средняя (5 лет) школа. Затем выпускники могут поступать в высшие учебные заведения страны. Начальная школа является самым массовым типом учебного заведения. Первая общественная начальная школа Никарагуа была открыта в 1837 году. С 1881 года начальное образование было официально лишено религиозного контроля, но в стране наряду с государственными активно функционируют управляемые церковью школы. В школу дети идут в возрасте пяти лет, но есть возможность отдать ребенка на обучение в 4 года. В классах обучается по 20–38 учеников.

Учебный день делится на две части. Каждому предмету отводится тридцать минут, и между получасовыми уроками не предполагается перемен, но в середине учебного дня предусмотрен 30-минутный перерыв на обед.

В школах Никарагуа принята 100-бальная система оценки, где баллы от 0 до 60 соответствуют оценке «неудовлетворительно», от 80 и выше – «отлично».

Начиная со средней школы изучается только один иностранный язык – английский, в школьную программу тех областей, где используется местный диалект, дополнительно включен государственный язык – испанский.

Климатические и экономические особенности жизни в Никарагуа отражаются на работе начальной школы. Так как Республика Никарагуа является страной с тропическим и пассатным климатом, с четким разделением на два сезона, сухой и влажный, учебный год продолжается с февраля по ноябрь. Большие каникулы совпадают с Рождественскими праздниками, поскольку 58,5% населения страны – католики. Школы располагаются в одноэтажных зданиях, что связано с высокой сейсмической

активностью в стране, из-за которой строительство высотных зданий считается небезопасным.

На начальное образование оказывает влияние и экономическое положение в стране. Никарагуа является одним из самых бедных государств в Латинской Америке, но при этом на образование тратится около 18% годового бюджета страны. Особенно остро в стране стоит проблема нехватки педагогов. Нехваткой персонала объясняется учеба в две смены. В начальной школе первая смена учится с 7.00 до 12.30 (с большим перерывом с 10.00 до 10.30), вторая смена – с 12.20 до 17.00.

Канцелярские принадлежности, тетради и учебники школа предоставляет учащимся на безвозмездной основе. Компьютерные классы не обеспечены техникой, и в школах, в основном, нет интернет-связи, как проводной, так и беспроводной.

В школах нет столовых, обеды для школьников по очереди готовят родители. В школах налажена система безопасности (на входе стоит охранник) и медицинского обслуживания (здание школы должно располагаться в шаговой доступности от медицинского центра или больницы). В Никарагуа школьники практически весь день проводят на свежем воздухе: играют во время перемены, занимаются физкультурой на уроках, а также обедают во время перерыва. Так как использование мобильных телефонов в школе запрещено, дети много времени проводят, играя в подвижные игры и общаясь со сверстниками. Также дети самостоятельно следят за чистотой в классе; регулярная уборка своими силами вменяется в обязанность школьникам.

Описанные нами привычные для выпускников никарагуанских школ особенности во многом определяют то, как проходит адаптация курсантов и слушателей в новых культурных, языковых, климатических условиях в России.

Трудности в адаптации прибывающих в Россию из Никарагуа слушателей, и в особенности недавних школьников – курсантов, вызваны рядом факторов. Прежде всего, это различия в климате двух стран. Более короткий световой день большую часть учебного года, холодная погода, осадки влияют на уровень энергии, самочувствие и настроение. Количество времени, проводимое на свежем воздухе, также сокращается.

В военном вузе в России выпускникам никарагуанской средней школы приходится не просто привыкать к другой национальной кухне, отсутствию привычных продуктов: в связи с особенностями организации питания в начальных школах Никарагуа многие из них впервые переходят от домашнего питания к общепиту.

Экзамены и зачеты в российских вузах приходится сдавать во время Рождественских праздников и больших каникул в Никарагуа. Пятибалльная

система оценки знаний также является непривычной для никарагуанцев и может казаться менее гибкой и объективной.

Однако есть и факторы, помогающие в адаптации. Опыт изучения испанского языка в школе именно как языка получения образования для курсантов, владеющих местным диалектом какого-либо региона Никарагуа, оказывается полезным при изучении русского языка в военном вузе. Такие практики, как запрет на использование смартфонов и уборка аудитории силами обучающихся, привычны и не вызывают протеста.

Несмотря на существующие серьезные различия в системах образования, языках, культуре, климате двух стран, курсанты и слушатели из Республики Никарагуа уже много лет проходят обучение в высших учебных заведениях России и с успехом его оканчивают.

Литература

1. Абдурахманов И. Роль начального образования в подготовке специалистов // Гуманитарный трактат. – 2018. – № 29. – С. 20–22.
2. Бокова Т. Н., Шевченко А. Я. Влияние постмодернизма на высшее образование в Латинской Америке // Проблемы современного образования. – 2022. – № 6. – С. 178–188.
3. Григорьева Н. В. Неформальный характер дуального образования в странах Латинской Америки // X Международная научно-практическая конференция «Современные тенденции и инновации в науке и производстве» 22 апреля 2021. – С. 310.1–310.7.

С. Амарбат, Т. А. Аврашко
Военная академии связи,
Санкт-Петербург

Фонетика и морфология монгольского языка в контексте изучения РКИ

В последнее время возрастает интерес к методике РКИ, ориентированной на монгольскую аудиторию, и появляется потребность в сравнительном анализе русского и монгольского языков.

В данной статье рассматриваются фонетические и морфологические особенности монгольского языка, значимые при изучении русского языка как иностранного. Авторы акцентируют внимание на различиях в лингвистических системах родного (монгольского) и изучаемого языков, так как именно они становятся причиной интерференционных ошибок. Обучение иноязычному произношению и грамматике с опорой на родной язык является более эффективным по сравнению с традиционным подходом.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, сопоставительная фонетика русского и монгольского языков, сингармонизм, сопоставительная грамматика русского и монгольского языков.

S. Amarbat, T. A. Avrashko
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Phonetics and morphology of the Mongolian language in the context of learning Russian as a foreign language

Recently, there has been increasing interest in the methodology of Russian as a foreign language, aimed at the Mongolian audience, and there is a need for a comparative analysis of the Russian and Mongolian languages.

This article discusses some phonetic and morphological features of the Mongolian language, which are significant when studying Russian as a foreign language. The authors focus on the differences in the linguistic systems of the native and the studied languages, since they are the cause of interference errors. Teaching foreign pronunciation and grammar based on the native language is more effective than the traditional approach.

Keywords: Russian as a foreign language, comparative phonetics of the Russian and Mongolian languages, synharmonism, comparative grammar of the Russian and Mongolian languages.

Русский язык долгое время оставался самым популярным иностранным языком в Монголии. Изучение русского языка началось после Монгольской народной революции 1921 г., когда для передачи военного опыта

в Монголию прибыли советские офицеры. Знание русского языка постепенно становилось политической необходимостью, а его изучение – важным направлением в науке и образовании. С развитием двусторонних отношений русский язык прочно укреплял свои позиции вплоть до 90-х гг. XX в.

В истории изучения русского языка в Монголии выделяется 5 этапов [8]:

1. 1940-е гг. – начальный этап. Заложен фундамент для изучения русского языка.

В 1945 году установились дипломатические отношения между Монголией и Советским Союзом, и началась дружба советского и монгольского народов. При помощи СССР в Монголии были построены города Дархан и Эрдэнэт. Во время этой великой стройки монгольские студенты и рабочие учились у советских специалистов. Монголия постепенно стала странством русского языка.

2. 1960-е гг. – национальный этап. Начинается изучение русского языка на национальном уровне: появились учебные пособия, русский язык стал обязательным предметом в общеобразовательных школах.

3. 1980-е гг. – этап активного развития. Отмечается максимальная активность в изучении русского языка: по количеству отводимых в школе учебных часов он долгое время уверенно лидировал после математики и родного языка, являлся одним из критериев образованности граждан, открывал карьерные перспективы, так как знание русского языка было важнейшим условием при выдвижении на партийные и государственные должности.

4. 1990–2000 гг. – этап реактивности. Монгольская демократическая революция 1990 г. и распад СССР изменили языковую ситуацию. В этот период интерес к изучению русского языка резко снижается. В связи со смещением экономического курса на Европу в стране стала осознаваться необходимость в изучении английского языка. Таким образом, английский язык начал занимать лидирующее место во всех социальных сферах и образовательных учреждениях Монголии.

5. 2000–2007 гг. – этап восстановления. В 2000-ом г. по приглашению президента Н. Багабанди в Монголию с официальным визитом прибыл президент России В. В. Путин. Это событие сыграло важную роль в отношениях между двумя странами и положило начало восстановлению позиций русского языка.

В настоящее время русский язык преподается с 7 по 9 класс во всех школах Монголии как второй после английского иностранный язык. Учебная программа по русскому языку разработана на основе общих стандартов изучения РКИ и рассчитана на 70 часов в год. В стране готовят преподавателей русского языка, которые работают в сфере среднего образования.

Востребованность русского языка растет и в области иноязычного профессионального образования. В российских вузах идет подготовка разных

специалистов из Монголии. Сегодня в Военной академии связи в Санкт-Петербурге учатся 25 монгольских военнослужащих (6 офицеров и 19 курсантов). Чтобы успешно освоить образовательную программу, им необходимо пройти довузовский этап и овладеть русским языком в рамках Первого сертификационного уровня.

Монгольские обучающиеся испытывают сложности в изучении русского языка как на фонетическом, так и на грамматическом уровне, что связано с различиями в лингвистических системах. Природа происхождения языков разная: монгольский относится к алтайской семье, а русский – к индоевропейской. С целью прогнозирования трудностей и выявления причин интерференционных ошибок необходимо учитывать особенности родного языка в контексте изучения РКИ.

В данной работе предлагается описание некоторых аспектов монгольской лингвистической системы, наиболее значимых в процессе освоения русского языка как иностранного.

Алфавит. Алфавит монгольского языка состоит из 35 букв, которые делятся на 13 гласных, 20 согласных и 2 знака («ъ», «ь»). В основе монгольского алфавита лежит та же кириллическая письменность, которая используется в русском языке, исключение составляют буквы «ө», «ү», отсутствующие в русском алфавите.

Стоит упомянуть также о четырех буквах, которые называются «особой четверкой», – это «к», «п», «ф», «щ». Они пишутся в иностранных лексемах (*капитал, фабрика*) и не характерны для исконно монгольских слов, кроме «п», которая употребляется в собственно монгольских словах, но только в начальной позиции (*нагдгар, пал-нул*) [3].

Фонетическая система. При сопоставлении русской и монгольской фонетических систем прежде всего учитывают роль гласных и согласных звуков. «Монгольский язык относится к языкам агглютинативно-сингармонистического типа, поэтому в его системе особую роль играют гласные фонемы» [6: 11]. А.Ю. Саркисова указывает на то, что фонетические различия монгольского и русского языков определяются главным образом разными типами фонетического строя (вокалический и консонантный): «репертуар гласных монгольского языка шире, чем в русском языке, а репертуар согласных, напротив, – уже» [7].

Гласные. В монгольском языке выделяют краткие гласные (а, э, и, о, у, ө, ү), долгие гласные (аа, ээ, оо, уу, өө, үү, ий/ы) и дифтонги (ай, эй, ой, уй, үй, ий; не используется дифтонг өй). Все эти гласные образуют три фонологических ряда:

- мужские гласные: а, о, у, ы;
- женские гласные: э, ө, ү;
- нейтральные гласные: и, ий.

Данная классификация определяется законом сингармонизма и не совпадает с физиологическим делением гласных по месту и способу образования, которое характерно для гласных русского языка (по ряду, подъему, участию губ).

Сингармонизм. В основе сингармонизма лежит закон гармонии гласных. Явление сингармонизма монгольского языка предполагает единство фонологического ряда: мужские гласные не могут находиться в одном и том же слове вместе с женскими гласными [6: 17]. Звук [ы] употребляется только в словах с мужскими гласными (*ардын, намын, хаврын*), а дифтонг «ий» в словах с женскими, а также в словах любого типа, оканчивающихся на «ж», «ш», «ч», «щ», «ь» (*багшийн, туужийг, навчийг*) либо на заднеязычные [ң] или «г» (*ангийн, нутгийн*) [3]. Помимо этого, соблюдается закон губного притяжения, который требует соседства определенных гласных в слогах [6: 18].

В русском языке, в отличие от монгольского, нет строгой последовательности определенных гласных в одном слове.

Согласные. Классификация согласных в монгольском языке предполагает деление по способу образования на смычные (аффрикаты и носовые) и проточные (боковые и дрожащие), а по месту образования на губные и язычные (передне-, средне-, заднеязычные) [6: 21].

В контексте изучения РКИ важно отметить, что звуки [в] и [ф] являются губными согласными, это отличает их от русских губно-зубных [в] и [ф], похожая природа образования монгольских звуков [б], [п], [в], [ф] – все они являются губными – приводит к слаборазличимой артикуляции.

Еще одной отличительной чертой монгольской фонетики является наличие заднеязычной согласной фонемы [ң], не имеющей графического обозначения в алфавите и появляющейся только в определенной позиции (чаще на конце слов) как вариант переднеязычного [н].

Ударение. В монгольском языке ударение динамическое, очень сильное, основанное на усилении выдоха при произношении гласной, по месту в слове – всегда падает на первый слог [6: 20]. В русском языке ударение количественно-динамическое (реализуется напряжением артикулирующих органов и увеличением длительности), по месту в слове – разнотонное и подвижное [5].

Редукция. Безударные гласные в некоторых языках подвергаются изменению – редукции. Для монгольского языка характерна количественная редукция: заударные краткие гласные звучат слабее и короче, а иногда и совсем исчезают на конце слова [6: 12]. В русском языке безударные гласные подвергаются не только количественной, но и качественной редукции (например, с[и]стра́, в[а]да́), полное исчезновение гласной в русском слове не допускается.

Из вышесказанного видно, что фонетические системы монгольского и русского языков существенно отличаются, что создает определенные трудности у монгольских обучающихся при овладении звуковой стороной русской речи, приводит к ярко выраженному акценту, затрудняет коммуникацию. Учет данных различий на этапе постановочного курса фонетики позволит предупредить интерференционные ошибки, а в процессе корректировочного курса понять природу ошибок и спланировать дальнейшую работу.

Части речи. «В монгольском языке формально принято различать те же части речи, что и в русском языке: имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, местоимение, наречие, глагол, служебные слова» [1: 7]. Однако среди служебных частей речи нет предлогов, их функцию выполняют послелого, которые стоят после определяемых слов [1: 130].

Имя существительное. В монгольском языке, как и в русском, существительные отвечают на вопрос *хэн?* (*кто?*) и *юу?* (*что?*), то есть делятся на одушевленные и неодушевленные. К одушевленным относятся только существительные, называющие людей, а все остальные существительные являются неодушевленными, в отличие от русского языка, где категория одушевленности имеет более широкий спектр (люди и животные).

Категория рода. Отличительной чертой существительных монгольского языка является отсутствие категории рода [6: 40]. Биологический пол выражается лексически: *эр* (*мужчина*), *эм* (*женщина*), *эр тахиа* (*петух*), *тахиа* (*курица*), *хүү* (*сын*), *охин* (*дочь*).

Категория числа. В монгольском языке существует единственное и множественное число. Множественное число имеет специальные аффиксы, которые присоединяются к существительным единственного числа: *далай* – *далайнууд* (*море – моря*), *навч* – *навчис* (*лист – листья*), *уул* – *ууле* (*гора – горы*), *сурагч* – *сурагчид* (*школьник – школьники*). Кроме того, существует аффикс «нар», который пишется отдельно от слова и обычно образует множественное число существительных, называющих профессий: *эмч* – *эмч нар* (*врач – врачи*), *жолооч* – *жолооч нар* (*водитель – водители*), *багш* – *багш нар* (*преподаватель – преподаватели*).

Стоит отметить, что категория числа признана учеными-монголоведами малоизученной и требующей специальных исследований [2].

Склонение существительных. Существительные монгольского языка изменяются по падежам, то есть склоняются. В современной грамматике выделяется 8 падежей, семантический функционал которых частично соответствует пяти русским падежам (таблица 1) и отражается в названиях: *именительный* (1), *родительный* (2), *дательный-местный* (3), *винительный* (4), *исходный* (5), *орудный* (6), *совместный* (7), *направительный* (8).

	Падежи монгольского языка		Примеры	
1.	Нэрлэхийн тийн ялгал (= И.п.)	хэн? юу? (кто? что?)	багш (преподаватель)	цонх (окно)
2.	Харьяалахын тийн ялгал (= Р.п.)	хэний? юуны? (кого? чего?)	багшийн (преподавателя)	цонхны (окна)
3.	Өгөх оршихын тийн ялгал (= Д.п.)	хэнд? юунд? хаа? (кому? чему? где?)	багшид (преподавателю)	цонхонд (окну)
4.	Заахын тийн ялгал (= В.п.)	хэний? юуг? (кого? что?)	багшийг (преподавателя)	цонхыг (окно)
5.	Гарахын тийн ялгал (= Р.п.)	хэнээс? юунаас? (у кого? откуда?)	багшаас (у преподавателя)	цонхноос (из окна)
6.	Үйлдэхийн тийн ялгал (= Т.п.)	хэнээр? юугаар? (кем? чем?)	багшаар (преподавателем)	цонхоор (окном)
7.	Хамтрахын тийн ялгал (= Т.п.)	хэнтэй? юутай? (с кем? с чем?)	багштай (с преподавателем)	цонхтой (с окном)
8.	Чиглэхийн тийн ялгал (= Д.п.)	хэнрүү? юуруу? (к кому? к чему?)	багшруу (к преподавателю)	цонхруу (к окну)

Таблица 1

Из приведенной таблицы видно, что в монгольском языке, во-первых, нет эквивалента предложному падежу, во-вторых, формы склонения образуются с помощью специальных суффиксов (аффиксов). «Все изменяемые именные части речи имеют один тип склонения, выбор суффикса зависит от характера звука склоняемого слова» [6: 53].

Имя прилагательное. В монгольском языке прилагательные отвечают на вопросы *ямар?* (какой?) и *хэний?* (чей?) и всегда примыкают к существительным, сохраняя исходную форму, то есть не изменяются, в отличие от русского языка, где прилагательные подвержены многочисленным изменениям, так как согласуются с существительными в роде, числе и падеже. Например, *хуучны найз* (старый друг), *хуучны найзруу* (к старому другу), *хуучны найзтайгаа* (со старым другом).

Глагол. В монгольском и в русском языках глаголы обозначают действие и состояние предмета. Для монгольского глагола характерны следующие грамматические формы: наклонение (повелительное и изъявительное), залог, вид, время, лицо (в повелительном наклонении). Все формы образуются с помощью специальных аффиксов. Глагол используется в трех формах: собственно глагольной, причастной и деепричастной. Различают глаголы переходные и непереходные. Инфинитива в монгольском языке нет [1].

Время глагола. В изъявительном наклонении выделяют 4 формы времени: *настояще-будущее*, *прошедшее*, *недавнепрошедшее* и *давнопрошедшее* [1: 92]. Форма *настояще-будущего* времени показывает действие, которое произойдет в момент речи или после него, время действия определяется в контексте речи.

Личные формы глагола в монгольском языке имеются только в императиве.

Вид глагола. В ранних исследованиях монгольского языка выделяется категория вида глагола. С. Г. Атсанавонг указывает, что «монголоеды при изучении глагольного вида предлагают различные типы его классификаций» и подчеркивает, что система глагольных видов продолжает формироваться. По одной из ранних классификаций выделяется *начинательный, длительный и завершённый вид* [1]. В практике обучения РКИ следует учитывать виовые различия в монгольском и русском языках.

Управление глагола. Одной из самых распространенных речевых ошибок при изучении РКИ является неправильное употребление падежной формы существительного после глагола, что часто связано с языковой интерференцией, когда управление глаголов отличается в родном и изучаемом языках.

Ниже приводится список глаголов из Лексического минимума Первого сертификационного уровня, управление которых не совпадает в русском и монгольском языках (таблица 2).

Русский язык	Монгольский язык	Русский язык	Монгольский язык
1. Беспokoиться <i>о ком? о чем?</i>	<i>кому? чему?</i>	14. Мечтать <i>о ком? о чем?</i>	<i>кого? что?</i>
2. Быть / стать <i>кем?</i>	<i>кто?</i>	15. Любить <i>кого? что?</i>	<i>кому? чему?</i>
3. Волноваться <i>о ком? о чем?</i>	<i>кому? чему?</i>	16. (что) называется <i>чем?</i>	(что) называется <i>что?</i>
4. Встречать <i>кого? что?</i>	<i>с кем?</i>	17. Обижаться <i>на кого? на что?</i>	<i>кому? чему?</i>
5. Говорить <i>на каком языке?</i>	<i>каким языком?</i>	18. Обмануть <i>кого?</i>	<i>кому?</i>
6. Добиваться <i>чего?</i>	<i>чему?</i>	19. Опаздывать <i>куда?</i>	<i>от чего?</i>
7. Достигать <i>чего?</i>	<i>чему?</i>	20. Переводить <i>на какой язык?</i>	<i>к какому языку?</i>
8. Желать <i>кому? чего?</i>	<i>кому? что?</i>	21. Поздравлять <i>кого? с чем?</i>	<i>кому? чего?</i>
9. Жениться <i>на ком?</i>	<i>с кем?</i>	22. Расставаться <i>с кем? с чем?</i>	<i>от кого? от чего?</i>
10. Заботиться <i>о ком? о чем?</i>	<i>кому? чему?</i>	23. Скучать <i>по кому? по чему?</i>	<i>кого? что?</i>
11. Играть <i>на чем?</i>	<i>что?</i>	24. Сомневаться <i>в чем?</i>	<i>чему?</i>
12. Командовать <i>кем? чем?</i>	<i>кого? что?</i>	25. Управлять <i>кем?</i> <i>чем?</i>	<i>кого? что?</i>
13. Купить <i>где?</i>	<i>откуда?</i>	26. Участвовать <i>в</i> <i>чем?</i>	<i>чему?</i>

Таблица 2

Обобщая сказанное, следует еще раз подчеркнуть особенности морфологической системы монгольского языка, наиболее значимые в контексте изучения РКИ:

- **система склонений** имеет модели, общие для всех именных частей речи, не имеет аналога предложного падежа;
- **имя существительное** не имеет категории рода;
- **имя прилагательное** не изменяется и связывается с определяемым существительным по способу примыкания;
- **глагол** не имеет форм лица и числа в изъявительном наклонении, не имеет точных аналогов несовершенного и совершенного вида.

Представленное в настоящей статье описание особенностей монгольского языка может быть использовано как обучающимися, так и преподавателями. Фонетические и грамматические несовпадения, являясь зонами интерференции, становятся главной причиной ошибок. Системный учет межъязыковых различий позволит предупредить интерференцию, понять природу ошибок, преодолеть их, сделает процесс обучения осознанным и более эффективным.

Литература

1. Атсанавонг С. Г. Морфология современного монгольского языка : учебное пособие. – Чита, 2011. – 180 с. – URL: <https://www.klex.ru/1eut> (дата обращения: 28.10.2023).
2. Бойко И. В. Значение морфологических различий при обучении монголов русской грамматике // Сибирский филологический форум. – 2021. – № 4 (16). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-morfologicheskikh-razlichiy-pri-obucheni-mongolov-russkoy-grammatike> (дата обращения: 24.10.2023).
3. Монгол хэлний зөв бичих дүрмийн журамласан тол : сайт. – URL: www.toli.gov.mn (дата обращения: 26.09.2023).
4. Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрияшина и др. – 7-е изд. – СПб. : Златоуст, 2015. – 176 с.
5. Русская грамматика : сайт. – URL: www.rusgram.narod.ru (дата обращения: 26.09.2023).
6. Санжеев Г. Д. Современный монгольский язык. – Изд. 2-ое. – М., 1960. – 103 с.
7. Саркисова А. Ю. Интерференционные трудности освоения русской фонетики носителями монгольского языка // Вестник ТГПУ. – 2016. – № 7 (172). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interferentsionnye-trudnosti-osvoeniya-russkoy-fonetiki-nositelyami-mongolskogo-yazyka> (дата обращения: 26.09.2023).
8. Свердлова Н. А., Энхбаатар У. Русский язык: история и перспективы изучения в Монголии // Magister Dixit : научно-пед. журнал Восточной Сибири. – 2015. – № 2 (18). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-yazyk-istoriya-i-perspektivy-izucheniya-v-mongolii?ysclid=loec94x7fe737627083> (дата обращения: 28.10.2023).

В. Тюм, Р. Йорн, И. Ю. Смелкова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Русский язык в учебно-профессиональной сфере военного вуза глазами камбоджийских обучающихся

В статье представлены результаты проведенного опроса камбоджийских обучающихся военного вуза с целью выяснения их мнения о роли русского языка в процессе получения специальности, а также качестве преподавания русского языка как иностранного. Анализ результатов анкетирования показал, что обучающиеся старших курсов в целом положительно оценивают собственный уровень знаний по русскому языку, проявляют интерес к культуре и традициям страны изучаемого языка, имеют желание продолжить изучение русского языка, считая свой уровень недостаточным для свободного общения не только в условиях учебно-профессиональной сферы. Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы для оптимизации учебного процесса и эффективного обучения иностранных курсантов военного вуза русскому языку.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, учебно-профессиональная сфера, военный вуз, иностранные обучающиеся, мотивация, межкультурная коммуникация, роль перевода в изучении иностранного языка, коммуниканты.

V. Tum, R. Yorn, I. Y. Smelkova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Russian language in the educational and professional sphere of a military university through the eyes of Cambodian students

The article presents the results of a survey of Cambodian students at a military university to find out their opinion about the role of the Russian language in the process of obtaining a specialty, as well as the quality of teaching Russian as a foreign language in the learning process. An analysis of the survey results showed the students generally positively assess their own level of knowledge of the Russian language, show interest in the culture and traditions of the country of the language they are studying, and have a desire to continue studying the Russian language, considering their level insufficient for free communication not only in educational settings of professional sphere. The practical significance of the study lies in the fact that the obtained results can be used to optimize the educational process and effectively teach the Russian language to foreign student at a military university.

Keywords: Russian as a foreign language, educational and professional sphere, military university, foreign students, motivation, intercultural communication, the role of translation in learning a foreign language, communicants.

На протяжении многих лет Российская Федерация поддерживает военно-политические отношения с Королевством Камбоджа и развивает сотрудничество во многих областях, в том числе осуществляет подготовку военных специалистов в российских военных учебных заведениях. В Военной академии связи им. С. М. Буденного осуществляется подготовка будущих офицеров на русском языке. Русский язык является не только средством общения в учебно-профессиональной сфере военного вуза, но и средством адаптации к новым условиям иноязычной среды, «ключом» к получению специальности и средством познания новой культуры. От успешного овладения русским языком зависит качество подготовки военного специалиста.

В своей работе Е. В. Килимник, исследуя особенности обучения иностранных курсантов и военнослужащих в российских военных вузах, говорит о том, что успешность овладения курсантами русским языком как иностранным определяется множеством объективных и субъективных факторов, среди которых важную роль играет осознание собственных целей изучения языка, возможность профессионального роста, формирование духовной культуры личности в процессе обучения в иноязычной культуре, адаптация к новой социокультурной среде, ориентация в информационном пространстве, потребность в общении в профессиональной сфере [5: 38]. В своем исследовании Н. Г. Караулова в качестве важного фактора успешности выделяет мотивацию, которая подразумевает ряд возможностей: учеба и стажировка за границей, карьерный рост, зарабатывание больше денег, владение иностранными языками, свободное общение с коммуникантами на иностранном языке, чтение в оригинале книг, новостей на иностранном языке, просмотр фильмов, свободное ориентирование в информационном пространстве [4: 102, 103]. По мнению О. Г. Араповой, «при изучении иностранного языка в языковой среде мотивирующую роль играют профессиональные интересы, содержание обучения, отношения обучающегося с членами учебной группы, интерес к изучаемой дисциплине, доступность материала, при этом возрастает роль преподавателя иностранного языка, который среди целого ряда профессионально-педагогических функций имеет «мотивационно-стимулирующую функцию» [1].

Процесс изучения иностранного языка предполагает взаимодействие преподавателя и обучающихся, которые являются главными коммуникантами в образовательном процессе. Успешность процесса обучения и удовлетворение результатами обучения зависит от того, насколько успешно коммуниканты смогут преодолеть межкультурные различия. Т. М. Гуревич в своей работе, говоря о диалоге культур, отмечает, что «язык и культура – это ключевые понятия для того, кто преподает любой язык, будь то родной или иностранный. Взаимопонимание может быть достижимо

лишь при условии знания не только значений разнообразных «знаков языка» (графики, фонетики, грамматики, лексики) и правил сложения этих значений, но необходима также и осведомленность в языковой картине мира людей, говорящих на этом языке. <...> На уроках иностранного языка предметом внимания должна стать не только картина мира другой культуры, но также и знакомство с тем, как воспринимаются носителями изучаемого языка явления родной для студентов культуры» [3: 34].

В условиях современного высшего профессионального образования в российских вузах изучение русского языка как иностранного ориентировано на достижение практической, образовательной и воспитательной целей [6: 203]. Основным компонентом профессионального образования любого специалиста является коммуникативная компетенция, то есть способность к речевому общению на иностранном языке в определенных ситуациях для решения своих коммуникативных задач. Образовательный процесс предполагает взаимодействие преподавателя и обучающихся, которые вступают в межкультурную коммуникацию. Успешность изучения иностранного языка и удовлетворение результатами обучения, по мнению Н. М. Румянцевой, Д. Н. Рубцовой, зависит от того, насколько успешно коммуниканты смогут преодолеть межкультурные различия, а обучающиеся «смогут адаптироваться к лингвокультурной среде» [6: 203].

Как отмечает Н. Н. Сперанская, исследуя особенности преподавания русского языка и культуры речи в группах курсантов из Камбоджи, «понимание преподавателем культурологических и языковых трудностей контингента обучающихся помогает прогнозированию трудностей и тем самым успешному их преодолению [7: 425].

В свою очередь, успешность изучения иностранного языка, по мнению Ф. Б. Бауыржан, Р. Г. Шамгоновой, зависит от понимания, в свою очередь, понимание всегда связано с мышлением. Важную роль для понимания в процессе изучения иностранного языка играет перевод на родной язык, «...перевод оценивается многими авторитетами как важная и необходимая форма занятий. Перевод может быть хорошим помощником при обучении иностранному языку», «без перевода в силу различных причин объективного и субъективного характера (недостаточность времени, отводимого учебным планом; слабый контингент обучающихся, не владеющих иностранным языком в объеме неязыкового вуза) невозможно достичь восприятия и понимания» [2: 35–36].

На основании многочисленных исследований можно сделать вывод, что проблема успешного обучения иностранному языку является актуальной в контексте преподавания русского языка как иностранного и интересует исследователей и преподавателей-практиков. С целью оценки качества и совершенствования процесса обучения русскому языку в военном

вузе мы провели опрос среди камбоджийских курсантов последнего года обучения, что позволило выяснить:

1) как курсанты оценивают собственный уровень русского языка в результате обучения;

2) какие трудности они испытывали в процессе обучения;

3) как повлияло обучение русскому языку на формирование и развитие коммуникативных компетенций и адаптацию к иноязычной учебно-профессиональной среде военного вуза;

4) что должен сделать преподаватель, по их мнению, чтобы помочь курсантам лучше выучить русский язык.

Обучающимся было предложено письменно ответить на следующие вопросы анкеты.

- *Сколько лет вы изучали русский язык?*
- *Где и когда вы начали изучать русский язык?*
- *Где можно изучать русский язык у вас на родине? Является ли русский престижным иностранным языком для изучения у вас на родине?*
- *Какие трудности вы испытывали при изучении русского языка на подготовительном курсе?*
- *Когда вы изучали русский язык, сравнивали ли вы русский язык и свой родной язык?*
- *Если вы не могли понять преподавателя, что вы делали?*
- *Могли ли вы пользоваться полученными знаниями русского языка на лекциях и занятиях по другим дисциплинам?*
- *Язык – это тоже часть культуры народа. Что вам нравилось и что вам не нравилось в русской культуре?*
- *Как вы думаете, что должны сделать преподаватели русского языка, чтобы курсанты могли лучше и легче изучать русский язык?*
- *Много ли вы говорите с преподавателями по-русски на предметах?*
- *Задаете ли вы вопросы преподавателям, если не понимаете материал, или разбираетесь самостоятельно?*
- *Стесняетесь ли вы задавать вопросы в присутствии других курсантов группы?*
- *Важен ли наглядный материал на занятиях?*
- *Если будет больше наглядного материала и переводов, это будет хорошо или плохо, как вы думаете?*
- *Будет ли перевод помогать или мешать совершенствовать русский язык?*
- *Говорите ли вы на русском языке вне аудитории? Например, на улице в увольнении.*
- *Как вы считаете, ваш уровень русского языка улучшился за пять лет обучения или нет?*

• На каком курсе вы лучше всего изучали русский язык? Что вам помогло это сделать?

• Как вы думаете, соблюдали ли преподаватели нормы речевого этикета?

• Было ли трудно изучать команды? Как вы начали понимать команды?

• Довольны ли вы своим уровнем русского языка?

• Что бы вы хотели изменить в процессе учебы, чтобы выучить русский язык лучше?

• Достаточно ли было вашего уровня знаний русского языка для учебы в Академии?

В результате проведенного эксперимента нам удалось узнать мнение обучающихся. Анализ ответов позволил оценить процесс обучения русскому языку глазами камбоджийских курсантов в образовательном и адаптационном аспектах и сделать следующие выводы.

1. Все обучающиеся (100%) никогда не изучали русский язык у себя на родине и начали изучать язык в Академии в одно и то же время пять лет назад. Желание выучить русский язык было обусловлено целью получить высшее образование, успешно обучаться, комфортно чувствовать себя в среде военного вуза, познать новую культуру, общаться с людьми.

2. Русский язык не является престижным на родине обучающихся, однако его можно изучать в университете. Среди иностранных языков популярным является английский, примерно половина обучающихся (50%) изучала иностранный язык в школе, но говорить на английском языке свободно не может, однако, они (30%) выразили мнение, что знание и использование преподавателем английского языка во время занятий облегчило бы изучение русского языка.

3. Что касается трудностей при изучении русского языка на подготовительном курсе, большее число респондентов (95%) особенно отметило, что было трудно писать, читать, понимать и говорить. Так же трудно было изучать лексику из-за многозначности слов и грамматику, так как она существенно отличается от грамматики родного языка. Тем не менее, не все респонденты (35%) отметили, что сравнивали грамматику русского языка и родного.

4. Интересным представляется, что курсанты (64%) не стеснялись задавать вопросы преподавателям, отсутствие достаточного уровня языка и сдержанность восточного поведения не являлись препятствием для общения с преподавателями. Во внеаудиторное время они (70%) вступали в контакт с людьми на русском языке, делали это с удовольствием.

5. Все респонденты (100%) отметили, что в первый год много занимались русским языком, как в аудитории под руководством преподавателя, так и самостоятельно, чтобы изучать лексику и грамматику, а также

большинство (90%) респондентов активно прибегало к помощи курсантов старших курсов, владеющих русским языком.

6. Все респонденты (100%) отметили, что полученные знания на занятиях по русскому языку помогали на занятиях по другим дисциплинам, однако было мало переводов на родной язык, это существенно затрудняло понимание предметов. Перевод является важным не только на занятиях по русскому языку, но и на других дисциплинах. Отсутствие перевода на занятиях может быть компенсировано ссылками на источники информации на родном языке, которые можно прочитать во внеаудиторное время. Ссылки на такие источники хотелось бы получать от преподавателей. Если бы преподаватели делали перевод и готовили больше наглядного материала, это ускорило бы процесс понимания и улучшило качество изучения предметов.

7. Те курсанты (20%), кто изучал иностранный язык и владеет иностранным (английским) языком, выразили мнение, что преподавателю следует знать и использовать язык-посредник на занятиях с курсантами.

8. Изучение и понимание команд на русском языке было нетрудным для большинства респондентов (83%), помощь оказывали старшие курсанты, некоторые команды изучали самостоятельно, ориентируясь по ситуации или стараясь перевести на родной язык в свободное время.

9. Большинство респондентов (90%) отметили, что помощь при изучении русского языка оказывали: просмотр видеофильмов, прослушивание песен, общение с русскими людьми – то, что обычно советует преподаватель.

10. Своим уровнем русского языка в целом обучающиеся довольны (75%), уровня знаний языка достаточно для общения на занятиях и лекциях, некоторые курсанты (40%) хотели бы продолжить изучение языка дальше, чтобы свободно общаться и понимать преподавателей и русских людей.

11. Обучающиеся (100%) выразили большой интерес к русской культуре, отметили, что многое им нравится в русской культуре, но не нравится еда.

12. В целом отмечается хорошее отношение к обучающимся со стороны преподавателей, преподаватели уважительно относятся к ним, соблюдают нормы речевого этикета (90%).

Изучение русского языка в военном вузе начинается на этапе подготовки к поступлению на первый курс и продолжается на протяжении всего периода обучения. Формирование коммуникативных компетенций во многом зависит не только от готовности и способностей самих курсантов, но и от возможности преподавателей организовать процесс обучения. Поскольку образовательный процесс – это всегда двусторонний процесс взаимодействия обучающего и обучающегося, нас интересовало мнение курсантов последнего года обучения, имеющих достаточный опыт изучения русского языка в языковой среде военного вуза.

На основании проведенного эксперимента можно заключить, что:

1) успешное обучение иностранных курсантов зависит, прежде всего, от знания русского языка;

2) важную роль в процессе изучения русского языка играет мотивация самих обучающихся, в то же время на процесс поддержания мотивации обучающихся существенно влияние оказывает преподаватель;

3) процесс изучения иностранного языка подразумевает межкультурное взаимодействие коммуникантов – преподавателя и обучающихся. Знание и уважительное отношение к культуре друг друга оказывает влияние на эффективность изучения русского языка;

4) существенную помощь в изучении русского языка и других дисциплин может оказать перевод, использование языка-посредника и хорошо подготовленный наглядный материал.

Литература

1. Арапова О. Г. Особенности мотивации при обучении русскому языку как иностранному вне языковой среды (на примере японских университетов) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2020. – № 1. – С. 67–74. – DOI: 10.18384/2310-7219-2020-1-67-74.

2. Бауыржан Ф. Б., Шамгонова Р. Г. Роль родного языка в обучении иностранному. Параллельное обучение языку и культуре // Наука, образование и культура. – 2019. – № 5 (39). – С. 35–36.

3. Гуревич Т. М. Диалог культур на уроке иностранного языка // Научный вестник воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. – 2016. – № 2 (30). – С. 33–41. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26684686_21407601.htm (дата обращения: 11.07.2021).

4. Караулова Н. Г. Мотивация как один из факторов, влияющих на формирование коммуникативной компетенции // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2013. – С. 101–104.

5. Килимник Е. В. Особенности обучения русскому языку иностранных курсантов и военнослужащих в российских военных вузах // Нижневартковский филологический вестник. – 2023. – № 1. – С. 30–40. – DOI: <https://doi.org/10.36906/2500-1795/23-1/03>.

6. Румянцева Н. М., Рубцова Д. Н. Этноориентированное обучение – важная составляющая методики преподавания русского языка как иностранного // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2019. – № 1. – С. 196–207. – DOI 10.23683/1995-0640-2019-1-196-207.

7. Сперанская Н. Н. О некоторых особенностях преподавания стилистики русского языка и культуры речи в группах курсантов из Камбоджи // Русский язык в полиэтничном образовательном пространстве военного вуза : Материалы II Межвузовской научно-методической конференции / под ред. Н. В. Давыдовой. – СПб. : ВАС, 2019. – С. 424–429.

*Нгалула Дж. М. Тсанга,
Н. Ю. Васильева
Военная академия связи,
Санкт-Петербург*

Особенности адаптации курсантов Республики Камерун к условиям обучения в российском военном вузе

В статье рассматриваются особенности системы образования в Камеруне, связанные с историей ее формирования и историей страны, а также уникальная особенность Камеруна как полинационального и полилингвального государства. Дается общий сопоставительный анализ системы образования в России и Камеруне, выделяются отличительные особенности, характерные для каждой из систем. Описывается опыт обучения курсанта-камерунца русскому языку на подфаке и на основных курсах. Приводятся предложения по оптимизации обучения русскому языку иностранных курсантов, приезжающих из Камеруна.

Ключевые слова: обучение РКИ, иностранные военнослужащие, Камерун, система образования.

*Ngalula J. M. Tsanga,
N. Y. Vasileva
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg*

Peculiarities of the Republic of Cameroon cadets' adaptation to the conditions of study at the Russian military academy

The article examines the features of the education system in Cameroon related to the history of its formation and the history of the country, as well as the unique feature of Cameroon as a multinational and multilingual state. A general comparative analysis of Russian and Cameroonian education systems is given, and the distinctive features characteristic of each of the described systems are highlighted. The experience of teaching Russian at the preparatory course and at the basic courses of a Cameroonian cadet is described. The proposals on optimizing teaching of the Russian language to foreign cadets coming from Cameroon are presented.

Keywords: RFL training, foreign military personnel, Cameroon, education system.

Республика Камерун является уникальной страной африканского континента, ее нередко называют «Африкой в миниатюре», «лоскутным одеялом» и «перекрёстком культур». «Лингвистов, историков, антропологов интересует уникальная мозаика Камеруна, состоящая из большого числа этносов, неизбежно приводящих к контакту многочисленных культур».

[1: 90]

На территории Камеруна «говорят в общей сложности примерно на 290 языках: в стране функционируют языки «афразийской, нило-сахарской и нигеро-конголезской языковых групп, а также два европейских языка, имеющих статус официальных: французский и английский» [4: 116]. Такая особенность связана с тем, что после Первой мировой войны, с 1919 года земли Камеруна были частью французских и английских колоний вплоть до получения независимости в начале 1960-х годов и были разделены на западный (британский Камерун) и восточный (французский Камерун). «На протяжении более 40 лет данная территория находилась под властью... двух колониальных государств, что оставило след в культурном и языковом развитии данных стран» [2: 138]. Так, после получения независимости и объединения страны в Камеруне появился новый молодежный язык – Камфрангле (Camfranglais) – жаргон, представляющий собой «синтез французского, английского, камерунских народных выражений и верлана». [4: 117].

Многие камерунцы говорят на нескольких языках, в том числе и на русском. Согласно информации на сайте Africa.ru, около 8000 камерунцев владеют русским языком. В их число входят «бывшие студенты советских и российских вузов..., которые стремятся не терять связь с Россией, сохранить знание русского языка», поощряют учебу своих детей в российских учебных заведениях. Интерес к изучению российской культуры и русского языка усиливается. «Не случайно Камерун ежегодно полностью выбирает свою квоту российских государственных стипендий, постоянно настаивает на их увеличении», растет количество студентов из Камеруна, обучающихся в России [цит. по: 4: 117].

Как мы уже сказали, до обретения независимости Камерун находился под властью Франции и Англии до 1960 и 1961 года соответственно [2: 138], система школьного и среднего профессионального образования была построена на двух подсистемах: франкоязычной и англоязычной, «в которых подтверждается национальный вариант бикультурализма» (Закон об академической ориентации в Камеруне от 14 апреля 1998 г.). Сегодня эти подсистемы сосуществуют... но каждая сохраняет свою специфику в используемых методах оценивания обучающихся и присуждения им дипломов и квалификаций. Образование осуществляется в государственных, частных светских и частных профессиональных учреждениях» [3: 75].

Система высшего образования была серьезно реформирована после принятия в Европе Болонской декларации на ее основе. «...в стране начинает формироваться новая система высшего образования по французской модели «Licence – Master – Doctorat» [3: 76].

Многие студенты, получающие высшее образование в России, проходили обучение в вузе на родине, поэтому могут сопоставить свой опыт

с тем, что увидели здесь. По мнению курсантов, обучающихся в Военной академии связи, одной из основных трудностей при изучении русского языка является то, что большая часть обучения ложится на самого курсанта. Африканцы привыкли к тому, что преподаватель дает максимум информации, всё отрабатывается на занятии, а самостоятельной работе отводится незначительное время. В результате многие курсанты непродуктивно используют время, отведенное на самоподготовку. Еще одна отличительная черта – это высокий темп обучения, особенно при изучении русского языка на подготовительном курсе.

Отличаются и системы контроля обучения, а именно: в Камеруне оцениваются только письменные работы: во французских вузах – по двадцатибалльной системе, где проходной балл – 12; в английских вузах – по четырехбалльной и 100-балльной системе:

A – 96–100%,

B – 80–95%,

C – 55–79%,

D – 54–45%,

E – 44% и менее.

Проходными являются категории A–D.

Что касается формы учебных занятий в течение семестра, то в Российской академии они подразделяются на лекционные, практические и семинарские и контрольные. В Камеруне в рамках французской системы образования преобладают лекции и семинары, в английской — практические и лабораторные занятия. В обеих странах проводятся групповые занятия, однако в России преподаватель более тесно занимается с учеником – каждому студенту уделяется большое внимание. В Камеруне такое возможно лишь в частных университетах, так как в государственных вузах группы многочисленны.

Исходя из личного более чем двухлетнего опыта изучения русского языка могу поделиться также следующими наблюдениями. Как курсанту, уже владеющему двумя иностранными языками, мне было легче изучать русский язык, чем моим одноклассникам. В Камеруне есть школы, в которых обучение для франкоговорящих детей проходит только на английском языке, и наоборот. Имея подобный опыт, ученики легче овладевают новым языком и комфортно ощущают себя в ситуации погружения в иную языковую среду. Возможно, поэтому темп преподавания на подготовительном факультете был приемлемым для меня, более того, со временем стало очевидным, что для моих одноклассников он был слишком быстрым, тогда как для меня – несколько замедленным. Также хочется отметить, что при формировании учебных групп на основных курсах было бы целесообразно не объединять курсантов, владеющих общим языком-посредником, так как они меньше общаются на русском языке между собой.

Еще один фактор, о котором следует сказать, — это прохождение службы. Если абитуриент поступает в военную академию сразу после окончания школы, как это было в моем случае, он не теряет навыков обучения. Однако многие курсанты из Камеруна оказались в России после прохождения службы, и им было гораздо труднее снова оказаться в аудитории и адаптироваться к учебному процессу.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующий вывод. Обучению русскому языку будет, на наш взгляд, более эффективным, если:

1) при формировании групп учитывать уровень образования (в том числе языкового) и наличие опыта обучения в вузе;

2) формировать многонациональные группы с целью стимулировать курсантов к общению на русском языке;

3) выделять больше времени на самостоятельную подготовку на подготовительном курсе.

Отдельно хочется отметить высокий уровень преподавания русского языка на подготовительном курсе: преподаватели всегда выбирали те формы и приемы, которые оказывались наиболее эффективными в нашей аудитории. В результате прохождение итогового теста по окончании курса не представляло для курсантов больших трудностей.

Литература

1. Блажевич Ю. С. Этноязыковая и культурная ситуация в Камеруне // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2018. – № 1 (78). – С. 90–92.

2. Зубрицкий О. А. Языковая ситуация в республике Камерун // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации : Сборник статей X Международной научно-практической конференции. – В 2 частях. – 2018. – С. 138–140.

3. Йомби К. Ф. Высшее образование в Камеруне в рамках системы «LMD» / К. Ф. Йомби, Н. М. Сажина, Ф. Ч. Ксавьера // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2023. – № 1. – С. 75–77.

4. Симо Д. И. Русский язык в мультикультурном сообществе государства Камерун // Русский язык – путь к успеху : Сборник научных трудов II Международной студенческой научно-практической конференции. – Курск, 2023. – С. 116–119.

*Д. К. Данг, К. М. Та, Т. А. Л. Трин,
О. А. Устинова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург*

Русский язык для вьетнамских военнослужащих: сложности изучения

Растущий интерес вьетнамской молодежи к России проявляется не только в ее стремлении изучать русский язык и русскую культуру, но и в желании обучаться в российских вузах, в частности в высших военных учебных заведениях. В настоящей статье описываются и анализируются основные проблемы изучения русского языка, с которыми сталкиваются вьетнамские военнослужащие, проходящие обучение в Военной академии связи. Предлагаются пути их решения и даются рекомендации для их преодоления. Авторы статьи выражают надежду на то, что их труд сможет помочь новым курсантам быстрее выучить русский язык и легче освоиться в незнакомой языковой среде.

Ключевые слова: русский как иностранный, военный вуз, вьетнамские военнослужащие, особенности русского и вьетнамского языков, основные трудности.

*D. Q. Dang, Q. M. Ta, T. A. L. Trinh,
O. A. Ustinova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg*

Russian language for Vietnamese military personnel: the difficulties of learning

Vietnamese youth's growing interest in Russia is manifested not only in their desire to learn the Russian language and Russian culture, but also in their desire to study at Russian universities, in particular at higher military educational institutions. This article describes and analyzes the main problems of learning the Russian language faced by Vietnamese military personnel undergoing training at the Military Telecommunications Academy. Ways to solve them are proposed and recommendations are given to overcome them. The authors of the article express the hope that their work will be able to help new military personnel learn Russian faster and get used to an unfamiliar language environment more easily.

Keywords: Russian as a foreign language, military university, Vietnamese military personnel, peculiarities of the Russian and Vietnamese languages, the main difficulties.

С древнейших времен язык в жизни человека был и остается лучшим инструментом познания и освоения окружающего мира. Одновременно он является и главным средством человеческого общения. С помощью

языка люди выражают свои мысли и чувства, передают знание о собственной культуре из поколения в поколение, получают представление о культуре и традициях других стран. Причем последнее, как правило, предполагает владение иностранными языками, изучение которых в современном мире является весьма важным, хотя и нелегким, аспектом в жизни любого человека. И это первая трудность, с которой сталкиваются вьетнамские курсанты, впервые приехавшие учиться в Россию. Ведь к вьетнамскому языку, порой сложному даже для их носителей, добавляется еще и иностранный, относящийся к совершенно другой типологической группе языков и не имеющий ничего общего с их родным.

В современной научной литературе уже не раз ставился вопрос, касающийся общих трудностей овладения вьетнамцами русским языком. Авторы данных работ отмечают, что сложности, возникающие у носителей вьетнамского языка при изучении русского языка, появляются в результате различий вьетнамского и русского языков на всех языковых уровнях: фонетическом, фонологическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом.

В настоящей статье мы отметим только те трудности, с которыми столкнулись непосредственно мы сами при изучении русского языка. Эти трудности носят как общий характер (являются общими для вьетнамских обучающихся в целом и отчасти уже описаны до нас), так и более частный, зависящий от конкретных условий: в данном случае – от условий учебы в военном вузе.

Фонетические трудности

Из фонетических особенностей русского языка для нас наибольшую сложность представляют алфавит и ударение.

Алфавит. В русском алфавите для вьетнамцев самыми трудными для произношения являются согласные буквы: *p, ш, ц, ж, ц*. Особенно буква «*p*». Ее произношение заставляет вьетнамцев напрягать свой язык: при ее артикуляции язык должен вибрировать, что очень сложно, так как во вьетнамском языке аналога этой буквы нет. Не менее сложны для произношения и те буквы, которые имеют продолжительный «звук ветра», например: *ц, ш, ц*. При этом буква «*ц*» имеет более длинный звук, чем буква «*ш*». Букву «*ц*» вообще произносить сложнее, поскольку звук [*ц*] образуется путем слияния [*т*] и [*с*] в один звук. Далее – согласный «*ж*». Многие вьетнамцы вообще произносят этот звук как согласный «*ш*», не различая оба эти звука.

Ударение. Если в русском языке любое слово имеет ударение, которое при этом не подчиняется жестким правилам его постановки и может быть довольно подвижным, то во вьетнамском языке ударения в словах нет, поскольку большинство слов состоит только из одного слога, а если

оно и есть в двусложных и трехсложных словах, то, как правило, стоит на первом слоге. Центром слога во вьетнамском языке является не ударение, а гласный с определенным тоном [4], которых во вьетнамском языке 6: (Тон нганг), (Тон хюен), (Тон хой), ~ (Тон нга), «. (Тон нанг) и Тон нганг (без знака). Например, «*sữa*» – «молоко», «*chưộc vớ*» – тетрадь, «*giây A4*» – лист А4. Эти звуки очень сложны, и даже вьетнамцы произносят их по-разному в зависимости от региона. И тем не менее тональность родного языка накладывает свой отпечаток на произнесение вьетнамцами русских слов, в которых они подменяют ударение тональностью.

Грамматические трудности

Из грамматических особенностей русского языка мы отметим сложность в овладении морфологическими категориями имени существительного и глагола, а также в усвоении служебных слов. Рассмотрим это более подробно.

Имя существительное. В русском языке все существительные делятся на три рода: мужской, женский и средний. Так, в словах «*стол*», «*статья*», «*положение*» род можно определить по последним буквам слова. Существительные мужского рода оканчиваются или на согласные, или на «*й*», или на «*ь*». Существительные женского рода имеют окончания «*а*», или «*я*», или «*ь*». Существительные среднего рода оканчиваются на «*о*» или «*е*». Но есть исключения. Например, ряд существительных, оканчивающихся на «*а*» или «*я*», относятся к мужскому роду, так как обозначают лицо мужского пола: папа, дядя. При этом грамматическая категория рода играет большую роль в грамматическом оформлении речи: существительные согласуются в роде с прилагательными, причастиями, местоимениями и числительными, меняя свои окончания, в то время как во вьетнамском языке категория рода отсутствует и существительные не меняются, так как не имеют окончаний [3].

Категория рода существительных в русском языке тесно связана с падежной системой, включающей 6 падежей, что представляет особую трудность для вьетнамцев, которым нужно запомнить не только то, что каждый падеж выполняет свою грамматическую функцию и требует изменения слова, но и то, что существует несколько типов склонений существительных. Иными словами, если Именительный падеж выражает самостоятельное существительное, независящее от других слов в предложении, то остальные падежи определяют место слова в предложении и его взаимоотношение с другими словами, в результате чего оно меняет свое окончание в зависимости от типа склонения.

Помимо рода, существительные в русском языке имеют форму единственного и множественного числа. При этом есть существительные, употребляющиеся только в единственном числе, и существительные,

употребляющиеся только во множественном числе, и существительные, у которых форма множественного числа отличается от основного правила образования множественного числа, и др. Эта тема также является сложной для вьетнамцев, в языке которых категория числа также отсутствует и «значение множественного числа передается служебными и полуслужебными элементами, к примеру: «*mỗ*» – «каждый», «*nhieun*» – «множество», «*nhung, cac*», где «*nhung / cac sinh vien*» — «студенты» [3: 602].

Кроме того, во вьетнамском языке одно и то же слово может выступать как существительное, глагол, прилагательное, наречие – в зависимости от позиции, которую оно занимает в предложении [6]. В качестве примера приведем следующее предложение: «*Vỏ đỏ màu đỏ*», что в переводе с вьетнамского означает «Тетрадь красная». Здесь «*Vỏ*» – это тетрадь, а слово «тетрадь» относится к женскому роду, поэтому слово «красная» (*màu đỏ*) тоже относится к женскому роду. Но во вьетнамском языке слово «*Vỏ*» не имеет мужского, женского или среднего рода, это просто слово, а «*màu đỏ*» в данном случае выступает в роли прилагательного. И если мы употребим его в другом контексте: «*Tôi cần màu đỏ*», тогда «*màu đỏ*» будет выполнять уже роль существительного. В русском же языке слово «красный» всегда является прилагательным.

Глаголы. Как правило, большинство вьетнамцев неправильно использует глаголы при изучении русского языка. Особенно это касается употребления глаголов совершенного и несовершенного вида. Когда мы выполняем упражнения с несколькими вариантами ответа, мы можем сделать все правильно, но когда мы переходим к практике (пишем эссе или разговариваем с другими иностранными курсантами), мы делаем много ошибок. Вьетнамцам приходится учиться 5–6 лет в России, чтобы хоть как-то научиться правильно употреблять в речи эти глаголы. Конечно, во многом это зависит от способностей каждого отдельного человека, но тем не менее это является общей проблемой всех вьетнамских обучающихся.

Кроме того, изучая глаголы, нам нужно знать, что они изменяются по лицам, числам и временам, что один и тот же глагол может употребляться с разными приставками, которые могут кардинально менять его значение. Например: *идти (процесс движения) – пойти (начать движение) – зайти (посетить кого-то) – пройти (оставить что-то позади) – перейти (переместиться куда-либо) – уйти (покинуть что-либо) – выйти (переместиться за пределы чего-либо) – войти (переместиться внутрь чего-либо)*. Между тем во вьетнамском языке, когда мы хотим, чтобы глагол по-разному выражал свои значения в различных контекстах, нам просто нужно комбинировать его с различными существительными, прилагательными, наречиями, союзами и предлогами, если мы обладаем достаточным количеством словарного запаса для этого.

Еще одна особенность русских глаголов заключается в том, что они бывают активного (действительного) и пассивного (страдательного) залога. Во вьетнамском языке, чтобы перейти от активного залога к пассивному, достаточно просто поставить перед глаголом слово «điợc» или «đã điợc» (прошрое). В русском языке пассивный залог выражается сложнее, как с помощью средств морфологии (видом глагола, его переходностью или непереходностью), так и с помощью средств синтаксиса (наименованием субъекта в Творительном падеже или полным его отсутствием). При этом выбор активной или пассивной формы зависит от контекста и смысла, который говорящий или пишущий хочет передать.

Еще одну сложность для вьетнамцев в русском языке представляют особые формы глагола: причастие и деепричастие, аналогов которых нет во вьетнамском языке. Несмотря на то, что обе эти части речи образуются от глагола, они отличаются друг от друга грамматическими и синтаксическими особенностями, и чтобы их освоить нам необходимо прежде всего запомнить основные значения всех падежей, научиться склонять по падежам существительные, прилагательные и местоимения как в единственном, так и во множественном числе, понять и освоить видо-временную систему глагола. Тем не менее знание этих форм нам необходимо для четкого понимания того, как создавать прежде всего тексты научного и официально-делового стиля.

Служебные части речи. Далее отметим, что в русском языке многочисленными группами, каждая из которых обладает своим значением, представлены предлоги, частицы и союзы, что делает их особенно трудными для нашего понимания, не говоря уже об их применении в речи. Это такие служебные слова, как «бы», «пусть», «что за», «во что бы то ни было», «уж что-что, а...», «так, что и», «кто во что горазд», «то же, что и», «как..., так и...», «то ли, то ли» и т. д. В отличие от русского, предлоги, частицы и союзы во вьетнамском языке очень просты при использовании в речи. Как мы уже отмечали выше, во вьетнамском языке, в отличие от русского, нет правил изменения существительных, прилагательных и местоимений по падежам и числам. Также нет изменений слов после предлогов, слова соединяются с тем или иным предлогом в соответствии со смыслом, речевой ситуацией и значением предложения.

Лексические трудности

Синонимы. Одна из особенностей лексики русского языка заключается в ее разнообразии. Существует, например, много синонимов и однокоренных слов, которые служат для более точной и красочной передачи мысли: «раскрывать», «обнаруживать», «вскрывать», «открывать» и т. д. При этом для русского человека понятны контексты и конкретные речевые ситуации, в которых они используют данные слова, тогда как для

большинства вьетнамцев их понимание вызывает большую сложность из-за размытости их контекста. Конечно, во вьетнамском языке тоже присутствуют синонимы, но их различия довольно четко прослеживаются в разных контекстах, в которых они были употреблены. Во вьетнамском языке так же, как и в русском, синонимы делятся на два типа: полные синонимы и неполные. Но в русском языке неполные синонимы делятся еще и на идеографические (семантические), стилистические и семантико-стилистические, которые различаются между собой сочетаемостью с разными словами [2]. И для вьетнамцев, у которых не определена стилистическая дифференциация лексики, как это сделано в русском языке, понять, когда и в какой ситуации нужно употребить тот или иной синоним – достаточно проблематично [1].

Омонимы. Помимо синонимов у вьетнамцев вызывают трудности омонимы, с которыми они сталкиваются еще в процессе изучения родного языка. Поэтому, встречая эти слова в русском языке, вьетнамцы приходят в замешательство и часто не могут определиться с правильным выбором слова. Кроме того, многие вьетнамские военнослужащие плохо говорят по-русски, что приводит к путанице при использовании этих слов. Например, «видный» – как «заметный» и как «воспринимаемый глазом», «среда» как «день недели» и как «среда обитания», наряд – как «одежда» и как «часть солдатской службы» и т. д.

Далее рассмотрим трудности изучения русского языка, которые зависят от условий обучения в военном вузе.

Трудности, связанные с изучением русского языка в условиях военного вуза

Военная среда – это довольно суровая среда со своими особенностями, в которой военнослужащие должны не только приобретать профессиональные знания, применяемые в армии, но и выполнять задачи, поставленные начальством, а также строго соблюдать все правила распорядка дня четко по часам.

Прежде всего, необходимо обратить внимание на распорядок дня, который является первой трудностью для иностранных военнослужащих в приобретении знаний вообще, а также в изучении русского языка в частности. Согласно распорядку дня курсанты академии имеют только около двух часов свободного времени в день. Остаток дня после занятий вряд ли можно считать свободным временем. Курсанты постоянно передвигаются по территории в академии, поэтому времени для учебы остается мало. Также малоэффективной для вьетнамских курсантов является самостоятельная подготовка во второй половине дня после обеда, поскольку после еды, как доказала наука, нашему организму нужно отдыхать не менее часа, чтобы мы могли восстановить энергию, потраченную

за время утренних занятий, и продолжить работу. Если сравнить с вьетнамской армией, то там перед самостоятельной подготовкой курсанту отводится около тридцати минут после обеда на то, чтобы отдохнуть, после чего он со свежими силами продолжает учебу. Возможно, это и неважно, но отсутствие послеобеденного отдыха, на наш взгляд, в немалой степени влияет на изучение русского языка. Из-за этой, казалось бы, мелочи вьетнамские курсанты не могут после обеда сосредоточиться на выполнении домашнего задания.

Армию можно рассматривать как модель общества, где язык также будет отличаться от общепринятого. Можно сказать, что в армии существуют слова и словосочетания, которые в гражданской жизни вы никогда не услышите, эти слова называются военным жаргоном. И для иностранных военнослужащих в целом, а также для вьетнамских военнослужащих в частности, услышать и понять эти слова крайне сложно, поскольку их дословный перевод может не соответствовать тому значению, которое в него вкладывают военные. Помимо этого, одной из сложностей, с которыми сталкиваются иностранные военнослужащие, является и специализированная военная лексика. Она не является общеупотребительной и поэтому не входит в толковые словари русского литературного языка, а аналоги специализированных терминов и понятий, характерных для военной сферы, во вьетнамском языке могут иногда просто отсутствовать.

Россия обладает одной из сильнейших армий в мире, поэтому конфиденциальные специализированные ресурсы являются в ней строго засекреченными, что затрудняет их поиск в Интернете. Это приводит ко многим сложностям при поиске материалов в открытых источниках, например, в интернете. Мы говорим об электронных информационных ресурсах, а что насчет информационных ресурсов на бумажных носителях? Здесь обстановка почти такая же: существует очень мало словарей и учебных пособий по профильным предметам, но их можно найти только в библиотеке военной академии под руководством преподавателей дисциплин. Специализированные военные словари недоступны в обычных магазинах, потому что они считаются секретными документами, которые могут распространяться только внутри военных заведений.

Для иностранных военнослужащих вообще и вьетнамских военнослужащих в частности изучение русского языка в России является одним из преимуществ по сравнению с обучением в родной стране. Но при общении с русскими по-прежнему существует множество проблем не только языкового, но и психологического характера. В процессе изучения русского языка иностранные военнослужащие, в том числе и вьетнамские, могут столкнуться с рядом психологических проблем, связанных со стрессом от процесса обучения, уровнем уверенности в себе, а также со спецификой произношения и фонетики русского языка.

Военнослужащие могут столкнуться с отсутствием доверия к ним со стороны других курсантов, со страхом ошибиться, что связано с недостатком уверенности в своих способностях, страхом осуждения со стороны других или негативным опытом изучения языка в прошлом. Особенно эти страхи проявляются в разговорах с русскими офицерами. И в результате вьетнамские курсанты теряются, боятся говорить, чтобы не выглядеть глупо. Страх ошибиться является естественной реакцией при изучении нового языка. Важно понимать, что совершение ошибок является неотъемлемой частью процесса обучения. Чтобы избежать такой проблемы необходимо создать поддерживающую атмосферу в группе, где каждый военнослужащий может комфортно выразить свои мысли и осуществить попытку исправить ошибку. Это приводит к преодолению данной проблемы и стимулированию обучения.

К другой психологической проблеме можно отнести стресс при переходе к обучению на новом языке. Это самая распространенная проблема, с которой сталкиваются курсанты, приступив к изучению языка с такой сложной грамматикой и фонетикой, как русский. Помощь военнослужащим в борьбе со стрессом путем включения в учебный процесс игровых занятий может значительно облегчить процесс восприятия нового материала и устранить причину стресса.

Если же обратиться к статистике, то уровень языковых навыков и скорость их освоения может существенно отличаться у обучающихся из разных стран. Так, например, специфика культуры и языка Вьетнама может создать дополнительные трудности для вьетнамских военнослужащих при изучении русского языка. Повторим, что вьетнамский язык – это односложный, не имеющий флексий, тональный язык, в нем отсутствуют ударения, падежи, формы глаголов и прилагательных. А в русском языке фонетика, лексикология и грамматика настолько сложны и объемны, что это является серьезным препятствием на пути его освоения для многих военнослужащих, особенно для тех, чьи родные языки сильно отличаются от русского. Профессионально разработанные упражнения на произношение, обучение правилам постановки ударения в словах смогут помочь в преодолении этих трудностей.

Проблемой для иностранных военнослужащих, особенно юго-восточной Азии, также может стать овладение интонацией русского языка. Оптимальным в данном случае оказывается постепенное изучение интонационных конструкций, использование аудио и видео материалов для развития навыков аудирования и говорения.

Вышеупомянутые трудности – это то, с чем сталкивается большинство новичков в изучении русского языка. Но самое главное, чтобы добиться успеха, им необходимо проявлять настойчивость и прилагать постоянные усилия. В заключение приведем слова английской писательницы, как

нельзя лучше отражающие смысл всего нами сказанного: «Даже человек средних способностей, упорно занимаясь одним предметом, непременно достигнет в нем глубоких познаний» [5].

Литература

1. Доан Ван Хоа. Трудности вьетнамских студентов при изучении русского языка // Материалы 59-ой Научной конференции аспирантов, магистрантов и студентов, Минск, 17–21 апреля, 2023, БГУИР. – Минск, 2023. – С. 179–180. – URL: https://libeldoc.bsuir.by/bitstream/123456789/51393/1/Doan_Trudnosti.pdf (дата обращения: 03.11.2023).

2. Классификация синонимов в русском языке. Стилистические и семантические синонимы. Употребление синонимов. Стилистические синонимы. Стилистическая окрашенность : сайт. – URL: <https://freenod.ru/related-materials/klassifikaciya-sinonimov-v-russkom-yazyke-stilisticheskie-i/> (дата обращения: 10.12.2023).

3. Нгуен Тхи Хань. Трудности при обучении вьетнамских студентов аудированию русской речи // Молодой ученый. – 2016. – № 19 (123). – С. 600–603. – URL: <https://moluch.ru/archive/123/33985/> (дата обращения: 03.11.2023).

4. Нгуен Х. Х., Назарова Т. М. Актуальные проблемы изучения русского языка как средства овладения военной специальностью (на примере военнослужащих из Вьетнама) // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза : Материалы III Межвузовской научно-методической конференции / под ред. Н. В. Давыдовой. – СПб. : ВАС, 2021. – С. 510–516.

5. Шелли М. Франкенштейн, или Современный Прометей // Цитаты и афоризмы обо всем на свете : сайт. – URL: <https://quote-citation.com/topic/uporstvo> (дата обращения: 10.12.2023).

6. Giáo trình ngữ pháp tiếng Việt. – Tr. 6–38. – URL: <https://www.dropbox.com/scl/fi/3fs1fp153v3litukkm5ab/Gi-o-tr-nh-ng-ph-p-ti-ng-Vi-t.pdf?rlkey=ith0t6iuv8cc4ji8mqkf5xwht&dl=0> (дата обращения: 11.12.2023).

В. Л. Фам, В. Т. Ле, О. А. Устинова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Отражение национальной культуры во фразеологизмах русского и вьетнамского языков

Настоящая статья посвящена анализу ряда русских и вьетнамских фразеологизмов в их связи с историей и культурными реалиями и ценностями России и Вьетнама. В центре внимания авторов находятся исконно русские и исконно вьетнамские по происхождению фразеологизмы, которые обладают ярко выраженной национально-культурной спецификой. При этом, показывая уникальность в употреблении фразеологизмов каждой национальности в отдельности, авторы одновременно отмечают и схожесть в трактовке значений некоторых из них, характерных для обеих стран.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, вьетнамский язык, национальная культура, фразеологизмы, сопоставление.

V. L. Pham, V. T. Le, O. A. Ustinova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Reflection of national culture in phraseological units of the Russian and Vietnamese languages

This article is devoted to the analysis of a number of Russian and Vietnamese phraseological units in their connection with the history and cultural realities and values of Russia and Vietnam. The authors focus on native Russian and native Vietnamese phraseological units, which have pronounced national and cultural specificity. At the same time, showing the uniqueness in the use of phraseological units of each nationality separately, the authors simultaneously note the similarity in the interpretation of the meanings of some of them, characteristic of both countries.

Keywords: Russian as a foreign language, Vietnamese language, national culture, phraseological units, comparison.

Фразеологизмы считаются одной из главных сокровищниц человеческой мысли. Они не только являются ценным источником народной мудрости наших предков, но и содержат в себе квинтэссенцию культуры целого народа. Фразеологизмы тесно связаны с повседневной речью. Иногда люди используют их автоматически, как поговорку, забывая об их культурном аспекте. В языке фразеологизмы являются зеркалом красоты культуры и традиции нации, играют важную роль в интерпретации, передаче и выражении ценностей и традиций народа. Русский и вьетнамский языки – это

два совершенно разных языка, которые сформировались в различных культурно-исторических условиях, что нашло свое отражение и в их фразеологии.

В настоящей статье мы рассмотрим роль фразеологизмов в отражении культурных традиций Вьетнама и России. Мы окунемся в историю их формирования, проанализируем их значение и приведем конкретные примеры известных фразеологизмов, употребляемых в обеих странах. Благодаря этим знаниям мы сможем лучше понять жизнь, мышление и ценности вьетнамского и русского народов.

Фразеологизмы – это «лексически неделимые, устойчивые по составу, целостные по значению сочетания слов, которые по смыслу приравниваются к отдельному слову» [4: 58]. С их помощью выстраивается мост между целыми поколениями, который отражает их историю, культуру и традиции. В них запечатлены представления народа о мире, его ценностях и идеалах. Народная литература Вьетнама является крайне ценным культурным наследием страны, а фразеологизмы считаются одной из бесценных жемчужин этого наследия. Фразеологизмы зарождаются очень рано. Одна из функций фразеологизмов – обучение. Это одновременно и продукт человеческого мышления, и инструмент для выражения знаний, передачи ценного опыта. На протяжении веков фразеологизмы сохраняли свое значение в неизменном виде.

Экономия – одна из традиционных духовных ценностей вьетнамского народа. Хо Ши Мин считал экономию одной из четырех важнейших человеческих добродетелей, в число которых входит трудолюбие, чистоплотность и честность. Его жизнь является образцовым примером бережливости и борьбы с расточительством. Экономия, по его мнению, – это не роскошь, не расточительство. Он считает, что быть экономным – не значит скупиться. И если что-то стоящее требует сил и денежных вложений, то он все равно счастлив, потому что, сколько бы это ни стоило, это экономично [7].

В истории преодоление проблем и трудностей, вызванных природными условиями и социальной борьбой, формировало у вьетнамского народа добродетели трудолюбия и бережливости. Кроме того, из-за того, что пришлось пережить войну, чтобы защитить Отечество, наша экономика понесла большие потери и потерпела убытки. Благодаря же бережливости вьетнамский народ преодолел все трудности и постепенно утвердился на пути национальной эволюции. «*Thắt lưng buộc bụng*» (дословно: «затягивать плечо и живот») – такой фразеологизм выражает бережливость в расходах, призывает не тратить расточительно, терпеть голод, чтобы накопить на что-нибудь деньги: в военное время наш народ сознательно копил и откладывал деньги для фронта.

Экономный образ жизни исходит из вьетнамской философии жизни, согласно которой каждый человек должен нести ответственность за себя, свою семью, общество и будущие поколения. Фразеологизм «bat ăn bat đê» (дословно: «одна миска риса для пищи сегодня, другая про запас») часто понимается как принцип простой и экономной жизни. «Bat ăn» – это символ вещей, необходимых в повседневной жизни, будь то еда, ресурсы или даже время. Он употребляется для того, чтобы выразить стремление сохранить свою жизнь простой, не расточительной, эффективно использовать все жизненные ресурсы и напомнить о том, что настоящее счастье может быть достигнуто из простых вещей в жизни. Кроме того, качеством, часто упоминаемым во вьетнамских фразеологизмах также является солидарность, которая сформировалась и развивалась на основе необходимости всегда контролировать природу и противостоять захватчикам. Президент Хо Ши Мин оценил традицию национального единства, считая ее решающим фактором выживания всей нации в ходе строительства страны и защиты ее от врагов. «Nhường cơm sẻ áo» (дословно: «дать рис и поделиться одеждой») – это фразеологизм, имеющий глубокий гуманистический смысл, как и слова, которые в нем представлены. Рис и одежда – это минимальные потребности человека, потому что каждому нужно есть и носить одежду, чтобы выжить. Фразеологизм означает заботу, помощь и способность поделиться едой, одеждой и деньгами, когда вы видите, что у других возникают сложности в жизни [6]. Как фразеологизм «môi hở răng lạnh» (дословно: «открытые губы и холодные зубы») советует каждому заботиться о других и помогать им, особенно членам семьи. Губы и зубы – это две части тела, прикрепленные друг к другу, связанные друг с другом так же, как члены семьи и родственники связаны между собой. Всякий раз, когда кто-то из них сталкивается с проблемами в жизни, они всегда рядом, чтобы утешить, ободрить и помочь им преодолеть трудности [8].

Благодаря своей лаконичности и глубине фразеологизмы являются не только интересным способом передачи знаний и опыта, но и важной частью человеческой культуры и языка. Использование богатого, красивого и чистого вьетнамского языка показывает красоту вьетнамской души и вьетнамской личности. Фразеологизмы отражают культуру народа, в языке которого они возникли. Они формируются в процессе исторического развития народа, отражают его мировоззрение, ценности, обычаи и традиции. В середине XX века в России зародился новый раздел науки о языке – фразеология. Русские фразеологизмы аккумулируют богатый опыт истории, трудовых навыков, любви к Родине и другие нравственные качества русского народа. В них отражено отношение народа к человеческим достоинствам и недостаткам. Фразеологизмы могут содержать упоминания об исторических событиях, личностях, явлениях. Например, русский

фразеологизм «бить челом» восходит к старинному обычаю. В Древней Руси «челом», то есть лбом, бились об пол, падая перед вельможами и царями в земных поклонах. Это выражало крайнюю степень уважения [1]. Приведем еще несколько примеров фразеологизмов и прокомментируем их значения: «хлеб насущный» – данное выражение олицетворяет собой основу русской культуры и традиции. Хлеб в России всегда был символом богатства, обилия и благополучия. Выражение уходит корнями в историю раннего христианства. В Евангелии от Матфея под ним подразумевалась еда в целом. Отсюда и значение фразеологизма – «хлеб насущный». Если передать значение фразеологизма кратко, то «хлеб насущный» – это необходимость в чем-то [3]. Приведем еще один фразеологизм с лексемой хлеб: «встречать хлебом-солью». Данный фразеологизм подчеркивает важность соблюдения обычаев и правил. Эти фразеологизмы отражают не только богатство русской культуры, но и способность русского народа сохранять свою уникальность и историю. Они служат важными элементами культурного наследия, укрепляют понимание ценностей и обычаев России и олицетворяют национальную идентичность.

Фразеологизмы русского и вьетнамского языков отражают представления народов этих стран об окружающем мире. Например, фразеологизмы, связанные с природой, могут рассказать о том, как люди этих народов воспринимают природный мир. Так, в русском языке есть фразеологизм «как рыба в воде», который означает «чувствовать себя непринужденно, комфортно, удобно, естественно в какой-либо ситуации». Этот фразеологизм отражает представление русских о том, что рыба – это существо, которое прекрасно чувствует себя в своей естественной среде обитания. Например: «Здесь я чувствую себя как рыба в воде, а на предыдущей работе мне было как-то не комфортно». Во вьетнамском языке есть похожий фразеологизм «как рыба в пруду» («*Như cá gầy ruộng*»), который также означает «чувствовать себя уверенно в какой-либо ситуации». Однако в этом фразеологизме используется образ рыбы в пруду, который является более конкретным, чем образ рыбы в воде. Это отражает более тесное взаимодействие вьетнамского народа со стихией воды, которая играет важную роль в их культуре и быту.

Фразеологизмы русского и вьетнамского языков также отражают ценностные ориентиры народов этих стран. Например, фразеологизмы, связанные с человеческими качествами, могут рассказать о том, какие качества ценятся в этих культурах. Так, в русском языке есть фразеологизм «от души», который обозначает «искренне», «от всего сердца». Этот фразеологизм отражает ценность доброты и отзывчивости в русской культуре. Во вьетнамском языке есть похожий фразеологизм «*ở một nụ cười tươi*» (дословно: «быть с широкой улыбкой»), который также означает «быть добрым и отзывчивым». Однако в этом фразеологизме используется

образ улыбки, который является более распространенным во вьетнамской культуре, чем образ души. Это отражает более открытую и приветливую манеру поведения вьетнамцев.

Фразеологизмы русского и вьетнамского языков также отражают исторические традиции народов этих стран. Например, фразеологизмы, связанные с религией и историей, могут рассказать о том, какое влияние оказали эти факторы на культуру народов. Так, в русском языке используется фразеологизм «держат в ежовых рукавицах», который означает «держат в строгости». Когда один человек хочет охарактеризовать методы или приемы воспитания другого человека, подчеркивая их особую строгость, может быть, даже жестокость [5]. Во вьетнамском языке есть похожий фразеологизм «*nាំm trong long ban tay*» (дословно: «держат в руках»), который также означает «держат в строгости». Однако в этом фразеологизме не используется образ ежовых рукавиц, который является более специфичным для русской культуры. Это отражает более общую традицию строгого воспитания детей во вьетнамской культуре.

Россия и Вьетнам – две страны с богатейшей историей и культурой. Они имеют разные традиции и обычаи. Различия в образе жизни и культуре находят свое отражение во фразеологизмах и тем не менее можно сказать, что вьетнамские и русские фразеологизмы могут иметь схожую семантику, хотя и выражать её по-разному. Например, вьетнамский фразеологизм «*đan gấu tai trâu*» (дословно: «играть на музыкальном инструменте для быка») по значению «слушать кого-то с недоверием, неохотно» схож с русским фразеологизмом – «медведь на ухо наступил» – в том значении, в котором его иногда используют в публицистике и литературе, а именно – в качестве метафоры «глухоты» к каким-либо аргументам и идеям [2]. Конечно, это всего лишь несколько примеров, на которых можно проиллюстрировать различия между вьетнамскими и русскими фразеологизмами. Но на самом деле подобных примеров можно найти гораздо больше.

Фразеологизмы важны для сохранения национальной культурной традиции как во Вьетнаме, так и в России. Они играют важную роль в передаче знаний и культурных ценностей и в социальном взаимодействии. Фразеологизмы, хотя и коротки по форме, богаты значением, они играют важную роль в передаче знаний и ценностей от одного поколения к другому. Несмотря на географические, исторические и культурные различия между Вьетнамом и Россией, оба эти государства отмечают важность фразеологизмов в своем обществе. Во Вьетнаме часто используются фразеологизмы, которые передают традиционные ценности: поощряют терпимость, семейную приверженность и национальную гордость, в то время как в России фразеологизмы часто носят философский характер, поощряют дружбу, семейные отношения и преданность. Несмотря на сходство роли фразеологизмов в обеих странах, их конструкции могут

отличаться разнообразием и уникальностью. Это отражает разносторонность и глубину человеческой культуры, где каждая страна несет в себе неповторимое культурное наследие и с помощью фразеологизмов передает свою историю, философию и человеческие ценности красочными и многогранными способами. Уроки и советы, заключенные во фразеологизмах, остаются в сердцах людей и служат источником вдохновения и повседневного напутствия, а также служат связующим звеном между поколениями и странами.

Литература

1. Блинова Е. А. «Бить челом. История одного фразеологизма» // Открытый урок : сайт. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/311602> (дата обращения: 11.11.2023).
2. Как появилось выражение «Медведь на ухо наступил?» // Культура.РФ. Портал культурного наследия, традиций народов России : сайт. – URL: <https://www.culture.ru/s/vopros/medved-na-uho-nastupil/> (дата обращения: 11.11.2023).
3. Каравашкина П. «Хлеб насущный: значение фразеологизма, происхождение, примеры» // FB.ru : сайт. – URL: <https://fb.ru/article/357881/hleb-nasuschnyyi-znachenie-frazeologizma-proishojdenie-primeryi?ysclid=lq15117o96545937236> (дата обращения: 11.11.2023).
4. Назарова Т. М., Шестакова О. С. Русский язык. Стилистика и культура речи : учеб. пособие. – СПб. : ВАС, 2020. – 184 с.
5. Никитина Т. Фразеологизм «Ежовые рукавицы»: его значение, история происхождения и употребление // FB.ru : сайт. – URL: <https://fb.ru/article/216620/frazeologizm-ejovyye-rukavitsyi-ego-znachenie-istoriya-proishojdeniya-i-upot> (дата обращения: 11.11.2023).
6. Đặng Xuan Mai. Giải thích ý nghĩa thành ngữ ‘Nhuông cơm sẻ ao’ nói đến điều gì? – URL: <https://voh.com.vn/song-dep/nhuong-com-se-ao-432160.html> (дата обращения: 11.11.2023).
7. Le Thị Van Binh. Văn hóa giao tiếp ứng xử trong thành ngữ – tục ngữ – ca dao người Việt. – URL: <http://www.vanhoanghethuat.vn/van-hoa-giao-tiep-ung-xu-trong-thanh-ngu-tuc-ngu-ca-dao-nguoi-viet.htm> (дата обращения: 11.11.2023).
8. Mọi hồ rãng lạnh là gì? Ý nghĩa nhan văn của câu mọi hồ rãng lạnh. – URL: <https://thptngothinham.edu.vn/moi-ho-rang-lanh-la-gi-y-nghia-nhan-van-cua-cau-thanh-ngu-moi-ho-rang-lanh/> (дата обращения: 11.11.2023).

Содержание

Приветственное слово начальника Военной академии связи, кандидата педагогических наук, генерал-лейтенанта С. В. Костарева . . .	3
Раздел 1. Предвузовский этап обучения РКИ: требования, методика и реалии	4
<i>Т. А. Аврашко.</i> Обучение чтению на уроках РКИ в военном вузе: факторы успеха	4
<i>А. А. Алексеева.</i> Особенности обучения иностранных курсантов чтению текстов по специальности в свете идей этноориентированной методики преподавания РКИ	10
<i>Л. С. Алтеева, А. В. Лабец.</i> Набор значимых социальных ролей обучающегося на начальном этапе овладения русским языком как иностранным и основы формирования компетенции адаптированности	17
<i>Э. Н. Анохина.</i> Фонетическая разминка в свете национально ориентированного обучения на занятиях РКИ на довузовском этапе	24
<i>А. С. Белецкая.</i> Использование песенного материала для обучения РКИ на примере песни «Пальто» (Земфира) на начальном уровне . .	30
<i>И. А. Гладких.</i> Использование игровых моментов при обучении русской грамматике иностранных курсантов на подготовительном курсе	40
<i>Т. А. Жаворонкова.</i> Опыт использования песни на уроках РКИ в группах ближнего зарубежья военного вуза	49
<i>Т. А. Жаворонкова, А. О. Федотова.</i> Военная история России и Санкт-Петербурга: учебная экскурсия для иностранных военнослужащих подготовительного курса	56
<i>О. Г. Каримова.</i> Изучение деепричастия с использованием возможностей интерактивной доски	66
<i>Е. В. Кочуланова.</i> К вопросу о трудностях освоения русского языка как иностранного и способах их преодоления (на примере курсантов из республики Таджикистан)	72
<i>Е. М. Кузьмина, В. М. Кузьмина.</i> Особенности создания презентации для занятия по РКИ	78
<i>Е. М. Кузьмина, В. М. Кузьмина, П. Г. Комарова, С. В. Тимонина.</i> Обучение русскому языку курсантов из стран СНГ в военных вузах Российской Федерации: выбор подхода	86
<i>Л. И. Май.</i> Урбанонимы сферы недвижимости в лингвокультурном аспекте	98
<i>Л. Л. Мишакова.</i> Работа с художественным фильмом на уроках РКИ (на примере фильма «В бой идут одни «старики»)	104
<i>Д. Д. Николаева.</i> Преимущества использования техники теневого повтора в обучении РКИ	114

<i>Н. Н. Орехова, Т. В. Калугина.</i> Формирование профессиональной компетенции у иностранных курсантов на подготовительном курсе	120
<i>Г. А. Петровская.</i> Методика проведения подготовительного занятия по теме «Артиллерийское вооружение» для экскурсии в Военно-исторический музей артиллерии, инженерных войск и войск связи на предвузовском этапе обучения РКИ в военном вузе	125
<i>О. Ю. Проничева.</i> Информационно-новостной модуль на занятиях РКИ: информация о погодных условиях	132
<i>Я. О. Рыбина.</i> Полимодальное обучение лексике на уроках русского языка как иностранного (РКИ)	148
<i>Е. С. Савинова.</i> Использование потенциала нейросетей в процессе обучения РКИ на довузовском этапе	152
<i>А. А. Семенова.</i> Использование современных мультимедийных технологий на начальном этапе обучения иностранных военнослужащих РКИ	160
<i>Цянь Цзяо, О. В. Анциферова.</i> Структурно-содержательный компонент учебного видео для реализации модели «Перевернутый класс»	167
Раздел 2. Преподавание РКИ на основных курсах: проблемы, решения, перспективы	172
<i>В. Л. Ануфриева, А. О. Федотова.</i> Использование лингводидактического потенциала музея-макета «Петровская акватория» при организации занятия-игры для иностранных обучающихся	172
<i>Н. В. Бубнова.</i> Особенности реализации тьюторского подхода в методике преподавания русского языка как иностранного (из опыта работы)	181
<i>Ван Шучэнь.</i> Лингвокультурологический потенциал аутентичного художественного текста	187
<i>Т. В. Веракша.</i> Текстовая составляющая в процессе обучения русскому языку как иностранному в условиях военно-морского вуза	193
<i>В. С. Ветрова, Н. Ю. Васильева, О. А. Устинова.</i> Работа с публицистическими текстами информационного характера (на материале военной прессы)	199
<i>Л. В. Вязовикова, Т. М. Назарова.</i> Из опыта работы с иностранными военнослужащими-адъюнктами на занятиях по русскому языку как иностранному в Военной академии связи	211
<i>М. В. Гаврилова, А. Л. Дронова.</i> Особенности организации процесса обучения русскому языку как иностранному студентов-филологов	219
<i>А. В. Голубева.</i> Модели создания национально ориентированного учебника	226

Э. Т. Деккер. Языковая реализация концепта <i>герой</i> в рассказах С. Алексеева о войне	230
С. В. Ерженинова. Особенности обучения построению аргументирующей речи на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе	236
Е. А. Марутина, Е. М. Марутина-Катрецкая. Глагол «применять» при обучении лексике на занятиях по РКИ (функционально-семантический аспект)	242
Е. М. Марутина-Катрецкая, Л. А. Сетка. Обучение грамматике на занятиях по русскому языку как иностранному: вводные конструкции со значением источника сообщения (на материале текстов журнала «Зарубежное военное обозрение»)	249
Г. А. Мелконян. Работа с текстом юмористического характера на занятиях по РКИ (на примере рассказа А. П. Чехова «Краткая анатомия человека»)	259
Л. В. Московкин. Возникновение и развитие теории учебника иностранного языка в последней трети XX века	264
Т. М. Назарова, О. С. Шестакова. Реализация межкультурного общения на занятиях по русскому языку как иностранному в среде военного вуза (на базе учебного пособия «Русский язык. Речевое общение и культура речи. Культура России»)	268
В. В. Павлова, Ю. В. Финагина. Биография как учебный текст (на примере учебного материала «В окружении великих: семья А. П. Чехова»)	280
И. Ю. Смелкова. К вопросу о преподавании курса «Русский язык и культура речи» иностранным обучающимся военного вуза	285
Н. Н. Сперанская. Рецензия, отзыв, аннотация: анализ жанровых особенностей на занятиях по РКИ с иностранными военнослужащими (ИВС) в ВАС	292
Е. П. Таргонская, И. С. Таргонская. Применение уроков по аудированию для иллюстрации грамматических тем при обучении иностранных курсантов	299
О. А. Толоконникова. Разработка системы заданий на основе фильма А. П. Звягинцева «Блокадный дневник» в рамках мультимодального подхода на занятиях по русскому языку как иностранному для курсантов военных вузов	307
И. М. Чипан. К вопросу о развитии профессионального тезауруса обучающихся на Втором сертификационном уровне в военно-морском вузе	313

Раздел 3. Межкультурная коммуникация в контексте образовательного процесса: теория и практика	318
<i>Л. С. Алпеева.</i> Образование от поколения Z к поколению Альфа: как учить «художников», «пророков» и «кочевников»	318
<i>Г. Ш. Бибарсова, М. Р. Бибарсов.</i> Язык, право и правовая культура курсанта военного вуза	337
<i>И. В. Быстрова.</i> Концепты «конь» и «ягуар» в структуре культурно-ценностной доминанты «Родная природа» (на материале русских и латиноамериканских фольклорных источников)	342
<i>Ван Цзяжуй.</i> Этноориентированная методика и межкультурная коммуникация	351
<i>О. Н. Ворона.</i> Специфика использования военной метафоры в учебных материалах военного вуза	357
<i>Е. И. Гончарова.</i> Особенности работы с произведениями изобразительного искусства в иностранной аудитории на занятиях по РКИ ...	362
<i>Н. В. Давыдова.</i> Управление кросс-культурными конфликтами в контексте образовательного процесса в мультикультурной учебной группе ...	367
<i>Т. Б. Ильинская.</i> Интернациональная лексика в курсе РКИ как фактор межкультурной коммуникации	373
<i>О. Л. Кузнецова.</i> Мотивация в обучении русскому языку иностранного военнослужащего	378
<i>Ф. М. Монгина, В. С. Скрябина.</i> Героизм как национально-духовная ценность	384
<i>Е. В. Овчинникова.</i> Особенности овладения языком при учебном билингвизме в условиях погружения в языковую среду (на материале ассоциативного эксперимента)	392
<i>Е. А. Присяжнюк.</i> Концепт «независимость» в русской лингвокультуре (по данным лексикографических источников)	399
<i>Л. В. Сметанкина.</i> Актуальные проблемы преподавания гуманитарных и социально-экономических дисциплин иностранным курсантам дальнего зарубежья	412
<i>Е. С. Смирнова.</i> Лингводидактический потенциал строевой песни и ее роль в сплочении полинационального воинского коллектива	421
<i>А. В. Трегубчак.</i> Особенности педагогического общения в мультикультурной иноязычной аудитории	426
<i>Е. Г. Федулова.</i> Диалог культур как неотъемлемая составляющая процесса обучения арабских слушателей русскому языку	432
<i>Л. А. Холодкова.</i> Влияние невербального общения на формирование отношений преподаватель – обучающийся (на примере обучения русскому языку иностранных военнослужащих)	438

<i>Л. А. Холодкова.</i> Невербальное общение в процессе обучения русскому языку иностранных военнослужащих в военном вузе Российской Федерации	445
<i>А. В. Хруненкова.</i> Фразеологические неологизмы в современном русском языке: определение и виды работы	454
Раздел 4. Междисциплинарные связи в практике преподавания РКИ: предметно-языковая интеграция	461
<i>Л. А. Андреева, Е. Г. Копосова.</i> Использование математических моделей и методов для описания структуры языка и его функционирования ...	461
<i>А. А. Ануфриев, П. М. Чиркин, В. А. Шипунов.</i> Способы повышения коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих с целью совершенствования их навыков выполнения задач по предназначению ...	467
<i>И. Б. Афанасьева, Т. А. Гусева, Б. М. Локитанов, В. В. Орлов.</i> Формирование пространственного мышления у иностранных курсантов при изучении дисциплины «Инженерная и компьютерная графика»	474
<i>Т. А. Безручко, К. В. Рекаева.</i> Обобщение опыта работы по использованию аудиовизуальных средств при подготовке иностранных обучающихся к профессиональной коммуникации на русском языке (медико-биологический профиль)	479
<i>В. А. Волостных.</i> Подготовка преподавателей военно-технических кафедр к проведению занятий на специальном факультете	488
<i>О. В. Дивисенко.</i> Искусственный интеллект «на службе» у преподавателя РКИ	496
<i>Д. В. Долбилова.</i> Учебный словарь как междисциплинарный инструмент подготовки иностранных студентов	509
<i>Е. В. Комовская.</i> Проблемы обучения языку специальности в военно-морском институте	514
<i>Н. В. Кошкина, О. В. Мордвинова, В. А. Ушакова, А. М. Ушаков.</i> Использование информационно-методического сопровождения на лекции по высшей математике в военном вузе	522
<i>С. А. Краснова.</i> Проблемы усвоения учебного материала иностранными военнослужащими в военных вузах Российской Федерации и способы их решения	528
<i>Е. В. Любимцева, О. В. Крупенко.</i> Работа с текстом на занятиях по иностранному языку	533
<i>В. А. Ушакова, А. М. Ушаков, Н. В. Кошкина, Е. В. Михеева.</i> Некоторые особенности коммуникативной стратегии в преподавании высшей математики иностранным курсантам в военном вузе	542
<i>И. Е. Шемякина, Т. А. Парфёнова.</i> Учебный фильм как методический способ междисциплинарной интеграции в процессе обучения иностранных военнослужащих	545

<i>А. А. Ануфриев, П. М. Чиркин, В. А. Шипунов. Особенности обучения русскому языку иностранных адъюнктов в высшем военном учебном заведении</i>	553
<i>Н. Н. Китунина. Устный интенсивный курс русского языка для начинающих – 100 часов по-русски</i>	561
Раздел 5. «Мы говорим по-русски»: актуальные вопросы иноязычного образования	567
<i>Флорес Рамос И. Э., В. М. Кузьмина. Современная система образования в Республике Никарагуа</i>	567
<i>С. Амарбат, Т. А. Аврашко. Фонетика и морфология монгольского языка в контексте изучения РКИ</i>	572
<i>В. Тюм, Р. Йорн, И. Ю. Смелкова. Русский язык в учебно-профессиональной сфере военного вуза глазами камбоджийских обучающихся</i>	580
<i>Нгалула Дж. М. Тсанга, Н. Ю. Васильева. Особенности адаптации курсантов Республики Камерун к условиям обучения в российском военном вузе</i>	587
<i>Д. К. Данг, К. М. Та, Т. А. Л. Трин, О. А. Устинова. Русский язык для вьетнамских военнослужащих: сложности изучения</i>	591
<i>В. Л. Фам, В. Т. Ле, О. А. Устинова. Отражение национальной культуры во фразеологизмах русского и вьетнамского языков</i>	600

Подписано в печать 04.12.2023. Формат бумаги 60×84/16
Объем 35,57 усл. печ. л. Заказ 154. Тираж 25 экз.

Бесплатно

Типография ВАС