

06
Р894

ВОЕННАЯ АКАДЕМИЯ СВЯЗИ



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

**МАТЕРИАЛЫ
III МЕЖВУЗОВСКОЙ
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
16 декабря 2021 года**

Санкт-Петербург
2021

ББК 68я431
Р894

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.

ISBN 978-5-91690-056-9

В сборнике опубликованы доклады и сообщения профессорско-преподавательского состава гражданских и военных вузов, которые были представлены на III Межвузовской научно-методической конференции «Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза», состоявшейся 16 декабря 2021 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

Раздел 1. Русский язык как иностранный (общее владение): требования, методика и реалии

*Т. А. Аврашко, О. А. Устинова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург*

Методика проведения экскурсии в процессе преподавания РКИ на подготовительном курсе

Экскурсия как внеаудиторная форма организации занятий в рамках преподавания русского языка как иностранного обладает богатым учебно-методическим потенциалом, так как позволяет инофону погрузиться в новую для него лингвокультурологическую реальность, что способствует развитию учебных компетенций обучающегося. В статье раскрывается о роли и возможностях учебной экскурсии в процессе овладения русским языком на довузовском этапе, акцентируется внимание на практических аспектах занятия. Авторы описывают методику проведения экскурсии и для каждого учебного этапа предлагают примеры заданий с максимальным привлечением аутентичных материалов.

Ключевые слова: преподавание РКИ, учебная экскурсия, методика экскурсии, структура экскурсии, лингвокультурология.

*Т. А. Avrashko, O. A. Ustinova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg*

The methodology of excursion in the process of teaching Russian as a foreign language at the preparatory course

Excursion as an extracurricular form of organizing classes within the framework of teaching Russian as a foreign language has a rich educational and methodological potential, as it allows a foreign student to immerse themselves in a new linguistic and cultural reality, and contributes to the development of the student's educational competencies. The article reveals the role and potential of the educational excursion in the process of mastering the Russian language at the pre-university stage, focuses on the practical aspects of the lesson. The authors describe the methodology for conducting the excursion and offer examples of tasks with maximum involvement of authentic materials for each educational stage.

Keywords: teaching Russian as a foreign language, educational excursion, excursion methodology, excursion structure, linguoculturology.

В целях эффективного межкультурного общения, успешной адаптации в иноязычной среде обучение иностранному языку осуществляется

во взаимосвязи с культурой и историей его носителей. Как отмечают исследователи, с одной стороны, язык выступает как средство познания национальной культуры, а с другой, национальная культура рассматривается как неперемное условие полного, адекватного овладения языком [2: 62]. Связать факты языка и культуры в образовательном процессе помогает учебная экскурсия.

В рамках преподавания русского языка как иностранного экскурсия представляет собой внеаудиторную форму организации занятий, основанную на показе и осмотре объектов, достопримечательностей, экспозиций музея, проходящих по намеченному маршруту в естественной языковой обстановке и сопровождаемых тематическим рассказом преподавателя или подготовленных учащихся.

Вопросы методики проведения экскурсии и ее учебно-методический потенциал раскрываются в работах отечественных педагогов (Т. Д. Отвагиной и О. А. Распоповой, И. А. Нефедова и М. А. Хашхаян, Т. М. Соколовой, Б. С. Белоус и др.).

Так, Т. Д. Отвагина и О. А. Распопова выделяют основные различия между «классической» и учебной экскурсией, предлагают коммуникативные задания на каждом этапе занятия [5]. Б. С. Белоус, Т. М. Соколова описывают опыт организации учебной экскурсии силами учащихся [1; 7], что позволяет «сочетать культурное просвещение обучаемых с эффективным развитием их речевых способностей» [7: 167]. И. А. Нефедов, М. А. Хашхаян, К. А. Попова, рассматривают роль экскурсии в овладении лингвокультурологической и социокультурной компетенциями [4, 6].

Экскурсия активно используется на всех уровнях обучения. На подготовительном курсе, когда формируется мотивация к изучению языка, воспитывается интерес к иноязычной культуре, закладываются основы межкультурной коммуникации, данная форма занятий помогает решить важные задачи. Являясь «живым» уроком, предполагающим двигательную активность, непринужденный стиль общения, экскурсия, во-первых, снимает психологические барьеры и вызывает у учащихся много позитивных эмоций, во-вторых, обеспечивает практику русского языка в реальных коммуникативных ситуациях, в-третьих, в силу интерактивности, наглядности, эмоционального воздействия, помогает понять и запомнить тему значительно лучше, чем традиционные формы занятий.

Согласно методике преподавания русского языка как иностранного учебная экскурсия делится на три этапа: подготовительный (предэкскурсионный), основной (экскурсия), завершающий (послеэкскурсионный). Каждый этап имеет свои особенности, методы и приемы организации деятельности.

Предэкскурсионный этап подразумевает аудиторную работу, которая включает знакомство с историческими сведениями, объектами города

по текстовым, иллюстративным и видеоматериалам, семантизацию специальной лексики, изучение карты города или района, схемы метро и т. д. Данный этап, исходя из нашего опыта, не является обязательным, так как экскурсия не самоцель, а логическая часть лексико-грамматической темы и всего учебного процесса.

Основной этап (экскурсия) требует от преподавателя тщательной подготовки, так как предполагает изучение и отбор материала, продумывание маршрута, сбор «портфеля экскурсовода», состоящего из опорного текста экскурсии и дидактического сопровождения. Текст должен быть ориентирован на уровень владения языком и индивидуальные особенности обучающихся. Дидактическое сопровождение должно предусматривать приемы работы с аудиторией.

Преподавателю русского языка как иностранного следует отказаться от классической модели экскурсии, где учащиеся играют пассивную роль слушателей, и использовать реальную социокультурную среду как обучающий ресурс для формирования учебных компетенций (коммуникативной, лингвокультурологической, страноведческой и т. д.). С этой целью мы рекомендуем разделить основной этап на две самостоятельные, но логически связанные части:

- маршрут до места экскурсии (и / или обратно);
- экскурсионный рассказ и показ.

Первая часть предполагает работу по определению либо описанию маршрута с привлечением аутентичных материалов. Маршруты каждый раз различны, что является неисчерпаемым учебно-методическим источником для активизации речемыслительной деятельности, развития коммуникативных навыков. Здесь эффективны следующие задания:

- узнайте у прохожего, где находится метро (остановка);
- скажите, как быстрее дойти до метро (до остановки);
- узнайте, сколько стоит проезд в транспорте;
- нам нужно доехать до станции Невский проспект, посмотрите на схему метро, покажите и расскажите, как мы поедем;
- слушайте объявления об остановках, чтобы узнать:
 - а) сколько вокзалов находится на этой линии метро и какие,
- б) на какой станции находится Финляндский вокзал;
- прочитайте указатели и скажите, куда (в каком направлении) нам нужно идти.

Такие задания можно выполнять совместно или распределять между учащимися. Они не только развивают навыки разных видов речевой деятельности, но и помогают инофону адаптироваться в сложном пространстве мегаполиса.

Вторая часть — собственно экскурсия. По прибытии на место перед началом экскурсии необходимо настроить учащихся на восприятие

рассказа и показа, ввести в тему. В качестве методических приемов можно использовать вступительное слово преподавателя, подготовленные выступления учащихся, небольшую беседу, актуализирующую знания по теме.

Далее необходимо, чтобы учащиеся получили дидактическое сопровождение, включающее средства наглядности в виде карт или схем, запись труднопроизносимых названий, новой лексики, а также установочные задания. Цель данных дидактических материалов — снятие лингвистических и экстралингвистических трудностей с помощью визуальной опоры, активизация деятельности во время рассказа преподавателя.

Предлагаем варианты установочных заданий.

Познакомьтесь с названиями экспозиций Этнографического музея; какие из них вы хотите посмотреть в первую очередь.

Посмотрите на карту центра города, отметьте место начала экскурсии. Прочитайте названия объектов, которые мы посетим. В ходе экскурсии следите за маршрутом по карте.

Слушайте, читайте незнакомые слова, постарайтесь понять их значение в ходе экскурсии, напишите перевод на родной язык.

Познакомьтесь с тестовыми заданиями, постарайтесь выполнить тест в ходе экскурсии.

Задания продумываются таким образом, чтобы не мешать осмотру и слушанию, а органично дополнять их, облегчать восприятие, формировать устойчивые знания.

Главными элементами экскурсии являются показ и рассказ, специалисты по экскурсоведению считают, что, за редким исключением, «начинать следует с показа, со зрительных или иных (осозательных, обонятельных) впечатлений, а затем уже вводить рассказ» [3: 66]. Преподаватель, выступающий в роли гида, должен следить за реакцией учащихся, не перегружать их, давать возможность осмыслить информацию, осмотреть экспонаты или объекты, задать вопросы. Важно правильно распределить материал, выстроить маршрут, выделить композиционный центр экскурсии, чтобы не снижался интерес, не рассеивалось внимание.

Также необходимо помнить о факторах, затрудняющих восприятие монологической речи учащимися: во-первых, это недостаточно сформированные на начальном уровне навыки аудирования, во-вторых, насыщенность содержания фактами и новой лексикой, что требует постоянной концентрации психологических механизмов (внимания, памяти, мышления). Во избежание указанных трудностей, целесообразно разделить весь рассказ на небольшие информационные блоки. После предъявления каждого блока полезно проверить услышанное, обратившись к учащимся с вопросами об основных фактах, звучавших в рассказе: *как называется..., когда построили..., для чего использовали..., чем занимались...* и т. д. Такая

работа восполнит пробелы, если они возникли при первом предъявлении, поможет повторить и обобщить информацию, а также внесет разнообразие в ход экскурсии.

Основным видом речевой деятельности учащихся на этом этапе является аудирование. Преподавателю следует компенсировать этот недостаток, предоставив возможность не только слушать, но и говорить и читать.

Так, с целью развития навыков диалога и навыков речевого этикета можно стимулировать реальные ситуации общения, предложив следующие задания:

- попросите товарища / прохожего сфотографировать Вас;
- предложите товарищам сфотографироваться вместе.

Для развития навыков поискового и ознакомительного чтения эффективным дидактическим ресурсом станут информационные стенды, постеры, памятные доски. Работать с ними можно следующим образом:

- просмотрите информацию на стенде «Тюрьма Трубецкого бастиона», скажите, сколько одиночных камер было в тюрьме, что еще было на территории тюрьмы;
- прочитайте информацию на памятной доске, скажите, кто здесь жил и когда.

Активизировать речемыслительную деятельность учащихся поможет обращение к объектам, способным привлекать и удерживать внимание. Например, среди экспонатов Этнографического музея можно показать русские сани и попросить группу догадаться об их предназначении: «Посмотрите на экспонат, прочитайте название. Как вы думаете, для чего (когда) использовали сани, почему вы так решили?» При осмотре памятника Петру I, установленного в Петропавловской крепости, можно акцентировать внимание на его необычных пропорциях: «Посмотрите на памятник. Как вы думаете, почему его считают самым необычным памятником Петру I?»

На всех этапах важно поощрять вопросы участников: «Очень хороший вопрос!», «Молодцы, что спросили!», «Я рада, что вам это интересно!»

В заключении занятия следует проверить выполнение установочных заданий, узнать о впечатлениях от экскурсии и подвести ее итоги.

Послеэкскурсионный этап предполагает творческую работу, направленную на закрепление знаний по теме, развитие навыков письменной и устной речи. Традиционным заданием для учащихся является написание письма, в котором необходимо рассказать об экскурсии и поделиться впечатлениями.

Из других жанров можно предложить следующие:

- публикация поста в социальных сетях (под руководством преподавателя);
- составление и описание маршрута экскурсии для туристов;

- выпуск газеты (под руководством преподавателя);
- подготовка интервью по впечатлениям об экскурсии и его проведение на занятии;
- создание презентации по материалам экскурсии с последующей защитой на занятии.

Эти задания выполняются индивидуально, в парах или группах. Для повышения мотивации можно устроить конкурс творческих работ.

Обобщая сказанное, выделим главные моменты, которые следует учесть преподавателю в целях оптимизации занятия-экскурсии:

- 1) включение этапа «*маршрут до места экскурсии*» в структуру занятия;
- 2) привлечение аутентичных материалов;
- 3) наличие дидактического сопровождения;
- 4) подача информации небольшими блоками;
- 5) активизация речемыслительной деятельности с помощью объектов, удерживающих внимание;
- 6) стимулирование реальных ситуаций общения.

Таким образом, экскурсия как внеаудиторная форма организации учебной деятельности дает возможность инофону погрузиться в новую для него лингвокультурологическую реальность, что позволяет применить на практике свои знания, способствует лучшему усвоению темы, более успешному овладению навыками общения и установками культуры.

Литература

1. Белоус Б. С. Учебные экскурсии для иностранных учащихся: подготовка, методы, приемы // Обучение РКИ на современном этапе: традиции и инновации : Материалы Круглого стола для преп. РКИ в рамках провед. урока-фестиваля «Нас подружил Петербург». — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. — С. 33–35.

2. Крючкова Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учебное пособие / Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. — Шестое издание. — М. : Флинта ; Наука, 2017. — 480 с.

3. Леонов Е. Е., Тараканов А. В. Особенности методики проведения экскурсий // Вестник КемГУКИ. — 2012. — № 21. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobnosti-metodiki-provedeniya-ekskursiy> (дата обращения: 25.07.2021).

4. Нефедов И. В., Хашхаян М. А. Экскурсия как способ формирования лингвокультурологической компетенции при обучении РКИ // Молодой ученый. — 2015. — № 20. — URL: <https://moluch.ru/archive/100/22419/> (дата обращения: 27.07.2021).

5. Отвагина Т. Д., Распопова О. А. Учебные экскурсии // Вестник ЦМО МГУ. — 2011. — № 4. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17104502&> (дата обращения: 27.07.2021).

6. Попова К. А. Учебная экскурсия как способ формирования социокультурной компетенции в процессе обучения РКИ // Вестник науки и образования. —

2019. — № 6 (60). Часть 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnaya-ekskursiya-kak-sposob-formirovaniya-sotsiokulturnoy-kompetentsii-v-protsesse-obucheniya-rki> (дата обращения: 27.07.2021).

7. Соколова Т. М. О проведении учебных экскурсий силами студентов-иностранцев в процессе их обучения РКИ // Международный научный журнал «Инновационная наука». — 2015. — № 6. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-provedenii-uchebnyh-ekskursiy-silami-studentov-inostrantsev-v-protsesse-ih-obucheniya-rki/viewer> (дата обращения: 26.07.2021).

Л. С. Алпеева
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Задания повторительного характера как начальный элемент на занятиях по русскому языку как иностранному

В статье автор предлагает использовать разнообразные задания повторительного характера в начале занятия в целях контроля усвоения изученного материала, повышения активности речевой деятельности в начале занятия, повышения мотивации к изучению языка, созданию доброжелательной атмосферы на занятии. Кроме того, автор считает, что использование мини-заданий повторительного характера в начале занятия, рассчитанных по времени выполнения на 5–7 минут, могут быть инструментом адаптации как стабилизирующий, предсказуемый элемент в четко соблюдаемой преподавателем структуре занятия. Легкость формы и содержания задания гарантируют положительную оценку по результатам выполнения задания, а значит и положительные эмоции обучающихся в самом начале урока.

Ключевые слова: преподавание РКИ, повторение учебного материала, подготовительный курс, структура занятия.

L. S. Alpeeva
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Repetitive tasks as an initial element in Russian as a foreign language lessons

In the article, the author suggests using a variety of repetitive tasks at the beginning of the lesson in order to control the assimilation of the studied material, increase the activity of speech activity at the beginning of the lesson, increase motivation to learn the language, create a friendly atmosphere in the classroom. In addition, the author believes that the use of mini-tasks of a repetitive nature at the beginning of the lesson, calculated by the time of execution for 5–7 minutes, can be an adaptation tool as a stabilizing, predictable element of the lesson in the structure of the lesson clearly observed by the teacher. The ease of the form and content of the task guarantee a positive assessment of the results of the task, and hence the positive emotions of students at the very beginning of the lesson.

Keywords: teaching Russian as a foreign language, repetition of educational material, preparatory course, structure of the lesson.

Как известно, в большинство учебных программ по изучению какой-либо дисциплины включены часы для повторения учебного материала. Обычно такая работа проводится в конце усвоения значительного объема

изученного материала, который может составлять модуль, раздел, тему с целью подготовки к рубежному/итоговому контролю или к предстоящей контрольной работе. Кроме того, в методические рекомендации по проведению конкретных практических занятий всегда включены задания на автоматизацию речевых навыков с использованием изучаемого материала. А что такое автоматизация как не многократное повторение ряда элементов, процедур, моделей. Таким образом, повторение учебного материала проводится в трех видах: выполнение учебных заданий в процессе изучения учебного материала в аудитории, в ходе самостоятельной работы в аудитории и дома, в конце изучаемой темы.

Опираясь на собственный опыт преподавания, а также советы старших педагогов, автор приходит к выводу, что элементы повторения (предыдущей темы или части материала, входящего в последующую тему) при концентрическом принципе обучения должны быть не просто на каждом занятии, а введены как система повторительных упражнений с различными целями.

В своем классическом методическом труде «Учимся учить» авторы предлагают следующую структуру урока (занятия).

А. Стадия понимания (прослушивание или чтение звуков, словосочетаний, текста),

Б. Стадия обработки (прослушивание диалогов, упражнения на отработку, ответы на вопросы по тексту),

В. Стадия коммуникации (продуцирование диалогов и монологов на заданную тему),

Г. Окончание урока (подведение итогов работы, постановка задач к следующему занятию, запись домашнего задания) [1: 215].

При этом там же авторы пишут о начале урока (занятия) как о стадии установления речевого контакта, диалога, мини-беседы преподавателя на актуальную тему (погода, настроение и т. п.). Этот прием позволяет настроить обучающихся на общение, установить коммуникативный контакт, создать доброжелательную атмосферу на занятии. Действительно некоторая неформальная беседа на занятии немного снимает напряжение, подбадривает обучающихся, особенно в период их начальной адаптации. Например, если за окном плохая погода, темно, а они не привыкли к такому климату и от этого настроение далеко от оптимистического, а значит, мотивация к обучению тоже снижается.

Но данный подход страдает некоторой однообразностью из-за небольшого круга тем для неформального обсуждения, особенно на начальной стадии обучения. Обычно преподаватель начинает с вопросов: «Как дела? Как здоровье? Как дела дома?» и получает однотипные ответы: «Хорошо, нормально». Развить данную тему при ограниченном словарном запасе не представляется возможным, поскольку даже если тема «Семья»

на элементарном уровне изучена, то задавать вопросы о том, как дела у каждого члена семьи, как и отвечать на них довольно скучно.

Другим вариантом начала урока является своеобразная «политическая информация» или обсуждение новостей. На начальном этапе новости и их форму для предъявления обучающимся (иллюстрации с короткими предложениями, мини-текст, мини-аудио, комикс, мем и т. п.) выбирает преподаватель, затем, по мере изучения русского языка, обучающиеся могут получать задания поочередно найти новость для следующего занятия и рассказать ее. В этой форме работы есть как плюсы, так и минусы. Основной положительной характеристикой такого вида работы является погружение в иноязычную среду, овладение разнообразной лексикой, повышение интереса к обучению через организацию обсуждения интересных для обучающихся тем. С другой стороны, на низких уровнях владения языком форма предъявления сложного контента новостей бывает настолько неграмотной, что очень трудно понять, что хотел сказать обучающийся, остальные члены группы из-за нагромождения ошибок в речи «докладчика новостей» вообще пребывают в недоумении и в результате преподавателю приходится перефразировать текст новостной информации, объяснять ее другим членам группы. Кроме того, какое задание может быть поставлено на начальном и базовом уровне перед прослушиванием новости: «прослушайте и поймите», «задайте вопросы докладчику»? Как правило, и понимание новости, и составление вопросов к докладчику вызывают трудности у обучающихся.

Третий вариант начала занятия — проверка домашнего задания в целях контроля усвоения изученного на прошлом занятии материала, чтобы перейти к овладению новой темой [4: 158]. Методически это правильно как для преподавателя, так и для обучающегося: предъявление выполненного домашнего задания не вызывает трудностей у обучающихся, мотивирует их на дальнейшую работу, если получена отличная оценка, а преподаватель может убедиться в усвоении предыдущей темы и перейти к следующей согласно учебному плану. Если же в домашнем задании допущены ошибки, то преподаватель должен устранить лакуны в понимании изученного материала и только затем перейти к следующей теме.

Однако при организации занятия необходимо учитывать законы концентрации и сохранения внимания, периодичности стадий активности/пассивности обучающихся, наступление неизбежной стадии усталости. В военном учреждении на подготовительном курсе изучение русского языка распределено таким образом, что в первые месяцы обучения преподаватель и обучающийся взаимодействуют по 6 часов в день. По нашим наблюдениям к 6 часу практических занятий эффективность усвоения нового материала сводится к нулю, автоматизация речевых навыков в виде выполнения упражнений становится практически бессознательной,

т. е. обучающийся перестает обдумывать модель, лексическую единицу и в лучшем случае ставит форму слова почти наугад, естественно делая большое количество ошибок. В результате теряется драгоценное время урока на выполнение упражнений, которые с большей эффективностью можно выполнить дома (или в часы самостоятельной подготовки) после длительного отдыха. Поэтому вполне возможно организовать проверку домашнего задания именно к 6 часу практического занятия, так как обучающимся легче отвечать на вопросы или предъявлять уже выполненные упражнения в тетради. Положительная оценка по результатам проверки домашнего задания будет также мотивировать обучающегося к дальнейшему овладению русским языком.

При переносе проверки домашнего задания на последний час практического обучения у опытного методиста неизбежно возникнет вопрос: «А как же тогда преподаватель может перейти к новой теме, если он не уверен в том, что домашнее задание выполнено на должном уровне и обучающиеся усвоили изученный материал? Как можно переходить к новой теме, не убедившись, что предыдущая тема качественно усвоена обучающимися?»

Для решения этой и еще некоторых задач в ходе обучения автором предлагается прием введения мини-задания повторительного характера с элементами материала предыдущей темы. Место такого задания может быть вторым после речевой разминки (фонетической зарядки) на элементарном уровне или первым после принятия рапорта на уровнях А2–В1.

Целями предъявления мини-задания повторительного характера могут являться:

А) активизация мотивации к общению (если задание включает вопросы, аудирование),

Б) проверка усвоения изученного материала предыдущей темы,

В) активизация ранее изученного материала, который является частью следующей темы.

Формы мини-заданий повторительного характера могут быть, как указано ранее, довольно разнообразными:

- Игровые задания (игра в мяч с отработкой изученной лексики из домашнего задания, ребусы-кроссворды, задание на составление предложения из карточек, составление истории из карточек с комиксами, фотографиями (это очень эффективно при изучении темы «Глаголы движения»), работа по презентации с анимацией с использованием интерактивной доски), работа с облаком слов и многие другие формы игр [2, 3]. Соревновательная обстановка или как вариант командная игра в больших группах повысит мотивацию обучающихся.

- Аудирование мини-диалогов, просмотр мини-роликов с выдачей серии предваряющих задание вопросов или заданий на понимание лексики, грамматических конструкций, которые уже ранее были изучены на занятии.
- Выполнение мини-заданий из раздаточного материала или использование тематического списка слов из специальной тетради по лексике. Например:

1. Insert letters into words:

К...питан, лейт...нат, солда..., пол...овник.

2. What rank is depicted on the chase:



.....



.....



.....

3. Complete the dialog with answers:

— Привет!

—

— Кто ты?

—

— Как тебя зовут?

—

— Как дела?

—

— Откуда ты?

—

— Пока!

—

- Задание на инициацию диалога.

Например, на интерактивной доске появляется большое гиф-изображение кассы метро с кассиром и обучающийся получает задание в игровой форме купить жетон для проезда.

Интерес к выполнению заданий может стимулироваться лотереей заданий, когда каждый вытягивает свой номер задания и ждет появления своей картинки. Непременное использование юмористических ситуаций для активизации обучающихся перед началом серьезной работы.

Основным условием выполнения мини-задания являются краткий временной промежуток (5–7 минут), включение только изученного материала (знакомой лексики, не вызывающих трудностей грамматических конструкций), желательна яркая форма подачи (ролик, анекдот, ребус,

картинка), получение положительной оценки при выполнении мини-задания с целью дальнейшей мотивации к изучению русского языка.

Также важным является с точки зрения комфортности обучения соблюдение порядка организации работы и последовательности разных типов заданий на практических занятиях. Если преподаватель вводит повторительные мини-задания в начале урока и отодвигает проверку домашнего задания на последний час занятия, то он должен всегда придерживаться заведенного порядка, поскольку это способствует поддержанию ощущения стабильности, психологического комфорта у обучающихся. Со временем мини-задания усложняются по форме и содержанию, но время и место, выделяемое для их выполнения, в структуре практического занятия должно быть неизменным.

Таким образом, задания повторительного характера могут являться не только инструментом контроля, автоматизации навыков речевой деятельности, подготовки к рубежному/итоговому контролю, но и инструментом активизации внимания, повышения мотивации к взаимодействию преподавателя и обучающегося, обучающихся между собой, инструментом учебной адаптации как стабилизирующий элемент занятия, создания доброжелательной обстановки в самом начале практического занятия по русскому языку как иностранному.

Литература

1. Акишина А. А. Для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. — М. : Русский язык. Курсы, 2012. — 256 с.
2. Зорина Е. М. Магия методики. Преподавание с помощью Таблицы педагогических опор / Елена Михайловна Зорина. — СПб. : Реноме, 2019. — 488 с. : ил.
3. Колесова Д. В., Харитонов А. А. Игра слов: во что и как играть на уроке русского языка : учебное пособие. — СПб. : Златоуст, 2011. — 152 с.
4. Пассов Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. — Ростов на Дону : Феникс ; М. : Глосса-Пресс, 2010. — 640 с.

*В. Л. Ануфриева,
К. С. Старостина
Военная академия связи,
Санкт-Петербург*

Организация разговорного клуба в военной академии

В статье авторы говорят о необходимости проведения внеаудиторных занятий в формате разговорного клуба, целью которого является формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции у иностранных военнослужащих, изучающих русский язык как иностранный, посредством неформального и игрового общения. Авторы определяют задачи клуба, актуальные темы для занятий, методы, позволяющие ведущему клуба эффективно руководить процессом и мотивировать обучающихся к активному общению на русском языке.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, иностранные военнослужащие, иноязычная коммуникативная компетенция, разговорный клуб, внеаудиторная работа, развитие речевых навыков, речевой барьер.

*V. L. Anufrieva,
K. S. Starostina
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg*

Organization of speaking club at a military academy

In the article, the authors talk about relevance for extracurricular classes as a form of a speaking club, goals are to form and improve foreign-language communicative competence among foreign servicemen studying Russian as a foreign language through informal and game communication. The authors define intentions of the club, current topics for classes, methods that allow club leader to manage the process effectively and motivate students active communication in Russian.

Keywords: Russian as a foreign language, foreign servicemen, foreign language communicative competence, speaking club, extracurricular education, development of speech skills, speech barrier.

В начале 21-го века к числу наиболее актуальных проблем методики преподавания русского языка как иностранного (далее РКИ) относят **проблемы:**

- дальнейшего совершенствования обучения аспектам русского языка;
- развития коммуникативного метода;
- обучения языку во взаимосвязи с культурой;

- личностно-ориентированного обучения;
- языкового тестирования и подготовки к нему;
- использования современных технических средств обучения.

Остаются актуальными проблемы разработки лингвистических, психологических и педагогических основ обучения русскому языку как иностранному.

Обучение иностранных обучающихся направлено на достижение определённых целей, которые формируются под влиянием социально и личностно-значимых мотивов, и состоит из системно связанных действий и операций. Они влияют на выбор содержания, принципов, форм, методов и средств обучения.

В методике выделяются:

- практическая цель обучения;
- общеобразовательная цель обучения
- развивающая цель обучения
- воспитательная цель обучения.
- коммуникативная цель обучения.

Практическая цель обучения формирует у иностранных обучающихся коммуникативную компетенцию, способность общаться на русском языке.

Общеобразовательная цель формирует языковые знания, страноведческие знания и общие учебные навыки и умения.

Развивающая цель формирует внимание, память, мышление, воображение, интуицию и другие психолингвистические процессы.

Воспитательная цель заключается в формировании у иностранных обучающихся положительного отношения к России и её истории, культуре ее народа, формирование мотивов для изучения русского языка, формирование взглядов и убеждений, норм поведения, ценностных ориентаций и эмоционально–оценочного отношения к миру.

В процессе общения информация передается с помощью вербальных и невербальных средств речи (языка жестов, мимики, сигналов указателей, рисунков и т. д.), но основное средство общения — это язык, остальные языковые элементы являются дополнительными. В связи с этим выделим коммуникативную цель обучения, так как люди изучают иностранный язык, главным образом для того, чтобы общаться на нём.

Коммуникативная цель состоит в формировании и развитии у иностранных обучающихся речевых умений, способности общаться, применяя весь арсенал языковых единиц, которые используют носители языка: фонетические, морфемные, морфологические, лексические и фразеологические, синтаксические, а также языковых средств выразительности. В процессе

обучения формируются и закрепляются навыки речевых и неречевых коммуникативных умений, умений пользоваться разнообразными средствами общения.

Коммуникативная направленность изучения РКИ является важнейшим методологическим аспектом. К сожалению, часто в военном вузе формирование практической цели и коммуникативной компетенции не реализуется в полной мере, в связи с тем, что обучающиеся иностранные военнослужащие (далее ИВС) не имеют возможности полноценно присутствовать в русскоязычном обществе. В силу специфики обучения в военном вузе, у иностранных обучающихся нет (или очень мало) возможности приобретать речевые навыки вне стен учебного заведения. Приобретенные знания по грамматике и большой запас лексики без наличия коммуникативной практики будут «лежать» в голове «мертвым грузом». Более того, овладение РКИ должно идти в одной параллели с изучением культуры России, так как прямо или косвенно учебные задачи объединены с проблемами включения в педагогический процесс этического и эстетического начала и их воздействия на обучающихся [1: 7].

Именно поэтому в военных академиях при изучении РКИ все актуальнее ставится вопрос о создании разговорного клуба как вида внеаудиторной деятельности, поскольку в рамках планового занятия нельзя решить весь разнообразный спектр задач, стоящих сегодня перед преподавателем РКИ и обучающими ИВС, и вытекающей из этого проблемой нехватки практики устной речи. Второй главной причиной создания клуба является проблема ИВС, осваивающих или уже перешагнувших базовый уровень владения русским языком, в преодолении языкового барьера, переходе к свободной коммуникации на русском языке, особенно, к монологическому выступлению и, несмотря на старания преподавателя, некоторые обучающиеся не включаются в активное обсуждение, обходясь однозначными ответами. Подобное явление возникает как на подготовительном курсе, так и на основных курсах обучения. Причинами этого могут быть и страх ошибок, и небольшой словарный запас, и индивидуальные психологические особенности, а также разноуровневая подготовка обучающихся одной группы. По мнению авторов, одним из способов устранения этих причин является создание разговорного клуба. Как отмечал известный методист А. Н. Щукин, внеаудиторная работа «является значительным резервом обучения и средством достижения целей обучения», а ее значимость обуславливается как нехваткой часов, отведенных на аудиторские занятия, так и необходимостью помогать учащимся сохранять интерес к изучаемому языку [3: 425].

Для овладения иностранной речью необходимо создать условия для иноязычно-речевой практики. В практических курсах русского языка основными организационными формами обучения являются практические

и лабораторные занятия, а также разные формы внеаудиторной работы — учебные экскурсии, самостоятельная подготовка к учебным занятиям, тематические вечера и др. В военных вузах у обучающихся времени на внеаудиторную работу не всегда достаточно, мало часов выделяется на экскурсии и тематические вечера, часы самостоятельной подготовки курсантов отдаются для выполнения служебных обязанностей, поэтому для повышения практики русской разговорной речи авторы предлагают создание разговорного клуба.

Б. В. Беляев отмечает, что в целях развития подлинной речи, обладающей продуктивным творческим характером учащихся «следует тренировать в свободном выражении собственных мыслей, а не сковывать ее типовыми конструкциями» [2: 33], что и наблюдается в обучении РКИ. При заучивании наизусть речевых форм, различных моделей, речь подавляющего большинства состоит из готовых речевых оборотов и не выражает мыслей говорящего с достаточной точностью. Практика показывает, что аудиторная работа в недостаточной степени обеспечивает экстенсивно-коммуникативную деятельность. Следовательно, для овладения иностранной речью необходимо развивать языковую интуицию, ее же можно развивать только при условии иноязычно-речевой практики.

Формат клубного общения способствует актуализации материала, освоенного во время аудиторных занятий, а также создаёт условия для пополнения знаний и активной языковой практики. Пополнение знаний по РКИ в клубном общении расширяется за счёт разноуровневых единиц литературного и разговорного языка. Расширение словарного запаса происходит не только за счёт более широкого охвата сфер российской действительности, но и за счёт диалектной, сленговой и безэквивалентной лексики, а также разнообразных неологизмов. Благодаря указанным языковым особенностям значительно расширяются коммуникативные компетенции иностранных студентов. Разговорные стили отличаются от книжных не только лексическими, но и другими внутриязыковыми признаками: орфоэпическими, стилистическими, синтаксическими – таким образом, выбирая те или иные речевые навыки для того, чтобы самостоятельно выражать свои мысли, чувства, переживания, обучающиеся смогут четко варьировать их выбор и сочетание в зависимости от того, для какой цели, в какой ситуации, с каким собеседником происходит общение. Коммуникативные умения носят творческий характер, т.к. условия общения никогда не повторяются полностью, и каждый раз человеку приходится заново подбирать нужные языковые средства и речевые навыки, а иностранному обучающемуся во много раз сложнее найти ресурсы для полноты выражения своих чувств и эмоций.

Организация разговорного клуба в военном учреждении поможет иностранным обучающимся попрактиковать навыки устной речи,

увеличить словарный запас, приобщиться к средствам межкультурного общения, расширить кругозор, общую и речевую культуру. Комфортная обстановка на занятиях разговорного клуба, исключительно добровольное присутствие, неформальное общение, отсутствие классической схемы «преподаватель — обучающийся» помогут преодолеть речевой барьер и, как следствие, приобрести внутреннюю уверенность в себе. Личная заинтересованность в практике говорения на неродном языке, интересные темы для бесед, неограниченные временем и тематическим планом, отсутствие возможности получить низкий балл за неправильный ответ, будут всячески способствовать развитию речевых навыков.

Для реализации разговорного клуба необходимо определить цели и задачи данного проекта, составить перечень наиболее интересных и актуальных тем для бесед, запланировать количество часов на каждую отдельную тему, составить тематический словарь, создать карточки с речевыми клише, к каждому занятию разработать план, включив в него перечень вопросов для бесед, подготовить необходимый аудио-видео материал.

Целью организации клуба являются:

- 1) снятие языкового барьера;
- 2) расширение кругозора;
- 3) формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции посредством неформального и игрового общения.

Задачи клуба заключаются в следующем:

- 1) развитие диалогической и монологической устной и письменной речи, коммуникативных умений;
- 2) формирование и развитие социокультурных умений и навыков;
- 3) формирование умения представлять свою собственную страну, ее культуру в условиях межкультурного общения;
- 4) организация обсуждений, обмена мнениями, умения аргументированно доказывать свою точку зрения на русском языке;
- 5) расширения языковой среды в рамках разговорного клуба;
- 6) формирование дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур;
- 7) расширение знаний о культуре и традициях страны изучаемого языка;
- 8) развитие умений иностранных обучающихся использовать русский язык в межличностном и межкультурном общении;
- 9) реализовать творческий и коммуникативный потенциал иностранных учащихся;
- 10) повышение мотивации к изучению русского языка через внеурочную деятельность.

Темы. Успех разговорного клуба во многом зависит от выбранных для обсуждения тем. Это должны быть увлекательные и актуальные

темы, которые будут стимулировать появление новых вопросов, продуцировать споры, интересные суждения и мнения. На вводном занятии можно провести небольшой опрос, который поможет выявить предпочтения ИВС, также можно составить список тем исходя из собственной педагогической практики.

Планировать количество часов для каждой темы в рамках разговорного клуба в военной академии нужно с учетом распорядка дня ИВС. Возможное время проведения клуба, часы, отведенные для самостоятельной подготовки обучающихся. Этого времени достаточно для проведения 2-х часовых занятий (90 минут) разговорного клуба 1–2 раза в месяц, без ущерба для самостоятельной подготовки ИВС к учебным занятиям на следующий день.

Необходимые языковые средства. При обсуждении очередной темы в клубе, беседа будет строиться, опираясь на лексику, грамматику и речевые образцы уже освоенные на основных занятиях, а для расширения лексического запаса обучающиеся будут использовать тематические словари, речевые клише, аутентичные фразы из видеофильмов и текстов песен. Для монологических высказываний подойдут ключевые слова или тезисы, для диалогов – ключевые лексико-грамматические конструкции (*Что случилось в...? Кто был ... / что было...? Почему / когда вы хотели бы...?*), разговорные клише (*Я абсолютно согласен с...; Я совершенно не согласен с...; Я думаю, что...; Извините, что прерываю, но...*). Иногда именно такие фразы помогают начать диалог и обрести большую уверенность в ведении беседы. Используя эти приемы и учитывая особенности и интересы обучающихся, можно легко организовать разговорное занятие и вовлечь в работу всех членов клуба, решив основную проблему обучающихся: «о чем говорить», «зачем говорить» и «как говорить».

Подготовка аудио-видео материала. Хорошим стимулом к обсуждению могут стать художественные фильмы или короткие видеоролики с необычными ситуациями. Важно подбирать аутентичные фильмы с актуальными, интересными сюжетами, это могут быть как современные истории жизни русских людей, так и экскурс в прошлое нашей страны. Слушая живую неподготовленную речь носителей языка, сопровождающаяся соответствующими мимикой и жестами, ИВС углубляют и расширяют фоновые знания, развивают разговорные навыки, улучшают восприятие и понимание речи на слух, корректируют произношение. Язык тесно связан с культурой, поэтому видеоматериал также является важной информационной страноведческой единицей. Аудиотекст, поддерживающий визуальным рядом, увеличивает правильность понимания материала, таким образом реализуются дидактические принципы наглядности (доказано, что визуальная часть информации составляет от 50 до 80%) и коммуникативности.

Разработка планов занятий. При подготовке к очередной встрече в клубе ведущему клуба нужно разработать план занятия, который будет содержать вопросы к теме встречи, задания, примерные комментарии к фильму или песне с учетом времени на каждое задание.

Любое занятие в разговорном клубе должно быть ориентировано на определенный уровень умений и навыков обучающихся, их развитие и закрепление. Можно предложить следующее календарно-тематическое планирование (содержание курса) разговорного клуба (01.10.21 г. — 31.05.22 г.).

Тема, содержание занятия	Умения и навыки (развитие и закрепление)
<p>1. Вводное занятие. Устанавливаются правила поведения в клубе.</p> <p>2. Знакомство Рассказ о себе. Петербург — город, в котором мы живём и учимся. Беседа об учебе в академии, о городе, впечатлениях. Видеофильм о Петербурге.</p>	<p>Знакомство. Составление диалогов. Сведения о себе.</p> <p>Просмотр видеоролика о Петербурге, составление диалогов.</p>
<p>Я и моя семья Рассказ о семье. Большие и маленькие семьи. Взаимоотношения в семье. Просмотр эпизода художественного фильма «По семейным обстоятельствам» или др.</p>	<p>Монологическое выступление. Выражение отношения к своим близким. Личные и притяжательные местоимения, прилагательные. Составление проекта «Семейное древо».</p>
<p>Мои друзья Межличностные отношения с друзьями. Рассказ о лучшем друге.</p>	<p>Рассказ о своем друге и о его семье. Вопросительные конструкции. Множественное число прилагательных и существительных.</p>
<p>Мой дом Рассказ о родном городе, районе. Дом моей мечты.</p>	<p>Закрепление лексики по теме. Умение описывать объекты, запрашивать и давать информацию. Использование условного наклонения, сравнительные конструкции.</p>
<p>Моя страна Географическое положение, климат, население, традиции, менталитет, достопримечательности, литература, музыка, стихи, поговорки, национальная одежда. Рассказ о своей стране. Презентация о стране.</p>	<p>Умение ориентироваться по карте с использованием специальной лексики по теме; развитие умения сообщать элементарные сведения о своей стране; закрепление навыков по теме «Прошедшее время».</p>

<p>Праздники Рассказ о праздниках и традициях празднования личных и национальных праздников. Прослушивание национальных песен, просмотр видео национальных праздников.</p>	<p>Закрепление лексики по названиям праздников; закрепление навыков по теме «Степени сравнения прилагательных». Умение написать поздравление и приглашение на день рождения, свадьбу.</p>
<p>Празднование Нового года Традиции празднования. Подготовка и празднование Нового года в России. Аналоги Нового года в других странах. Презентация о традициях встречи нового года в своей стране.</p>	<p>Активизация лексических единиц по теме. Развитие коммуникативных способностей — монологической и диалогической речи.</p>
<p>Профессии Проблема выбора профессии. Приоритет выбора (причины). Необычные профессии. Профессии на удаленке. Влияние пандемии на популярность профессий. Представление эссе на тему «Почему я выбрал профессию военного»</p>	<p>Практика монологической речи. Умение выразить и аргументировать свою точку зрения. Умение вести дискуссию.</p>
<p>Свободное время Рассказ о своем свободном времени. Хобби, увлечения.</p>	<p>Закрепление лексики по теме «Хобби». Практика монологической и диалогической речи. Закрепление навыков аудирования.</p>
<p>Покупки Название одежды и обуви. Беседа о моде, цикличности и влиянии на общество. Мода и экология. Составление актуальной капсулы одежды — лето 2021 года.</p>	<p>Введение новой лексики по теме. Развитие и закрепление навыков в использовании конструкций сравнения. Конструкции с использованием будущего времени.</p>
<p>Настольные игры Проведение настольных игр разных уровней сложности (Мафия, Алиас, Крокодил, кроссворды, ребусы).</p>	<p>Умение понять правила игры. Развитие быстроты реакции в принятии решения (словесного). Умение играть в команде.</p>
<p>Достопримечательности Родная страна. Интересные места мира. Просмотр программы «Орёл и решка», обсуждение.</p>	<p>Закрепление навыков ориентирования в городе. Умение узнать и указать направление. Навыки интересного и эмоционального рассказа.</p>

<p>Любимый / интересный человек искусства Творчество, судьба. Игра «Прессе-конференция со звездой». Создание профиля. Интервью.</p>	<p>Практика монологического высказывания. Развитие и закрепление умения осуществлять запрос информации. Развитие творческих навыков.</p>
<p>Погода Времена года. Любимое время года. Стихи о природе. Просмотр картин о природе, прослушивание музыки.</p>	<p>Навыки выразительного чтения поэтических произведений. Аудирование. Развитие умения выражать чувства и эмоции к прекрасному.</p>
<p>Проблемы экологии Глобальное потепление, проблемы возникающие в связи с этим явлением. Мини-доклад со свои предложениями решения этих проблем</p>	<p>Развитие умения сделать сообщение на тему, поставить проблему, аргументировать свою точку зрения.</p>
<p>Здоровье Здоровый образ жизни (труд и отдых). Болезни, лечение (традиционное / нетрадиционное). Рацион питания (БАДы, фастфуды: «за» и «против»)). Вредные / полезные привычки. «За» и «против» вакцинации — обсуждение.</p>	<p>Умения аргументировать свою точку зрения. Развитие умения выражать свое отношение к высказыванию партнера. Развитие и закрепление навыков ведения спора.</p>
<p>Политика Приоритеты государственной политики родной страны. Идеальное политическое направление. Доклад на тему: «Если бы я стал президентом».</p>	<p>Закрепление навыков в использовании общественно-политической лексики. Отработка навыков использования сравнительных, условных конструкций.</p>
<p>Экономика Приоритеты государственной экономики родной страны. Идеальная экономика. Доклад на тему: «Если бы я стал министром экономики».</p>	<p>Закрепление навыков конструкций сравнения, сопоставления. Умение выразить свои идеи. Закрепление навыков в использовании общественно-политической лексики.</p>
<p>Всемирная сеть Роль интернета в жизни людей (плюсы / минусы). Виды социальных сетей. Необычные устройства и гаджеты. Привести примеры полезных устройств.</p>	<p>Навыки в использовании сравнительных, сопоставительных конструкций. Умение описать технические особенности гаджетов и объяснить принципы их работы.</p>

<p>Обобщающий урок Повторение пройденного материала. Планы на будущее — обсуждение.</p>	<p>Навыки построения грамматических конструкций в будущем времени.</p>
--	--

Организация разговорного клуба в Военной академии позволит ИВС практиковать навыки устной речи, расширить словарный запас, приобрести психологическую уверенность, преодолеть языковой барьер. Разговорный клуб даст возможность реализовать творческий и коммуникативный потенциал иностранных обучающихся с помощью современных форм межличностной и межкультурной коммуникации, расширит возможность знакомства с культурой России, а также с культурой и национальными традициями других обучающихся.

Данный формат внеаудиторной работы — лучший инструмент для оттачивания скорости разговора в плане формирования мысли на другом языке и соответственному их словесному выражению, так как применение теоретических знаний на практике, умение понимать собеседника, желание и возможность выразить своё мнение — отличный пример непроизвольного запоминания, ведь при произношении слов (вслух) их запоминаемость выше на 70%, чем при их прочтении или восприятии на слух. Занятия в разговорном клубе могут успешно решить образовательные задачи, раскрыть личность учащегося, развить определенную культуру общения, умение приходить на помощь друг другу и работать на достижение общей цели.

Программа клуба способствует формированию функциональной грамотности, позволяет углубить и расширить знания по русскому языку, повышает мотивацию и интерес обучающихся к изучению русского языка.

Литература

1. Аксенова Г. Н. Языковой клуб как эффективный способ вхождения в инокультурную среду // Языки и литература в поликультурном пространстве / Учредители: Алтайский государственный университет (Барнаул). — 2020. — № 6. — 169 с.
2. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. — М. : Просвещение, 1965. — 228 с.
3. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие. — М. : Флинта, 2017. — 512 с.

Н. В. Бугорская
Военная академия
материально-технического обеспечения,
Санкт-Петербург

«Давайте познакомимся?», или Еще раз о тонкостях речевого этикета

Данная работа посвящена проблематизации коммуникативной ситуации знакомства. На основе анализа учебных материалов автор статьи приходит к выводу об излишне обобщенном характере представления данной коммуникативной ситуации в учебных пособиях, что наносит ущерб ее аутентичности и не отвечает современным тенденциям развития методики преподавания иностранного языка. В статье обращается внимание на нетождественность коммуникативных ситуаций собственно знакомства и самопрезентации, имеющих различные цели и обслуживаемых разными языковыми средствами, а также обосновывается идея о неэлементарном характере коммуникативной ситуации знакомства и неуниверсальности средств ее языкового оформления, традиционно используемых при обучении иностранцев русскому языку.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, знакомство, аутентичная ситуация, речевой этикет, воинский речевой этикет,

N. V. Bugorskaya
Military Academy of Logistics,
Saint Petersburg

«Let's get acquainted?»: New insight on the peculiarities of the speech etiquette

The research is focused on the problem-oriented nature of the communicative situation of acquaintance. Based on the analysis of educational materials, the author of the article comes to the conclusion about the overly generalized nature of the presentation of this communicative situation in textbooks, which is detrimental to its authenticity and does not correspond to modern trends in the development of methods of teaching a foreign language. The article draws attention to the non-identity of communicative situations of acquaintance and self-presentation, which have different goals and are served by different linguistic means. The idea of the non-elementary nature of the communicative situation of acquaintance and the non-universality of the means of its linguistic design, traditionally used in teaching foreigners the Russian language is substantiated.

Keywords: Russian as a foreign language, acquaintance, authentic situation, speech etiquette, military speech etiquette.

Преподавание иностранных языков в Европе осуществляется в последние десятилетия на основе принципов, описанных в «Обще-

европейских компетенциях», разработанных департаментом языковой и молодежной политики Совета Европы. Одним из основных положений «Общеввропейских компетенций» является тезис о том, что учебный процесс должен опираться на аутентичные речевые ситуации, поскольку формирование коммуникативной компетенции — знания о ситуационной уместности языка — без этого невозможно.

Аутентичность речевой ситуации предполагает, что для общения необходим естественный повод (в теории речевой деятельности — мотив), как правило — некая информационная лакуна, восполнение которой является целью коммуникации. Средством достижения данной цели выступает речевой продукт, как вербальный, так и невербальный.

Моделирование аутентичных речевых ситуаций в учебниках иностранного языка — отнюдь не простая задача. Часто традиционно считающиеся рабочими материалы далеки от аутентичности и, следовательно, задач обучения коммуникации. В качестве примера неудачной репрезентации можно привести коммуникативную ситуацию знакомства.

Если мы зададимся вопросом, с чего традиционно начинается обучение русскому языку в аудитории, ответ, скорее всего, будет — со знакомства, если не принимать во внимание самые первые слова приветствия. Поскольку фразы вроде *Давайте познакомимся. Меня зовут Антон* еще не могут быть осмыслены обучающимися в категориях грамматики русского языка на первых занятиях, некоторые методисты, пренебрегая отсутствием соответствующих грамматических знаний у обучающихся и вводя эти формулы не только устно, но и письменно, заставляют заучивать их наизусть, ссылаясь при этом на опережающее обучение.

Безусловно, было бы странным, если бы ученик и учитель осуществляли свое взаимодействие в условиях анонимности. Кроме того, введение данной речевой ситуации на ранних стадиях обучения вполне отвечает и требованиям к содержанию обучения на элементарном уровне.

Так, в разделе «Содержание речевой компетенции» в перечне речевых интенций находим комплекс более или менее связанных между собой интенций: «в соответствии с нормами русского речевого этикета вступать в коммуникацию, *знакомиться с кем-либо* (курсив наш — *Н. Б.*), представляться или представлять другого человека, здороваться, прощаться, обращаться к кому-либо, благодарить, извиняться, отвечать на благодарность и извинения, поздравлять; инициировать и поддерживать общение, изменять тему (направление) беседы; привлекать внимание, просить повторить, переспрашивать, напоминать, завершать беседу...» [3: 6]. Однако если сопоставить в данном регламентирующем документе перечень заявленных речевых интенций с кругом заявленных ситуаций общения:

- в административной службе (в деканате, в дирекции, в офисе и т. п.);
- в магазине, киоске, кассе;

- на почте;
- в банке, пункте обмена валюты;
- в ресторане, буфете, кафе, столовой;
- в библиотеке;
- на занятиях;
- на улицах города, в транспорте;
- в театре, музее, на экскурсии;
- в поликлинике, у врача, в аптеке;
- в ситуации общения по телефону, факсу, Интернету и т. п.
- в гостинице;

- на вокзале, в аэропорту [3: 6–7], то неизбежно возникнет вопрос, в рамках какой из вышеуказанных ситуаций иностранцу необходимо использовать знание обозначенных речевых формул знакомства (*Как вас зовут? – Меня зовут...*). Этот вопрос имеет и более широкую постановку: всегда ли в условиях контакта незнакомых людей возникает естественная потребность в обмене именами?

Очевидно, что коммуникация может осуществляться анонимно, и в подавляющем большинстве случаев наше общение осуществляется именно так, что не делает его менее эффективным. Напротив, взаимодействовать с незнакомыми людьми анонимно как раз более комфортно, чем называя себя. Дело тут не в пережитках представлений наших древних предков, которые, считая имя частью самого человека, избегали произносить его вслух и придумывали взамен имени прозвища, пытаясь тем самым обмануть злых духов. Современный человек на прямой вопрос незнакомому человеку «Как тебя / Вас зовут?» тоже скорее всего постарается уклониться от ответа (ср.: типичные реакции-отказы обнародовать имя: «Кто зовет, тот знает», «Не скажу» и т. д.) из соображений безопасности, по крайней мере до тех пор пока не проявит намерения собеседника распорядиться полученным знанием, поскольку в некоторых случаях запрос на самопрезентацию в одностороннем порядке не является элементом ситуации знакомства (обмена именами), а направлен на идентификацию человека с целью его последующего наказания (например, чтобы подать на него жалобу или объявить розыск). Соображения безопасности, по-видимому, являются одним из мотивов использования участниками интернет-общения выдуманных имен (никнеймов).

Безусловно, в ряде ситуаций безымянность собеседников (точнее, одного из них) затрудняет взаимодействие, делает его невозможным или бессмысленным, например, в некоторых вышеперечисленных ситуациях речевого общения (в банке, в библиотеке, в поликлинике, у врача, в гостинице, на вокзале, в аэропорту при покупке билетов и т.д.), однако на этот случай существуют свои способы взаимодействия, исключающего обмен именами (собственно знакомство) и реализующегося с помощью иных

речевых средств: вместо «Как Вас зовут?» сотрудник банка попросит паспорт, в крайнем случае спросит: «(Как Ваша) Фамилия?». В иных ситуациях, где имя собеседника необходимо или желательно, используют графическую систему (бейджей), которая подсказывает, как правильно обратиться к собеседнику (по имени-отчеству или просто по имени). Несмотря на то, что в некоторых компаниях при ответе на телефонный звонок клиента принято представляться и узнавать комфортный для собеседника способ обращения к нему («Как я могу к Вам обращаться?»), данную ситуацию также не следует интерпретировать как ситуацию знакомства. Знакомство не является элементарным высказыванием, во всяком случае его не следует отождествлять с речевым актом самопрезентации («Я (Меня зовут) Антон Иванов»), поскольку оно имеет особую цель.

Если обратиться к теории коммуникации, то, вслед за исследователями, работающими в этой области, следует подчеркнуть, что в структуре коммуникативного акта, помимо самих акторов, сообщения, языкового кода, элементами структуры являются такие факторы, как регистр коммуникации (официальный / неофициальный), социальная роль участников (равноправные / неравноправные), а также наличие ближайшей и дальнейшей цели коммуникации. Ближайшая цель коррелирует с той или иной интенцией (получить информацию, побудить к действию), а дальнейшая имеет стратегическое значение. Стратегическая цель знакомства, как правило, предполагает продолжение отношений, более или менее регулярное взаимодействие, сокращение социальной дистанции.

Знакомство — это в некотором роде обряд вхождения в ограниченный круг людей, который дает новобранцу определенные преимущества. Неслучайно процедура знакомства часто сложно структурирована, ритуализирована, максимально затруднена для непосвященных и требует посредничества третьих лиц. Еще не так давно, чтобы войти в круг знакомых, необходимо было быть кем-то представленным, в некоторых относительно закрытых социальных группах, обладающих своими культурными кодами, правило действует до сих пор (представление к королевскому двору, в высшем обществе, в воинской среде и др.). Однако и в демократическом общении, где посредничество не обязательно, хотя и не возбраняется, существуют свои правила.

Вообще говоря, проблема вступления в контакт с людьми культурно-специфична, следовательно, требует знания многих особенностей культуры. Вопрос о правилах знакомства всплывает в связи с ситуациями частного характера: проведением досуга, общения со сверстниками, противоположным полом, в конечном итоге — с поиском русских друзей. И здесь инструкции, полученные на уроке русского языка, оказываются недостаточными для обеспечения эффективной коммуникации. Так, иностранец, уверенный в том, что усвоенная на уроке формула «Здравствуйте. Давайте

познакомимся!» поможет ему вступить в коммуникацию с россиянином на улице, транспорте или в каком-либо учреждении, рискует получить в ответ недоуменный и неодобрительный взгляд. Хотя русские считают себя дружелюбными и открытыми людьми, кросскультурные исследования показывают, что дружелюбие и открытость к общению часто распространяется на людей своего круга. Дистанция между своими и чужими в нашей культуре заметнее, чем, скажем, в иных, не только европейских культурах. Например, арабы, легко вступающие в контакт с незнакомцами, удивляются тому, что россияне на остановках, в транспорте не здороваются и не разговаривают друг с другом. Бытовая неулыбчивость россиян, которая считается чуть ли не главной характерной чертой нашей коммуникативной культуры, также объяснима существующей дистанцией между своими и чужими. Прежде чем россиянин одарит иностранца своим дружеским расположением, он должен включить его в круг своих. Последнее требует особого «режима совместности» и / или взаимного интереса, что обеспечивается совместной деятельностью, общими интересами и настроением.

При реализации коммуникативного намерения, направленного на знакомство, необходимо учитывать целый ряд вышеупомянутых факторов, в частности, — статусные роли собеседников, определяющих степень их социального дистанцирования друг от друга и право инициирования коммуникации.

Знакомству равностатусных партнеров в России, как правило, предшествует диалог анонимных собеседников на ту или иную тему, в ходе которого устанавливается или нет взаимный интерес, после чего в первом случае может произойти обмен именами, при этом коммуникативная инициатива может быть проявлена любым из равностатусных собеседников. Однако, следует заметить, что в современной России при общении с противоположным полом не тотально, но пока еще сохраняется традиция, согласно которой коммуникативная инициатива должна принадлежать мужчине.

При знакомстве неравностатусных партнеров (учитель — ученик, начальник — подчиненный, родители — дети, старший — младший и т. п.) коммуникативная инициатива принадлежит тому, чей статус выше.

Как правило, коммуникативная ситуация знакомства в том виде, в котором она представлена в наших обучающих материалах, — это ситуация знакомства преподавателя с учеником. В одной из своих ранних работ, исследователи речевого этикета А. А. Акишина и И. И. Формановская прямо указывают на то, что выражения «Давайте знакомиться / Давай (с тобой) познакомимся» используются по отношению к детям [1: 35], и дело здесь не столько в употреблении ТЫ-формы местоимения, сколько в том, что используемая глагольная форма совместного действия является

грамматическим маркером речи инициатора общения. В кругу равных по статусу эта фраза не уместна, точнее ее могут себе позволить те, кто либо является трикстером, либо харизматичным лидером, уверенным в своем праве занимать более высокую позицию в том или ином сообществе. В неофициальной же ситуации знакомства уместнее другая формула: «(Привет!) Познакомимся?», — которая выглядит не как побуждение, а как вопрос (у собеседника как будто есть выбор), в случае «Давайте познакомимся», у тех, кому адресована эта фраза, выбора нет.

Нарушение ролевого принципа очень чувствительно для собеседника и рассматривается как грубое нарушение этикета, особенно если это происходит в официальной сфере, например, в воинской среде. Так, нарушителем воинского этикета окажется курсант, который с помощью речевых средств вроде «Давайте познакомимся. Меня зовут Антон» устанавливает контакт с курсовым офицером, начальником факультета или даже гражданским преподавателем.

Как уже отмечалось, коммуникативная ситуация знакомства может быть сложно структурирована: самопрезентации и / или обмену именами обычно предшествуют иные речевые действия. Традиционно в учебных материалах знакомству предпосылается приветствие, например:

- | | |
|--|---------------------------------------|
| — <i>Привет. Как тебя зовут?</i> | — <i>Здравствуй, как Вас зовут?</i> |
| — <i>Привет. Меня зовут Ира. А тебя?</i> | — <i>Меня зовут Петя, а Вас?</i> |
| — <i>Меня зовут Никита.</i> | — <i>Меня зовут Алексей Петрович.</i> |
| — <i>Приятно познакомиться.</i> | — <i>Очень приятно.</i> |
| — <i>Мне тоже (и мне).</i> | |

Нам же представляется, что соединение приветствия и формулы знакомства в основном касается ситуации знакомства преподавателя с учениками на уроке, гораздо большее значение имеет обращение, которое, собственно, и выступает средством привлечения внимания собеседника.

Казалось бы, знакомство как раз и призвано выявить имя как способ обращения к собеседнику и поэтому логически должно предшествовать обращению. Однако все культуры вырабатывают альтернативные анонимные унифицированные способы обращения к людям, дифференцированные в зависимости от различных обстоятельств (пола, возраста, чина, воинского звания и др.) и позволяющие обращаться к незнакомому человеку. Причем в некоторых субкультурах эти способы строго регламентированы, как, например, в воинской среде.

Подчеркнем, что обращение в среде российских военнослужащих имеет специфику (в том числе национальную). Во-первых, обращению по званию (статусу) предшествует слово *товарищ* (*товарищ полковник, товарищ курсант, товарищ преподаватель*), без которого обращение

звучит грубо и пренебрежительно, причем это распространяется не только на случаи, когда младший обращается к старшему по званию или подчиненный к начальнику (что фактически является нарушением воинского этикета), но и когда старший по званию или начальник обращается к младшему по званию или подчиненному, выражая свое недовольство последним. Во-вторых, в армии принято обращение к старшему по званию только по званию — *товарищ майор* (нельзя сказать *майор Иванов*), тогда как старший по званию имеет варианты обращения (*курсант Иванов*, *товарищ курсант*). Представляется, что запрет на использование личного имени при обращении к старшему призван подчеркнуть социальную дистанцию между неравностатусными собеседниками.

Другим важным речевым действием, предваряющим знакомство неравностатусных партнеров в воинской среде, является испрашивание у старшего по званию разрешения на самопрезентацию (*Разрешите представиться*), исходящее от младшего по званию. В свою очередь вновь назначенного начальника воинскому коллективу представляет третье лицо — непосредственный начальник назначаемого [4].

При этом специфические способы коммуникации (и не только в части ситуаций обращения, приветствия, знакомства и т. п.) в воинской среде явно преобладают над так называемыми общекультурными. Вообще говоря, на особенности в организации бытовой сферы курсантов военных учебных заведений указывалось в работах ряда исследователей [2], однако мысль о том, что общевойсковой и военно-специальный модуль должны преобладать над общеязыковым, не является пока базовым принципом при организации обучения русскому языку на подготовительном курсе.

Подводя итог сказанному, подчеркнем ряд принципиальных, на наш взгляд, тезисов.

Во-первых, не следует отождествлять коммуникативные ситуации знакомства и самопрезентации, поскольку они имеют различные цели и обслуживаются разными языковыми средствами.

Во-вторых, знакомство не относится к числу элементарных речевых действий, а является сложно организованным речевым актом, требующим знания национальных культурных (в том числе и субкультурных) кодов. В связи с этим лингвокультурологический и страноведческий компонент содержания обучения должен включать в себя не только знание об истории, культуре (читай — традициях) страны, а в первую очередь информацию о правилах взаимоотношения между людьми в разных сферах жизни, представленную более детально и максимально приближенно к аутентичным речевым ситуациям.

В-третьих, проблема учебных материалов состоит в том, что частный случай выступает в качестве общей модели, а репертуар языковых средств, обслуживающих исключительно данную речевую ситуацию, считается

универсальным языковым кодом. Ведь зачастую, введя традиционные языковые клише, мы не возвращаемся к ситуации знакомства, считая этот вопрос исчерпанным, между тем данный репертуар языковых средств в большинстве случаев не адекватен реальным коммуникативным ситуациям.

Подчиняясь некой методической инерции, мы часто оправдываем себя невозможностью объять необъятное и необходимостью упрощать информацию на ранних этапах обучения, последнее, как правило, осуществляется путем максимального обобщения, однако в случае обучения этикету «дьявол кроется в деталях»: именно нюансы играют решающую роль, слишком сильное обобщение не имеет смысла и противоречит принципу коммуникативности в обучении языку.

Литература

1. Акишина А. А., Формановская И. И. Речевой этикет. Знакомство // Русский язык за рубежом. — 1974. — № 3. — С. 35–38.
2. Звездина А. О., Минина Д. А., Московкин Л. В. Сферы русскоязычного общения иностранных студентов-нефилологов, обучающихся в вузах России // Мир русского слова. — 2017. — № 4. — С. 100–106.
3. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль / Н. П. Андриюшина и др. — Третье издание. — СПб. : Златоуст, 2015. — 64 с.
4. Устав внутренней службы Вооруженных Сил Российской Федерации / Общевоинские уставы Вооруженных сил Российской Федерации. — Ростов на Дону : Феникс, 2013. — 638 с.

О. В. Дивисенко
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

**«Собака припадает на передние лапы»:
начало или продолжение изучения РКИ
курсантами из Азербайджана на подготовительном курсе?**

Курсанты из ближнего зарубежья, прибывающие в российские военные академии, в отличие от учащихся из дальнего зарубежья, требуют специфического подхода к обучению русскому языку. Данная статья посвящена описанию опыта работы с двумя группами курсантов из Азербайджана в 2019/20 и 2020/21 учебных годах. В статье подробно описан опыт знакомства данных курсантов с русским языком до приезда в академию, а также сделан небольшой обзор главных трудностей, с которыми сталкиваются носители азербайджанского языка при изучении русского. В последней части статьи описаны специфические учебные материалы, которые были использованы автором при работе с данными группами, затронуты также трудности, с которыми столкнулись обучающиеся на первом и втором курсе.

Ключевые слова: русская речь азербайджанцев, подготовительный курс, курсанты, ближнее зарубежье, уровень владения иностранным языком.

О. V. Divisenko
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

**«The dog falls on its front paws»:
the beginning or the continuation of the study of RFL
by cadets from Azerbaijan in the preparatory course?**

Students from the near abroad, in contrast to students from far abroad, who come to study at Russian military academies, require a specific approach to teaching the Russian language. This article is devoted to the description of the teaching experience in two groups of cadets from Azerbaijan in the 2019/20 and 2020/21 academic years. The article describes in detail the experience of acquaintance of these cadets with the Russian language before arriving at the academy, as well as a small overview of the main difficulties faced by native speakers of the Azerbaijani language in learning Russian. The last part of the article describes specific teaching materials that were used by the author when working with these groups, and also touches upon the difficulties encountered by students in the first and second year.

Keywords: Russian speech of Azerbaijanis, preparatory course, cadets, Near Abroad, level of foreign language proficiency.

В предшествующую советскую эпоху русский язык для союзных республик являлся языком межнационального общения [3: 71], число населения, владеющего им сегодня, все еще значительно. Степень проникновения русского языка в повседневную жизнь населения национальных республик была достаточно велика. Об этом свидетельствует, в частности, бакинская эргонимия (названия предприятий сферы обслуживания), на 64% состоявшая в советский период из русских наименований, в том числе у тех предприятий, которые имели нумерацию [3: 74]. Русская лексика закрепилась в речи даже тех азербайджанцев, кто родился после распада СССР и не учился в школах, в которых преподавание ведется на русском языке (в Азербайджане за такими школами закрепилось название «русский сектор»).

В системе Министерства обороны России военнослужащие дальнего зарубежья обучаются с подготовительного до пятого курса на отдельном, так называемом специальном факультете. Тематический план изучения русского языка как иностранного (РКИ) на подготовительном курсе (ПК) предполагает, что русский язык начинает изучаться «с нуля», и уровень владения им в конце ПК достигнет порогового уровня (B1). На основных курсах эти иностранные военнослужащие также продолжают изучать русский язык. Курсантам же из ближнего зарубежья, начавшим обучение с ПК, приходится продолжать учёбу на основных курсах с русскоязычными курсантами и осваивать еще один иностранный язык вместо русского. Это повышает требования к уровню их подготовки по РКИ по окончании ПК и заставляет пересматривать учебные материалы.

Говоря о студентах из ближнего зарубежья, в основном изучавших русский язык ранее, З. И. Гирич считает, что на подготовительном курсе предварительно должны быть обучены те из них, кто владеет русским языком ниже базового уровня [6: 59]. Методисты предлагают для оценивания уровня брать за основу тесты по РКИ [15: 229]. На подготовительный курс попадают те из представителей ближнего зарубежья, кто не выдержал вступительного испытания по русскому языку на Первый сертификационный уровень (представители Таджикистана и реже — Узбекистана), либо, по решению направляющей стороны, прибывает непосредственно на ПК без вступительных испытаний по русскому языку (из Азербайджана). Все учащиеся из Азербайджана, о которых идет речь в данной статье, изучали русский язык в школе в качестве иностранного, однако, из-за отсутствия входного тестирования, мы не имеем представления об их уровне владения языком перед началом обучения на ПК. При подготовке к отъезду в Россию все проходили тестирование по русскому языку, двое молодых людей занимались языком дополнительно.

Диагностическое тестирование данных курсантов перед началом обучения на ПК, которое могло бы компенсировать отсутствие данных

о входном тестировании, к сожалению, не проводилось, поэтому уже после окончания ПК мы предприняли попытку восстановить представление о языковых компетенциях учащихся с помощью их ретроспективной самооценки уровня владения русским языком перед приездом на учебу в Россию. Со слов курсантов, четверо из шести изучали его с 5-ого по 8-ой класс, затем 2–3 года в военном лицее. Двое курсантов начали изучение русского раньше — с первого класса с последующим изучением в военном лицее. Таким образом, опыт изучения русского как иностранного составляет от 7 до 11 лет. По признанию молодых людей, они не уделяли должного внимания этому предмету, предполагая, что в будущем столкнутся с необходимостью в нем. Один курсант даже проводит водораздел между 5 и 6 классом, после которого он продолжил учить язык без усердия. Тем не менее, процесс формирования некоторой «промежуточной системы», «промежуточного языка» или *interlanguage* (см., например, [12]) и на уровне фонетики, и на уровне синтаксиса у этих учащихся начался до приезда в Россию.

Предшествующий опыт изучения русского языка на родине, конечно, может быть использован для облегчения работы на подготовительном курсе. Однако, это требует представления о системе обучения русскому языку в школах «азербайджанского сектора» (где преподавание ведется на родном языке), см., например, [5]. Нам не известны школьные учебники, по которым систематически обучались азербайджанцы на родине, поэтому не можем судить о содержании учебной программы, о привычных для них заданиях. Представление об этом дают ответы самих курсантов о самых типичных заданиях на уроках русского языка ретроспективного характера (обучение в школе закончилось 3–4 года назад). По воспоминаниям нынешних курсантов первого и второго курса на уроках в школе они читали тексты о природе, о хозяйстве, сказки и рассказы русских писателей (Пушкина, Лермонтова, Л. Толстого), переписывали с доски, заполняли пропуски, читали стихи (вспомнились строчки «Белая береза под моим окном...»), пели песни («Антошка, Антошка, пойдём копать картошку!»). Также привыкли переводить тексты на родной язык, что и до сих пор делают при необходимости понять любой текст на русском языке. Урок строился по схеме: проверка домашнего задания, объяснение новой темы, запись новых слов в тетради. Один из курсантов мог рассказывать тексты у доски. Он отмечает свое старание несмотря на то, что для заучивания текстов тратил много сил, в результате у него «двоек и троек не было, но и пятерок тоже». По воспоминаниям учащихся (за исключением одного человека), просмотра обучающих видеоматериалов, а также сочинений на русском языке в качестве учебных заданий в школе не было.

Существенным отличием изучения русского на родине от занятий в России является то, что на родине азербайджанцы изучали его на родном

языке. Исключение составляют два курсанта, чей преподаватель русского слабо владел азербайджанским, темп его речи был для учащихся быстрым, что существенно снизило их мотивацию и успехи. Говоря об освоении иностранного языка средствами родного, нужно упомянуть о том, что у курсантов есть опыт изучения еще и английского языка как в школе, так и в лицее (в азербайджанских школах также изучают арабский, французский, немецкий, а также знают / понимают близкородственный турецкий). Этот опыт заслуживает внимания, т. к. навыки, полученные при успешном изучении одного иностранного языка, могут помогать сформироваться эффективным стратегиям в изучении другого иностранного языка [18: 152]. Изучение двух иностранных языков на родине происходило у курсантов одновременно, и поэтому репертуар стратегий их изучения был, скорее всего, одинаковым. В случае с русским языком относительно бедный репертуар стратегий был обусловлен ещё и низкой мотивацией. Однако, попав в языковую среду на ПК в военную академию, где преподаватель не владел их родным языком, а возможный в качестве общего с другими иностранными учащимися английский они к этому времени забыли, молодые люди расширили свой арсенал стратегий изучения русского. Так, они считают полезной внимательность к русской речи своих товарищей в аудитории; самостоятельно выбирают фильмы и песни на русском языке для досуга; много говорят на занятии с преподавателем, пользуясь малочисленностью группы; наблюдают за русской речью российских офицеров.

Не имея опыта обучения учащихся из ближнего зарубежья, автор упустил возможность диагностического тестирования перед началом занятий. Однако, уже при работе с ассоциациями со словом «чай» мы поняли, что у учащихся есть определенный запас русских слов. Уже в первом учебнике «Дорога в Россию» (элементарный уровень) в 5-ом уроке на странице 68 вместо высказывания по модели: «Это муж и жена. Это их сын. Это их собака», слышим от одного из курсантов неожиданное: «Собака *припадает* на передние лапы» (собака на картинке, конечно, стоит на четырех лапах). Много позже обучающийся смог объяснить, что запомнил эту фразу со школы, заучивая какой-то текст для рассказа. При освоении базового уровня учащиеся продолжали обнаруживать более широкий лексический запас, чем соответствующий лексический минимум. Так, при отработке конструкции «Кому + как? + почему?» (например, *мне холодно...*), демонстрировались фотографии, побуждающие к высказыванию по заданной модели. Вместо ожидаемого «Этому человеку обидно, потому что он опоздал на поезд», получаем пояснение: «Он бежит по *шпалам*».

Итак, благодаря опыту изучения русского языка начиная со школы к началу обучения на ПК совсем не новым для азербайджанцев было

представление о частях речи, грамматическом роде, спряжении глаголов и частично — о падежах. Но влияние родного языка, не имеющего грамматической категории рода, оказалось сильнее имеющегося представления об этой категории в русском языке. Поэтому ошибки согласования слов по роду остаются с учащимися, особенно в ситуации спонтанной речи. Однако, навык взаимо- и самоконтроля, появившийся во время обучения на ПК, может компенсировать это негативное влияние. В качестве примера того, что курсанты стараются поправлять друг друга, один азербайджанец привел пример регулярной коррекции его речи курсантом из Узбекистана. Кстати, чаще всего его ошибки касались именно согласования в роде.

После окончания школы и/или лица у курсантов были навыки чтения, хотя немногие из них при этом понимали то, что читают. Навыки письма, по самооценкам курсантов, были представлены способностью переписывать с доски/книги, под диктовку. Как исключение, один курсант считает, что мог написать несколько предложений «из головы», т. е. мог продуцировать письменное монологическое высказывание. Понимание устной речи ограничивалось пониманием русской речи учителей на уроке, но не других людей вне школы/лица, когда они говорили по-русски. Однако, если взрослые переходили в бытовом разговоре с кем-то на русский язык, то некоторые молодые люди могли понять отдельные слова, в отличие от своих более младших родственников.

Таким образом, навыки слушания были у тех, чьими соседями или знакомыми были русские. Русскую речь слышал и тот, у кого есть родственники в России. Русскую речь они слышали на улице, в столице, в телепередачах. В доме у одного курсанта были книги на русском языке, и до школы он с помощью мамы даже научился читать по-русски, впрочем, не понимая смысла. Другому курсанту вспомнились кассеты с мультфильмами на русском языке, которые были понятны только за счет видеооряда. Среди мультфильмов, знакомых и другим курсантам, были названы «Ну, погоди!», «Чиполлино», «Чебурашка», у кого-то из головы до сих пор не идёт песня «Миллион алых роз».

Кроме того, молодые люди сталкивались с русским языком в компьютерных играх, освоив значение кнопки «начать (игру)», могли смотреть мультфильмы на русском. Увлекаясь футболом, кто-то знал некоторые слова из этой сферы по-русски: «ворота», «вратарь» и «центр» (причем, не связывая это слово с интернационализмами).

Предварительное знакомство с русским языком часто происходило опосредованно через взрослых членов семьи. Так, чей-то папа учился в российском городе; кто-то сам родился в одном из российских городов; у кого-то родственники живут на Северном Кавказе; чьи-то родители в совершенстве владеют русским языком. Русская лексика до приезда на обучение в Россию воспринималась также от более старших друзей.

Однако, эти знакомые сами зачастую не знали значения употребляемых ими русских слов, используя их как приукрашение («как мода»). Таким образом, эти курсанты до приезда в Россию владели некоторой русской лексикой, вошедшей в обиход у них на родине в поколении бабушек-дедушек и родителей. Интересно, что эти заимствования в отдельных случаях являются даже более привычными для азербайджанцев, чем соответствующие им азербайджанские слова: например, *холодильник*, *розетка*. Именно поэтому курсанты усвоили эти слова с детства. От более молодого поколения, чем родители, наши учащиеся переняли следующие слова: *серьёзно*; *давай*; *всё равно*; *брат*; *мужик*; *приближение*; *нарушение*; *подход*; «абизнавать» (ср. обосновать), *уже*; *дух* (в значении «душа»). Известное им слово «движение» курсанты неверно употребляют, желая сказать о поведении. Сниженное в стилевом отношении «мужик» курсанты используют применительно к мужчине вообще, особенно к тому, у которого «*есть понятия*». Имея в виду женщину, привыкли говорить «жена».

Что касается заимствованных военными русскими слов, то азербайджанцы демонстрируют владение лексическими нормами их употребления («стоит на тумбочке»; «Когда мы поедем на *полигон*, мы возьмем с собой *сухой паёк* и зелёные *каска*»). Можно предположить, что молодое поколение переняло эти слова из речи военных, которые, в свою очередь, социализировались в советскую эпоху. В это время азербайджанский язык воспринял много слов, которые заняли прочное место в нем как общеупотребительные заимствования.

Итак, в основном, после окончания школы и лицея заговорить по-русски курсанты так и не смогли. Только некоторые из них могли пересказывать текст из учебника, заучив его. А ситуацию разговора вне школы могли представить себе только теоретически: «*я мог (бы) знакомство: сказать привет, спросить, как зовут, и как дела*». Только один из курсантов, занимавшийся языком перед отправкой в Россию дополнительно, считает, что смог обратиться к незнакомым в аэропорту на русском языке именно благодаря этому.

Отвечая на вопрос о том, что нового они узнали в русском языке при обучении на ПК, некоторые из азербайджанцев ответили, что раньше не были знакомы с видами глагола, приставками, а также глаголами движения с приставками, по-новому открыли для себя падежи.

Имея опыт изучения русского языка, представление о его системе, сравнительно большой запас лексики, обучающиеся из Азербайджана, безусловно, чувствуют, что они выделяются на фоне курсантов из дальнего зарубежья, приступающих к изучению русского действительно «с нуля». Эту особенность они расценивают как преимущество, поэтому так или иначе пренебрегают работой над улучшением своей речи. Однако, общаясь с курсантами дальнего зарубежья более старших курсов, чей

уровень владения русским языком находится на более высоком уровне, азербайджанские представители становятся открытыми для принятия исправлений с их стороны. В частности, благодаря таким товарищам, азербайджанцы приносят в аудиторию свои наблюдения за речью носителей русского языка. Например, они обратили внимание на то, что начальник факультета «говорит без *который*», т. е. чаще пользуется причастными оборотами, нежели прибегает к параллельным конструкциям (*курсант, сдавший зачёт*, вместо *курсант, который сдал зачёт*).

Для понимания причин межъязыковой интерференции у учащихся из Азербайджана при освоении русского преподавателю очень важно иметь представление, по крайней мере, о системе их родного языка (см.[14]).

И для русского, и для азербайджанского языка основным типом слога является открытый, причем в азербайджанском языке он может иметь только один тип: СГ (согласный + гласный), стечение согласных нехарактерно для азербайджанского. Поэтому под влиянием родного языка в русской речи азербайджанцев в других типах открытого слога (например, ССГ) между согласными может появляться гласный, а также добавляется гласный в ряд согласных [11: 153]. Отсюда ошибки в речи учащихся типа «ви-ни-ма-ние» (более характерные для устной речи), «путешествинник» и «выпечатление» (встречающиеся в том числе в письменной речи). То, как носители азербайджанского справляются при письме с йотированными гласными в русском языке, т. е. вставляют *й* перед ними, связано с тем, что в азербайджанском правописании в сочетании с гласными *a, i, o, u, e, i, ə, ö, u* употребляется согласная *j*: *böyük* «большой, старший» [2: 65; 11: 154]. В устной речи при произношении смежных гласных (не только йотированных) действительно происходит прибавление согласной фонемы между ними и «имеет более выразительный характер», чем у прибавленных гласных при стечении согласных [11: 153–154]. Даже в подготовленной речи (при публичном выступлении) слышим в речи курсанта-азербайджанца: *добыва[йи]м* (добываем), *тряп[йю]* (тряпьё), *страда[йе]м* (страдаем) с чётким произнесением добавленного согласного. В письменной речи наших учащихся мы, пожалуй, нечасто встречались с такой интерференцией (так, они пишут «после боя» вместо «после боя»). Вместо *ç* азербайджанцы могут слышать *ç*, отсюда ошибки, в частности, на письме: «без *цел*» (без цели); «*конеч* фильма».

Азербайджанцы испытывают сложности при передаче на письме твердости / мягкости согласных: «*уверень в себе*», «*у подругы*», а также не различают твердые и мягкие согласные в устной речи. Дело в том, что носители азербайджанского языка воспринимают дифференциальные признаки фонем русского языка как избыточные, несмыслоразличительные [2: 66]. Действительно, теоретическое знание о необходимости в употреблении мягкого знака при письме часто проблематизируется

учащимися: они обращаются за помощью к преподавателю, а если самостоятельно принимают решение, то руководствуются отнюдь не нормативными представлениями («*письмо друзьям*»; «*много дель*»; «*я тяготясь участием*»). При этом, часто мягкий знак пишется ими без нажима на ручку, что опять же говорит о неуверенности в его употреблении.

Сложность у носителей тюркских языков в овладении категорией рода связана с ее отсутствием в родных языках («*Анна пришёл*»). При этом, как и в случае с твердостью / мягкостью, появляется «так называемая сверхдифференциация, т. е. необходимость различать в изучаемом языке то, что не различается в родном» [9: 184].

Русский и азербайджанский (относящийся к тюркской группе) языки являются разносистемными, однако, такие синтаксические категории, как подлежащее, сказуемое, определение, дополнение, обстоятельство являются общими для них [16: 196]. Для русской речи носителей азербайджанского языка характерна синтаксическая интерференция, выражающаяся в порядке слов. В распространенных предложениях группа подлежащего предшествует группе сказуемого [4: 113]. Таким образом, в азербайджанском языке прямой порядок слов предполагает, что сказуемое отстоит от подлежащего и может находиться в самом конце предложения. Действительно, курсанты часто демонстрировали нам мышление на родном языке, что приводило к следующим ошибкам в их русской речи: «*только что мне сказали они где должны быть*»; «*скажите пожалуйста, мне что делать*». Этот вид ошибок осознаваем учащимися и легко подвергается корректировке при самоконтроле. В азербайджанском языке другой порядок слов характерен и для прямого дополнения, которое находится непосредственно перед сказуемым (дословно «Али книгу читает») [4: 114]. Однако, по нашим наблюдениям, устойчивых ошибок у азербайджанцев в этом случае не возникало.

Несмотря на то, что падежи есть и в азербайджанском языке, падежные окончания внутри падежа одинаковы для всех частей речи, имеющих падеж. При изучении русского языка студенту нужно освоить падежные окончания отдельно для единственного и множественного числа, отдельно для существительных и прилагательных и т. д. [8: 137] Представление же о специфике семантики и структуры субстантивных словосочетаний в азербайджанском языке можно получить, например, в работе дагестанских авторов [7].

Далее будет подробнее рассмотрен опыт работы автора с курсантами из Азербайджана. В Военной академии связи для обучения иностранцев на ПК по программе Первого сертификационного уровня принят учебный комплекс «Дорога в Россию» (В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, А. А. Толстых). В отличие от изучающих русский «с нуля», азербайджанцы стремятся опережать материал данного учебника, используя знакомую им

лексику, синтаксические конструкции (например, еще в начале базового уровня от них могут поступать запросы на объяснение деепричастий). Преподаватель стоит перед необходимостью сочетать в своих занятиях строго отбираемую лексику для определенного уровня владения языком и находить место той лексике, которая привнесена курсантами (*шпалы; выгодно; велик* вместо *велосипед* и т. д.).

Для этого, не пренебрегая пропедевтикой, можно не выходить за рамки концентрической системы введения новых тем, привлекая дополнительный материал из альтернативных учебников (А1–В1). Так, мы нашли очень полезным расширение значений падежей по сравнению с основным учебником. Знакомство с винительным падежом, например, может быть углублено благодаря таким конструкциям как «спасибо + за что», «извините + за что»; «опоздать + куда», «звонить + куда». Эту возможность дает учебник элементарного уровня «Пять элементов» (Т. Л. Эсмантова) в 8 и 16 уроках соответственно. В этом же учебном комплексе (базовый уровень; урок 39) даются дополнительные примеры функционирования творительного падежа в роли определения (*как у тебя дела с работой, со здоровьем; проблемы с деньгами*). Включение глаголов статики и динамики (висеть / повесить, лежать / положить и т. д.) с предложным и винительным падежом также расширяет набор речевых образцов (см. учебник «Пять элементов» В1; урок 51). Более широко может быть дано представление и о значении глаголов с приставками по-; до-; за- (см., например, учебник «Пять элементов» В1) и т. д. Усвоение значений приставок обогащает пассивный словарь учащихся, расширяя использование способов префиксального глагольного словообразования.

Азербайджанцы, так или иначе изучавшие русский раньше, стремятся использовать более сложные конструкции, чем те, которые изучаются в данный момент. Решение этой проблемы предлагает методически обоснованное перестраивание порядка подачи грамматического материала, представленное в учебных комплексах Т. Л. Эсмантовой, а также С. и А. Чернышовых («Поехали!»), что разнообразит учебный процесс и позволяет быстрее расширять коммуникативные возможности курсантов, предупреждать закрепление ошибок, появляющихся от недостаточного освоения русского языка в средней школе.

При обучении азербайджанцев нами успешно было использовано внеклассное чтение. Пересказывая прочитанные тексты, обучающиеся использовали правильные синтаксические конструкции, обращали внимание на порядок слов, справлялись с управлением глаголов. В данном случае пособие Г. Юдиной с адаптированными сказками народов Азии оказалось очень привлекательным [17]. Такие имена, как Ходжа Насреддин, являются прецедентными для учащихся из Азербайджана, мусульманские реалии, встречающиеся в этих рассказах, также близки им.

Конечно, занятие по РКИ немислимо без привлечения мультимедийных материалов. В азербайджанской аудитории, как было сказано выше, упоминание о чае вызывает оживление (конечно, меньшее, чем при разговоре о компьютерных играх). Видеосюжет «Азербайджан — чайная страна» из Youtube позволяет поставить курсантов перед необходимостью давать пояснения преподавателю, то есть вывести их в речь. Так, объяснение слова «чайхóр» помогает актуализировать конструкцию со словом «который» (человек, который очень любит чай). Чайхана — место, в котором пьют чай. Армуду́ — стакан, из которого пьют чай. Этот же материал может быть использован и на этапе введения этой конструкции (со словом «который» в именительном, предложном и родительном падежах).

В военных учебных заведениях большое внимание уделяют физической подготовке молодых людей. Боевые виды спорта популярны среди народов Кавказа. В связи с этим, видео с таким бойцом как Хабиб Нурмагомедов может иметь успех у курсантов. Наше внимание привлекло интервью «Сто вопросов лидеру» с учащимися подмосковной гимназии им. Е. М. Примакова. Дети формулировали свои вопросы грамотно, лексически и грамматически достаточно просто, т. е. доступно для понимания иностранцами. Нужно иметь в виду, что в речи самого Хабиба в этом видео встречаются речевые ошибки. Оно было использовано нами в первую очередь для закрепления навыка перевода прямой речи в косвенную («Мальчик спросил Хабиба, было ли ему страшно»). Кроме этого, для активизации речи курсантам было предложено высказаться о реальных комментариях к этому видео. Тщательно отобранные для этого комментарии действительно позволили молодым людям почувствовать, что они вполне поняли интервью и могут объяснить, почему был написан тот или иной комментарий (Например, такой: *«Ничего себе имена: два Всеволода, Влас, Яков, два Марка, две Стефании, Ева. У меня в школе учились только Саши, Андреи, Ани и Тани»*).

Также в обеих учебных группах велась работа с художественными фильмами, среди которых стоит особо упомянуть киноленту «Не бойся, я с тобой!» (1981, реж. Ю. С. Гусман, и продолжение 2013 года выпуска). Фильм представляет интерес для азербайджанцев тем, что его действие происходит в Азербайджане во времена Российской Империи, съемки также проводились на родине обучающихся, ряд актеров — азербайджанцы. Работу с фильмом может предварять чтение сюжета, после него выполняется тест на понимание содержания. Сюжет фильма может быть преподнесен или воспринят именно как учебный текст. Дело в том, что учащиеся 17–18 лет раньше не были знакомы с этим фильмом. Во время же просмотра фильма преподаватель задаёт учащимся уточняющие вопросы об азербайджанской истории и традициях. Например, оказалось, что учащиеся в состоянии объяснить, кто такие *нукёры*, на каком языке

имам читает молитву в эпизоде похорон и т. д. Первый фильм (1981) непривычен для молодых учащихся, однако, темп речи актеров способствует большему пониманию. Знакомство со вторым фильмом, более ярким с точки зрения современного зрителя, может быть оставлено для внеаудиторной работы с установкой на просмотр (например, письменно сформулировать, какой эпизод оказался самым грустным, а какой эпизод — самым радостным).

Следует заметить, что далеко не любые вопросы можно использовать для активизации речи на занятиях РКИ. На первый взгляд, преподавателю русского языка легко оставаться вне политики. Но этот вопрос может актуализироваться даже при непродуманном подходе к отбору упражнений для закрепления грамматики. Так, просматривая перед занятием задания в старом издании учебника «Поехали» (часть 1, 2009), мы были вынуждены отказаться от упражнения, предполагающего раскрыть скобки поле глагола *есть* с существительным *Армения* (с. 152). В последнем издании учебника (часть 1.2, с. 139) для слов на *-ия* удачно дана, например, *Индия*.

На культурных различиях между азербайджанцами и россиянами мы бы хотели остановиться лишь кратко, только в той степени, в которой столкнулись с ними сами. Религия играет довольно важную роль в жизни современных азербайджанцев-мусульман, по крайней мере, на уровне самоидентификации. Культура тесно связана с религией, влияет на повседневные установки людей. Обучающиеся обратили наше внимание на несоответствие одного из диалогов в учебнике «Дорога в Россию» их традиционным представлениям: недопустимо, чтобы молодой человек спрашивал друга, как зовут его сестру (см. второй учебник комплекса, базовый уровень, с. 157). Мы не можем оценить степень укорененности этой установки у молодых азербайджанцев. Однако, думаем, что ее следует принять во внимание при работе в этой аудитории.

Курсанты отмечают, что обучение на ПК позволило им начать говорить по-русски, либо улучшить свои навыки в говорении, в том числе дало им лучшее понимание категории рода. Также азербайджанцам было нескучно и полезно выполнять упражнение «конструктор предложений», имея дело с бумажными карточками, на которых были отдельные слова. В этот период они также самостоятельно читали предлагаемые преподавателем дополнительные книги, стали лучше понимать кино (по своему выбору один смотрел фантастику, двое других друг за другом увлеклись сериалом «Острые козырьки» на русском языке), начали слушать русский рэп.

Больше всего за 6–8 месяцев учебы на ПК курсантам запомнились экскурсии. Участь в закрытом учебном заведении, курсанты не имеют свободного выхода из академии, и поэтому любая экскурсия вне стен академии является событием. Они вспоминали и называли места, где они сделали памятные фотографии, музеи, которые они посетили, кафе,

в которых они обедали совместно с преподавателем. На экскурсии по городу курсанты одной из групп получили задание подойти к прохожим и обратиться с тем или иным вопросом из карточки. Фразы на карточке были взяты не из учебника, а сформулированы так, чтобы не вызвать у прохожих подозрения и чтобы учащийся понимал их (*Извините, Летний сад в ту сторону / в ту сторону есть аптека? Извините, музей Суворова туда или сюда? Скажите, пожалуйста, на чём доехать до Смольного / что идёт на Невский проспект?*). Для одних это стало незабываемым волнующим опытом, к воспоминанию о котором они возвращаются и сейчас, а для других — настоящим вызовом, перед которым они не устояли и, хотя и с сожалением, устранились от выполнения этого задания.

Имеющийся опыт по изучению русского языка до ПК у обоих курсантов во второй учебной группе был дополнен самостоятельным знакомством с творчеством Ф. М. Достоевского на родном языке. Ими были прочитаны некоторые библиотечные книги во время обучения в военном лицее («Бедные люди», «Преступление и наказание» и «Игрок»). На определенном этапе учебы на ПК нам удалось удовлетворить запрос этих обучающихся на посещение мемориального музея-квартиры Ф. М. Достоевского. Посещение музея было очень информативным и продуктивным для них, учитывая малочисленность учебной группы (всего два человека) и их личный интерес. Один аудиогид на русском языке на троих использовался всеми участниками по очереди. Выборочное прослушивание аудиогuida дополнялось чтением карточек в каждом зале и обменом полученной информацией. Таким образом, все участники экскурсии были погружены в ситуацию реального общения. Небольшой размер экспозиции, наглядность в сочетании с аудированием, биографический характер материала оказались идеальными для восприятия в достаточно полном объеме. Письменные работы о посещении музея зафиксировали впечатление о записи, сделанной дочерью Ф. М. Достоевского на пачке папирос (*...мне стало не по себе... Мне очень жаль, что она написала там «Папа умер»*) и о предпочтениях писателя в одежде (в связи с экспонатом в передней). В связи с запросом учащихся на продолжение знакомства с миром Достоевского нами была подготовлена пешеходная экскурсия по местам героев романа «Преступление и наказание». Предложенный вступительный текст был прочитан молодыми людьми в метро по пути на Сенную площадь на смартфонах, что позволило им легче воспринимать последующий материал на слух. Отбор лексики и дозирование информации позволило преподнести информацию на понятном для обучающихся уровне.

Важное впечатление во времени учебы на ПК было получено азербайджанцами от знакомства с представителями Африки и Азии. Двое курсантов с сожалением отмечают, что в эти месяцы ни с кем из курсантов других групп не общались. Во время обучения на ПК незабываемым опытом стало участие в конкурсе выразительного чтения, потребовавшее

от участников много личных сил. Им на память до сих пор приходят поэтические строки из своего выступления. Курсанты с радостью вспоминают фильм «Апрельские сны» («Таджикфильм», 1980), просмотренный совместно с учащимися из Таджикистана с остановками для комментария и обсуждения. Один из курсантов искренне сказал о радости в связи с тем, что его «русский стал лучше». Предполагаем, что это ощущение являлось общим и для его товарищей.

Обучаясь теперь на основных курсах, курсанты испытывают сложности с переводом «текстов с терминами», раньше им не приходилось читать тексты такого объема и сложности, как сейчас, на русском языке. Кроме этого, они чувствуют свою неспособность к самостоятельной подготовке выступлений на русском языке на семинарах, а также недостаток в свободном владении терминами по физкультуре для самостоятельного проведения разминки дежурным по группе, принятого в начале занятия. Что касается такого вида занятий на основных курсах, как лекция, курсанты сообщают о том, что не имеют навыка одновременного слушания преподавателя и записи лекции, им трудно делать записи без зрительной опоры (например, на слайд), причем они ожидают, чтобы преподаватель указал, какая информация является существенной для записи. В период обучения на ПК курсантам не хватило более глубокого знакомства с терминами по физике и математике. Занятия по аспекту (языку специальности), которому уделяется треть учебных часов на ПК, между тем, по мнению азербайджанцев, не содержали чего-либо нерелевантного для них в настоящее время.

Итак, данная категория обучающихся необычна и требует особого подхода, учитывающего опыт изучения русского языка на родине, а также явлений интерференции. Сформулируем некоторые выводы на основе нашего опыта работы с данным контингентом.

Приступая к обучению русскому языку представителей ближнего зарубежья, преподавателю необходимо иметь данные их диагностического тестирования. Оценка его результатов позволит определить грамматические темы, которые, по крайней мере на начальном этапе, могут быть опущены. Помимо тестирования, предварительная беседа об опыте изучения русского языка (с помощью тех, кто уже хорошо говорит по-русски) может быть полезна обнаружением того, что станет опорой для преподавателя. Если у обучающихся на слуху цитаты из русских песен, то при условии понимания их сути, впоследствии можно опереться на них при введении соответствующей грамматической темы. Об опыте изучения русского можно узнавать и косвенно, по мере «вспоминания» учащимися этого иностранного для них языка в языковой среде. Отсутствие полноценного тестирования перед началом обучения может быть частично компенсировано игрой в ассоциации на первых занятиях (в азербайджанской аудитории для этого с успехом может быть использовано слово

«чай»). А акт говорения может быть вызван условием объяснения своей ассоциации второго круга, т. е. непонятной для остальных [10: 32].

Представление о системе русского языка уже было сформировано у азербайджанцев в школе, поэтому нам не приходилось ее строить с самого начала. Так, в обеих группах курсанты легко вспомнили названия падежей, поэтому у нас не было необходимости заменять их на порядковые номера, принятые в методике РКИ. Для облегчения понимания и сохранения темпа занятия также использовались азербайджанские слова для терминов *склонение* (hallanmaq) и *спряжение* (təsrif).

Обращение к прецедентным текстам, таким как азиатские народные сказки, позволило поддержать мотивацию для самостоятельной работы обучающихся. Свой опыт привлечения поэтических прецедентных текстов при работе с учащимися из ближнего зарубежья описывает также И. И. Акимова [1: 75].

Соотношение видов речевой деятельности (РД) в аудитории тех, кто после школы *«так и не смог заговорить по-русски»*, очевидно, требует увеличения времени на письмо и говорение — продуктивные виды РД. Опыт работы коллег это также подтверждает [13]. З. И. Гирич, предложившая свою методику формирования коммуникативной компетенции у тюркоязычных студентов инженерного профиля при обучении русскому языку, утверждает, что на первом курсе учебная речевая деятельность студентов-нефилологов в сфере учебно-профессионального общения ограничена несколькими комбинированными актами (например, «чтение — говорение», «слушание — письмо») [6: 133]. В каждой из комбинаций присутствует именно продуктивный вид РД.

Мы пришли к выводу, что методика работы с таким контингентом должна оставаться основанной на методике преподавания РКИ и при этом характеризоваться более быстрыми темпами, методически обоснованной перестройкой порядка подачи грамматического материала. При подборе учебного материала может быть допущено некоторое расширение лексики и, соответственно, используемых грамматических конструкций. пристального внимания преподавателя в такой группе требует развитие продуктивных видов речевой деятельности с учётом того, что учеба на основных курсах будет продолжена без занятий по русскому языку.

Литература

1. Акимова И. И. Из опыта преподавания русского языка как второго родного и как неродного // Русский язык как неродной: новое в теории и методике: Материалы IV междунар. науч.-метод. конф. (Москва, 16 мая 2014 г.) / Редкол.: М. С. Берсенева [и др.]. — Выпуск 4. — Чебоксары : Интерактив плюс, 2015. — С. 74–76.

2. Амирханова Л. Б., Ибрагимова Х. М., Абдуллаева Л. А. Межъязыковая звуковая интерференция и обусловленные ею фонетические ошибки в русской речи учащихся-азербайджанцев // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. — 2017. — № 2–2 (68). — С. 65–68.

3. Аулина М. В. Отражение языковой ситуации и социокультурной жизни в азербайджанской эргонимии (советский период) // *Вестник Удмуртского университета. История и филология*. — 2015. — Т. 25, вып. 5. — С. 71–75.

4. Будагова З. Азербайджанский язык : (краткий очерк) / Зарифа Будагова. — Баку, 1982. — 140 с.

5. Гамзатова Л. Б. Лингвометодические основы обучения русскому правописанию в 5–6 классах азербайджанской школы : дис. ... канд. пед. наук. — Махачкала, 2000. — 250 с.

6. Гирич З. И. Теория и методика формирования коммуникативной компетенции иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля в процессе обучения русскому языку : дис. ... доктора пед. наук. — Херсон : Херсонский государственный университет, 2016. — 503 с.

7. Кадыров Р. С., Бабаева Г. И. Субстантивные словосочетания с зависимым именем существительным в косвенных падежах в азербайджанском и русском языках // *Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. — 2015. — № 2. — С. 109–111.

8. Муравьева Н. Ю. Краткий сравнительный обзор грамматических особенностей русского языка и других языков России и ближайшего зарубежья (в аспекте преподавания русского языка как неродного) // *Русский язык как неродной: новое в теории и методике : Материалы IV междунар. науч.-метод. конф. (Москва, 16 мая 2014 г.) / редкол.: М. С. Берсенева [и др.]*. — Выпуск 4. — Чебоксары : Интерактив плюс, 2015. — С. 132–137.

9. Нармандах Б. Роль и место работы над категорией рода в практическом курсе русского языка // *Русский язык как неродной: новое в теории и методике : Материалы IV междунар. науч.-метод. конф. (Москва, 16 мая 2014 г.) / редкол.: М. С. Берсенева [и др.]*. — Вып. 4. — Чебоксары : Интерактив плюс, 2015. — С. 180–185.

10. Нечаева Е. В. Фенечки : методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. — СПб. : Златоуст, 2017.

11. Рахманов Д., Алиев Л. О методах определения национальной принадлежности говорящего при проведении криминалистических экспертиз звукозаписей (на материале русско-азербайджанского двуязычия) // *Теория и практика судебной экспертизы*. — 2007. — № 3 (7). — С. 152–155.

12. Rogoznaya N. N. «Моя твоя не понимай», или Interlanguage // *Русский язык за рубежом*. — 2003. — № 1. — С. 53–56.

13. Рожнова Е. П. Особенности преподавания РКИ билингвам на довузовском этапе // *Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе: современные тенденции билингвального образования : Материалы междунар. научно-практ. конф.* — Тверь : Твер. гос. ун-т, 2018. — С. 48–54.

14. Сравнительная грамматика русского и азербайджанского языков [под редакцией проф. М. А. Ширалиева и доц. С. А. Джафарова]. — Баку : Изд-во АГУ им. С. М. Кирова, 1954. — 398 с.

15. Уша Т. Ю. Тестирование в поликультурной школе как средство языковой идентификации инофонов // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. Педагогика. — 2013. — № 4 (28). — С. 224–232.

16. Шаклеин В. М., Рыжова Н. В. Современные методики преподавания русского языка нерусским : учеб. пособие. — М. : РУДН, 2008. — 258 с.

17. Юдина Г. С. Сказки Луны. — СПб. : Златоуст, 2016. — 174 с.

18. Leong L. S. The Language Learning Strategies of Malay-Educated and Chinese-Educated Learners in Malaysian Secondary Schools / Teaching and Learning Language: current trends and practices / Editors A. Pandian, S. T. S. Bek, Sh. A. M. Md. Ismail. Penerbit Universiti Sains Malaysia. — Pulau Pinang, 2011. — P. 150–156.

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

Киножурнал «Ералаш» на краткосрочных онлайн-курсах русского языка как иностранного

Статья посвящена опыту использования аутентичных материалов юмористического киножурнала «Ералаш» на онлайн-уроках русского языка как иностранного на краткосрочных курсах. Автор предлагает использовать аутентичные видеоматериалы данного журнала при изучении и закреплении не только лексики, но и грамматики (повторение названий частей речи на вводном уроке, прямое использование отдельных фраз из фильма в сконструированных диалогах и монологах, использование сюжета для отработки грамматических конструкций и организации дискуссии, а также роликов без слов для семантизации лексики), а также для изучения фразеологии, элементов языковой игры, идентификации прецедентов. Автором приводятся примеры использования видео для изучения грамматики на уровне В1 из собственного опыта.

Ключевые слова: «Ералаш», онлайн, русский как иностранный.

Т. А. Zhavoronkova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Video journal «Eralash» for the Russian lessons of the online short term courses

The article covers the use of authentic materials from humor video journal «Eralash» for Russian lessons of short term courses. The author offers to use video not only for lexical topics, but for grammar studying and training (parts of speech for the first lesson, direct use of film text in dialogues and monologues, use of the plot of film for grammar training and discussions, use of films without words for words semantization), as well as for phraseology items, items of language games, precedents studying. Some examples of video use for grammar studying at level B 1 based on own experience are included.

Keywords: video «Eralash», online, Russian for foreigners.

Просмотр короткометражных фильмов на уроках русского как иностранного (РКИ) давно и успешно используется преподавателями данной дисциплины. Немалую популярность у педагогов приобрели материалы из киножурнала «Ералаш». Современные исследователи рассматривают самые разные методические аспекты его применения и предлагают свои формы работы с ним. Н. А. Гриднева, С. М. Владимирова полагают, что

использование неадаптированных аутентичных материалов возможно и необходимо уже на уровне А1, дают рекомендации по работе с ними [2]. На основе видеофильмов «Ералаша» практикующими преподавателями создаются разработки занятий [3, 4, 8]. В качестве **преимуществ** использования видеороликов именно этого киножурнала отметим вслед за другими лингвистами не только аутентичность материалов, интересные, короткие, законченные и проблемные юмористические сюжеты, но и литературное произношение, хорошую дикцию героев фильмов, отсутствие ошибок в их речи.

По оценке А. Н. Щукина, на занятиях по иностранному языку аудирование занимает около 57% учебного времени, что свидетельствует о важности аудирования как средства получения информации и овладения языком [12: 329]. В основе аудирования лежат фонетические, лексические, грамматические навыки, которые обеспечивают распознавание грамматической формы высказывания и ее соотнесение с определенным значением [12: 331]. **При обучении онлайн**, которое в настоящее время часто протекает вне языковой среды, значение аутентичных материалов, позволяющих услышать живую речь и естественный темп речи, увидеть говорящих, трудно переоценить.

На онлайн-занятии преподавателю особенно сложно удержать внимание студента на протяжении всего урока. Просмотр видеофильма в таком случае снижает утомляемость, помогает **повысить концентрацию**.

Стоит учитывать и тот факт, что поколение студентов 21-го века в целом часто предпочитает **визуальную информацию**. Уже начинают появляться учебные видеоматериалы для детей: «Онлайн-школа русского языка в помощь детям, изучающим русский язык» [6]. В популярном проекте «О русском по-русски» в виде роликов представлены лекции по грамматике [7]. Существуют онлайн-уроки РКИ компании IPR MEDIA [5]. Проект «Семья лингвистов» [9] — это короткие юмористические ролики, которые помогают изучать русский язык. Появляются проекты на основе изучения песен [13]. Количество таких ресурсов постоянно растет.

На краткосрочных курсах русского языка в одной группе могут быть студенты, имеющие навыки говорения и аудирования, но почти не владеющие письменной речью, и студенты, напротив, не имевшие возможности развивать устную речь, но владеющие письменной. Просмотр видеофильма в группе со **студентами разной подготовки** дает возможность преподавателю пообщаться со всеми обучающимися уже с первого просмотра, начиная с простых вопросов: «Кого вы увидели в фильме?», «Где они были?», «Сколько детей в этой семье?», «У них есть бабушка?» Потом преподаватель переходит к более сложным вопросам и заданиям, используя разные формы работы. В данной статье приводятся примеры,

которые, на наш взгляд, соответствуют, в основном, обучению на уровне В1 и выше.

Общеизвестно, что **эмоционально маркированный материал** лучше усваивается студентами. Посмотрев ролик, студенты озвучивают свое отношение к фильму, к героям, задают вопросы. Большую роль играют положительные эмоции, позитивный фон урока.

Все это позволяет сказать, что видеоматериалы на онлайн-уроках РКИ краткосрочных курсов становятся особенно полезными.

Однако преподаватель должен помнить и о том, что впервые сталкиваясь с **аутентичным видео**, студенты могут испытывать большие сложности. Желательно объяснить, что вы не требуете понимания каждого слова, что им поможет ситуация, кроме того, они смогут посмотреть фильм не один раз. Стоит подчеркнуть, что понимать живую речь, когда вы общаетесь в обычной жизни, намного проще. Сейчас нужно понять общий сюжет и, например, ответить на заранее озвученные вопросы. Постепенно студенты позитивнее воспринимают такую форму работы, психологические трудности сглаживаются.

С просмотром аутентичных материалов всегда связаны и **лингвострановедческие трудности**. Например, даже система оценок в школе в разных странах самая разная, а в некоторых странах она отсутствует, как в Швеции, на протяжении многих лет обучения. Сюжеты «Ералаша» отражают российские реалии, показывают наши традиции воспитания, позволяют узнать страну изучаемого языка.

Использование видеоматериалов условно разделим на **три категории**.

1. Возможно применение видеоматериалов при изучении общепринятых в РКИ **лексических тем**. Уже есть подборки фильмов по таким темам, как «Знакомство», «Город», «Учёба», «Магазин», «У врача» и т. д., которые помогут преподавателю выбрать ролик для урока [1]. Добавим, что на актуальную сейчас тему пандемии может пригодиться серия «*Я завтра в школу не пойду*». Герой фильма счастлив, что у него ветрянки.

2. Сложнее выбрать и использовать видеофильмы при изучении определенных **грамматических тем**. Основной проблемой становится несоответствие уровня студентов сложности предлагаемого материала, а также разговорная лексика школьников в фильмах.

Серия «*Урок русского языка*» хорошо подходит для вступительного урока на краткосрочных курсах, поможет включиться в работу, вспомнить термины «глагол», «прилагательное», «существительное». Обсуждение фильма будет связано не только с сюжетом, но и с повторением частей речи. Особенно актуально это для студентов, знакомых с русским языком, но не имевших опыта занятий с преподавателем.

Отметим некоторые виды работы с видеоматериалами при изучении грамматики.

2.1. **Использование диалогов видеоматериалов**, когда студент слышит изучаемую грамматическую или синтаксическую конструкцию непосредственно в речи героев.

Приведем некоторые примеры. Иногда сюжет серии «Ералаша» построен на повторении какой-то ситуации и фразы, что безусловно, поможет ее запомнить. Например, в ролике «*Смотри и учишь*» несколько раз звучит **императив**, формы которого сложно усваиваются иностранцами. Его также можно услышать не один раз и в ролике «*Спасатель*»: «спасите, помогите, давай потанцуем, покатай меня».

В уже упоминавшейся выше серии журнала «Я завтра в школу не пойду» звучат **глаголы движения** «не иду, не пойду, не приду». В ролике «*Вот это внук!*» студенты трижды слышат: «*Бегу, Витенька, бегу, маленький*», что можно использовать при изучении глагола «бежать», словосочетания «бежать к кому» и т.д. В серии «*Тайный обожатель*» студенты слышат глагол движения «подходить» в сочетании с дательным падежом и предлогом «к». Весь сюжет построен на том, что мальчик стесняется подойти к девочке и дарит ей подарки, проявляя при этом не самые лучшие намерения сделать её такой же толстой, как он сам.

Для закрепления **двойного отрицания**, очень специфичной конструкции русского языка, поможет серия «*Взрослые никогда не обманывают*».

При изучении **конструкции с частицей «пусть»** студенты узнают типичные императивные значения на основе примеров: «Пусть Марина ходит в аптеку. Скажите Анне, пусть купит хлеб». В серии журнала «Ералаш» «*Вася будет жить с нами*» в самом конце звучит фраза: «Пусть живёт!», которая демонстрирует более редкое значение разрешения что-то сделать (Наша дочь выходит замуж. Пусть выходит). Серия содержит живой диалог, с фразами из которого можно поработать после просмотра видео, также данный ролик вызывает у студентов положительные эмоции, дает возможность обсудить домашних животных.

Для закрепления **условных конструкций** может подойти серия «*Хочу мороженое*» с кульминационной фразой «Да ну, я бы с удовольствием выпила колы», простым диалогом, понятным сюжетом.

Конструкции **дательного падежа с предлогом «по» в значении определения объекта** поможет изучить видео «*Новый автомат*», где дети в школе видят и обсуждают автомат, продающий домашнюю работу по математике, проверочную работу по русскому языку, лабораторную по биологии.

В презентации преподаватель показывает картинку автомата с напитками и спрашивает, где студенты видели такие автоматы и что там обычно можно купить. После первого просмотра студенты отвечают на вопросы (*Кого вы увидели в фильме? Где эти дети? Что дети обычно делают в школе? Что они увидели?*).

Фильм поможет изучить и закрепить конструкцию дательного падежа с предлогом «по»: «сочинение по русскому языку, задание по русской литературе» и т. д. Задание может быть представлено в виде таблицы, на основе которой студент сам выстраивает словосочетание.

именительный падеж (N 1) что?	по	дательный падеж (N 3) чему?
тест	по	математика
лекция		русский язык
домашнее задание		русская литература

После второго просмотра студенты уже могут сказать, что же хотели купить ученики из видеоролика.

Далее возможно обсуждение того, насколько хорошо и правильно покупать задания, можно ли попросить друга помочь с домашним заданием, с тестом. Можно попробовать поставить себя на место родителей или преподавателей. Интересно также выяснить, кем станет мальчик в автомате и почему. Можно подчеркнуть, что в разговорной речи в словосочетаниях «лабораторная работа», «домашняя работа» второе слово часто опускается. Также необходимо дать студентам разговорную лексику из фильма: «прикольно», «пацаны», «девчонки», «машиночка». Студенты-билингвы, у которых русская речь иногда используется в домашних условиях, могут быть знакомы с такими словами. При завершении работы над фильмом можно еще раз вспомнить изучаемую конструкцию и привести дополнительные примеры, где дательный падеж используется как несогласованное определение, такие как «конференция по экологии», «друг по университету», «партнер по бизнесу» в зависимости от того, что интересно студентам этой группы.

2.2. Использование сюжета и героев видеоролика для изучения и закрепления грамматических категорий.

Серия «Зеркало» может помочь при изучении **сравнительных конструкций** (кто сильнее, мальчик или спортсмен в телевизоре; кто больше и меньше занимается спортом). В уже упоминавшемся ролике «Смотри и учись» можно сравнить младшего и старшего брата, обсудив, кто старше и младше, но кто при этом кто умнее и хитрее.

Приведем пример закрепления конструкций «**Она хотела, чтобы...**», «**Он попросил, чтобы...**» на основе серии «Ералаша» «Петя, выключи утюг».

В качестве грамматического задания студенты получают слова, с помощью которых нужно сделать предложения с союзом «чтобы» по образцу.

Образец: Анна, хотеть, позвонить, брат, мама. → Анна хотела, чтобы брат позвонил маме.

1. Мама, хотеть, позвонить, пассажиры, Петя.
2. Мама, попросить, позвонить, пассажиры, Петя.
3. Пассажиры, Петя, попросить, выключить, уют.
4. Пассажиры, хотеть, выключить, Петя уют.
5. Петя, не, хотеть, люди, звонить, он.

Студенты положительно реагируют на замечание, что это «плохой русский язык», а они сделают красивые предложения.

Аналогичное задание можно предложить после просмотра ролика «Как маленькая», где девочка просит купить маму планшет, ролики, куклу, а мама притворяется, что капризничает и просит папу купить туфли прямо сейчас.

Безусловно, одна форма работы не исключает другую. Один ролик может дать материал для использования и текста, и сюжета.

2.3. Есть преподаватели, которые смотрят со студентами **видео без слов** и работают над ними. Так, в статье Т. А. Храмченко [10] есть небольшой список таких фильмов, которые можно посмотреть на уроках РКИ.

Использование ролика без слов может подойти для семантизации особенно сложных лексем, в этом случае наглядно демонстрируется значение трудного для иностранцев слова. Например, в серии «*Поединок*» с участием талантливого юного актера Александра Лойе, главный герой — мальчик, который сам с собой играет в шахматы, выигрывает и проигрывает сам себе. Артист блестяще показывает эмоции обоих игроков этой необычной шахматной партии. На основе такого ролика преподаватель может наглядно проиллюстрировать значение местоимения «себя». После изучения значения данного местоимения и просмотра видео преподаватель задает вопрос: «С кем играет мальчик?». Студенты отвечают, что он играет сам с собой. Преподаватель комментирует, что герой фильма играет в шахматы как два человека: один играет хорошо, другой — плохо. Также студенты знакомятся со значением слова «играть» в словосочетании «играть роль».

Также напомним, что в каждой серии есть короткая **мультипликационная заставка**, которая связана с сюжетом фильма.

3. Целью использования «Ералаша» на занятиях с преподавателем может быть знакомство с **языковой игрой, фразеологией и прецедентами русского языка**.

Большое количество лингвострановедческих трудностей и элементов языковой игры отражено в статье Е. Н. Филимоновой [11], которая уверена в том, что данные явления в преподавании РКИ требуют особого внимания. Приведем пример на материале юмористического журнала

«Ералаш». Так, серия «*Боевой дух*» в юмористической форме поможет узнать разговорное значение слова «дух» — «дыхание» («дух перевести», «дух захватило») и словосочетание «боевой дух» в значении «внутренняя, моральная сила» («твердость духа»). Если мальчик, наевшись лука и чеснока, готов сразить учителя своим дыханием и боевым настроением, то учительница, надев противогаз, также применяет, в свою очередь, военную хитрость.

Таким образом, приведенные примеры демонстрируют, но далеко не исчерпывают возможности применения видеороликов киножурнала «Ералаш» на онлайн-уроках РКИ не только в связи с изучением лексического материала, но и отдельных грамматических и синтаксических тем, а также фразеологии, языковой игры и лингвострановедческих реалий. Аутентичные видеоматериалы при тщательном отборе и подготовке помогут преподавателю изучить новый и закрепить пройденный лексический и / или грамматический материал, сделать онлайн-урок содержательнее, донести до студентов российские реалии, повысить концентрацию внимания на уроке, эмоционально обогащают урок, и полезны при разной подготовке студентов одной группы.

Литература

1. Волкова Е. А., Полтавцева Е. А. Использование видеоматериалов в процессе формирования коммуникативной и социокультурной компетенций иностранных студентов подготовительного факультета. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30656656> (дата обращения: 24.09.2021).
2. Гриднева Н. А., Владимирова С. М. Использование аутентичных видеоматериалов на начальном этапе обучения русскому как иностранному (РКИ). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-autentichnyh-videomaterialov-na-nachalnom-etape-obucheniya-russkomu-kak-inostrannomu-rki> (дата обращения: 24.09.2021).
3. Казакова Ю. В. Приемы работы с видеотекстами на уроках РКИ (на примере киножурнала «Ералаш»). — URL: <https://dspace.susu.ru/handle/0001.74/5654> (дата обращения: 24.09.2021).
4. Миролубова К. В. Медийный текст на занятиях РКИ (на материале юмористического киножурнала «Ералаш»). — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32267361> (дата обращения: 24.09.2021).
5. Онлайн-уроки по русскому языку для иностранных студентов: видеоканал. — URL: [list=PLRzHZiF2gd7jm323U0GNebNGw_ay7fkd](https://www.youtube.com/watch?v=PLRzHZiF2gd7jm323U0GNebNGw_ay7fkd) (дата обращения: 24.09.2021).
6. Онлайн-школа русского языка в помощь детям, изучающим русский язык: видеоканал. — URL: <https://youtu.be/sKjcYQ-7ICo> (дата обращения: 24.09.2021).
7. О русском по-русски: видеоканал. — URL: <https://www.orusskomporuski.com> (дата обращения: 24.09.2021).

8. Семикрас А. В., Тимошенко Т. Е. Использование аутентичных видеоматериалов на уроках РКИ как средство обучения живой разговорной речи. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36847718> (дата обращения: 24.09.2021).

9. Семья лингвистов: видеоканал. — URL: <https://www.youtube.com/channel/UCwjcNMAR1ZyGJwqu6Jjce4A> (дата обращения: 24.09.2021).

10. Храменко Т. А. Использование коротких юмористических фильмов в практике преподавания РКИ. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-korotkih-yumoristicheskikh-filmov-v-praktike-prepodavaniya-rki> (дата обращения: 24.09.2021).

11. Филимонова Е. Н. «Мальчишки и девчонки! а также их родители!..» детский киножурнал «Ералаш» в иностранной аудитории. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23923162> (дата обращения: 24.09.2021).

12. Щукин 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.

13. Lyricsgaps.com: сайт. URL: lyricsgaps.com. (дата обращения: 24.09.2021).

Е. В. Калашикова

*Михайловская военная артиллерийская академия,
Санкт-Петербург*

Некоторые особенности русской фонетики при обучении испаноговорящих военнослужащих

Статья посвящена сопоставительному анализу фонологической системы русского и испанского языков. В статье определяются место практической фонетики в системе обучения русскому языку как иностранному испаноговорящих курсантов и те основные задачи, которые должны решаться в период их обучения произношению.

Для эффективного обучения иностранных военнослужащих русскому языку преподаватель должен грамотно организовать учебные занятия, учитывая типичные сложности, возникающие в ходе образовательного процесса, при этом большое внимание на начальном этапе должно быть уделено звуковой системе языка.

Ключевые слова: звуковая система языка, ударение в русском языке, упражнения при изучении РКИ.

E. V. Kalashnikova

*Mikhailovskaya Military Artillery Academy,
Saint Petersburg*

Some features of Russian phonetics in the training of Spanish-speaking military personnel

The article is devoted to the comparative analysis of the phonological system of the Russian and Spanish languages. The article defines the place of practical phonetics in the system of teaching Russian as a foreign language to Spanish-speaking cadets and the main tasks that must be solved during their pronunciation training.

For effective teaching of Russian to foreign servicemen, the teacher must competently organize training sessions, taking into account the typical difficulties that arise during the educational process, while much attention should be paid to the sound system of the language at the initial stage.

Keywords: the sound system of the language, stress in the Russian language, exercises in the study of Russian as a foreign language.

Русский язык является одним из самых сложных языков в мире, поэтому при его изучении у иностранных обучающихся возникают некоторые трудности. Главной целью обучения русскому языку как иностранному является развитие способности иностранных военнослужащих к общению на русском языке, то есть обучение в равной степени грамматике, лексике, аудированию, чтению и произношению.

Различия в национальных звуковых системах могут быть причиной ряда коммуникативных трудностей, возникающих в процессе межкультурного взаимодействия. При этом сформированность фонетических навыков является неперенным условием адекватного понимания речевого сообщения, точности выражения мысли и выполнения любой коммуникативной функции.

Русская и испанская фонетические системы имеют типологические различия, поэтому неизбежны возникающие коммуникативные трудности, которые должны быть обязательно учтены в ходе обучения испаноговорящих военнослужащих русскому языку как иностранному.

Звуковая система русского языка имеет некоторые сходные черты со звуковой системой испанского языка.

Звуки, близкие по произношению к испанским

Гласные			
звуки	печатные буквы	название букв	приблизительно соответствуют испанским в словах
Sonidos	Letras impresas	Nombre de la letra	Aproximadamente corresponden a los españoles en las palabras
[a]	А а	а	mar
[o]	О о	о	fondo
[y]	У у	у	uno
[э]	Э э	э	este
[и]	И и	и	mina
Согласные			
[б]	Бб	бэ	bueno
[г]	Гг	гэ	gorro
[д]	Дд	дэ	dar
[к]	Кк	ка	como
[м]	Мм	эм	mapa
[н]	Нн	эн	nota
[п]	Пп	пэ	padre
[р]	Рр	эр	grupo
[т]	Тт	тэ	tarde
[ф]	Фф	эф	fabrika

Произношение ряда русских звуков в известной степени близко к произнесению соответствующих испанских звуков. Например, гласных [a], [y] [e] и согласных [б], [д], [м], [ф], [к]. Однако, несмотря на некоторое сходство, звуковая система русского языка существенно отличается от звуковой системы испанского языка.

Так, например, в испанском языке нет звуков, соответствующих русским шипящим [ж], [ш], [щ], нет согласного [ц], гласного [ы]. И наоборот, в испанском языке есть звуки, отсутствующие в русском.

Русские согласные, как правило, произносятся менее напряженно, чем испанские. В количественном соотношении в испанском языке согласных меньше, чем в русском. Это объясняется в первую очередь смягчением согласных в русском языке, которая носит смысловоразличительный характер. Например, *мол* — *моль*, *шест* — *шесть*, *мел* — *мель*.

Основу испанского произношения составляет преобладание гласных и звонких согласных, а также простота и ясность системы гласных.

Одной из особенностей русского языка является наличие твердых и мягких согласных:

- показателем мягкости согласных на письме является «ь» (мягкий знак), который может стоять в конце слова или в середине слова перед согласным. Например, *день* (*di'a*), *деньги* (*dinero*), *мель* (*baji'o, banco*);

- большинство согласных произносится мягко перед гласными [е], [и], [э], [ю], [я]. Например, *метро* (*metro*), *пуля* (*bala*), *зима* (*invierno*), *далёкий* (*lejano*), *люди* (*gente*), *книга* (*libro*);

- замена твердого согласного звука мягким и наоборот может привести к изменению значения слова. Например, *шесть* (*seis*) — *шест* (*pertiga*), *моль* (*торо*)-*мол* (*muelle*).

Особое внимание требует и оглушение согласных в конце слова. Например, *год* (*ano*) произносится *го[m]*, *зуб* (*diente*) произносится *зу[n]*, *друг* (*amigo*) произносится *дру[к]*.

В начале и в середине слова звонкий согласный, стоящий перед глухим, тоже оглушается. Например, впереди (*adelante*) произносится *[ф]пери*.

Глухие согласные, стоящие перед звонкими согласными, произносятся как соответствующие звонкие. Например, *экзамен* (*examen*) произносится *э[г]замен*.

Гласные буквы *о*, *е* в русском языке в безударном положении произносятся менее интенсивно и меняют свое качество. Это изменение безударных гласных называется редукцией.

В безударном положении гласный [о] произносится как звук, близкий к [а]. Например, *окно* (*ventana*) произносится *[а]кно*, *она* (*ella*) произносится *[а]на*, *вода* (*agua*) произносится *в[а]да*.

Гласный [е] в безударном положении произносится как звук, близкий к [и]. Например, *весна* (*primavera*) произносится *в[и]сна*.

При изучении русского языка особое внимание следует обратить на ударение. В испанском языке ударение фиксированное, а в русском языке оно может стоять на любом слоге. Например, *ро́дина* (*patria*), *рабо́та* (*trabajo*), *молодо́й* (*joven*).

При изменении формы слова ударение может передвигаться с одного слога на другой. Например, *рука́ (mano) — руки́ (manos), окно́ (ventana) — окна́ (ventanas), язык (lengua) — языки́ (lenguas)*.

В некоторых случаях изменение ударения может изменить значение слова. Например, *замо́к (candado) — замо́к (castillo)*.

Изучение особенностей русской звуковой системы имеет большое значение, так как нарушение норм произношения может сделать речь непонятной или привести к искажению смысла.

Надо помнить, что русское [o] соответствует испанскому [o] только под ударением. Например, *то́т (aquel), до́м (casa), ко́мната (habitacion)*.

В безударном положении звук [o] по произношению близок к звуку [a]. Например, *это́ (esto) произносится эт[а]*.

Звук [e] также произносится чётко только под ударением. В безударном положении он произносится как звук, близкий к [и]. Например, *река́ (rio) произносится р[и]ка*.

Для эффективного обучения военнослужащих русскому языку как иностранному преподавателю необходимо разработать и подобрать ряд упражнений, которые будут способствовать последовательной работе над звуками, ударением и ритмикой слова, интонацией, а также способствовать грамматическим и лексическим навыкам.

Для примера приведем несколько упражнений, которые можно использовать на элементарном уровне обучения.

Упражнение 1. Прочитайте слова, обратите внимание на произношение, выучите их.

да — sí	па́па — papa
нет — no	ма́ма — mama
брат — hermano	до́ктор, врач — medico
сестра — hermana	

Упражнение 2. Прочитайте слова, обратите внимание, как произносится звук [v].

во́т	на́право
ваго́н	бу́ква
во́да	пра́вда
тра́ва	вои́н
дво́р	да́вно

Где окно? — Окно́ справа.

Это сок? — Нет, это вода.

Что это? — Это бу́ква.

Где Анто́н — Анто́н впереди.

Это вагон? — Да, это вагон.

Кто это? — Это воин.

Упражнение 3. *Найдите соответствия.*

- | | |
|-------------|---------------|
| 1) виноград | а) [йош] |
| 2) ёж | б) [йот] |
| 3) йод | в) [винаграг] |
| 4) дождь | г) [снек] |
| 5) снег | д) [дошт'] |

Упражнение 4. *Напишите слова, не используя систему русской транскрипции.*

- 1) [горат] —
- 2) [параграф] —
- 3) [нарот] —
- 4) [снек] —
- 5) [абет] —
- 6) [муш] —

Выводы и рекомендации. Системная организация подачи фонетического материала позволяет интенсифицировать процесс усвоения правил русского произношения при преподавании его как иностранного, что способствует повышению мотивации у иностранных военнослужащих при изучении языка, т. к. они избавляются от страха быть непонятыми из-за ошибок в произношении русских слов. Важной особенностью обучения является создание условий для продуктивной речевой деятельности с использованием знаний фонетической системы русского языка, так, предлагаются микродиалоги, в которых используются слова с тем звуком, произношение которого является трудным для обучающихся, в комплексе такая организация занятий позволяет поставить правильное произношение русских звуков и усвоить грамматическую модель интонационной конструкции со значением уточнения. Также может быть обучающимся предложен список слов, включающих проблемный русский звук, при изучении лексического материала по тематическому принципу. Например, слова (тема «комната»): лампа, стол, пол, потолок, стул, полка. Задание: прочитайте слова и укажите на предметы, которые они обозначают (отработка звука [л]).

Практические задания по русскому языку как иностранному развивают мыслительные способности военнослужащих, заставляют их быть внимательными, учат анализировать, сравнивать, выделять главное, превращают из пассивных слушателей на занятии в активных участников.

Литература

1. Баршак М. А. Испанский язык: Практическая фонетика: учеб. для институтов и факультетов иностранных языков / М. А. Баршак. — М. : Высшая школа, 1989. — 223 с.
2. Брызгунова Е. А. Звуки и интонация русской речи / Е. А. Брызгунова. — М. : Прогресс, 1969. — 257 с.
3. Брызгунова Е. А. О смысловозначительных свойствах русской интонации / Е. А. Брызгунова // Вопросы языкознания. — 1971. — № 4. — С. 43–52.
4. Брызгунова Е. А. Основные типы интонационных конструкций и их употребление в русском языке / Е. А. Брызгунова // Русский язык за рубежом. — 1973. — № 1. — С. 75–81. № 2. — С. 42–52.
5. Крестинский И. С. Обучение фонетике иностранного языка: значение и подходы / И. С. Крестинский // Вестник ТвГУ. — Серия «Филология». — 2012. — № 10. — Выпуск 2. — С. 59.

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

**Работа с текстами биографического характера
на подготовительном курсе
(на примере текста «А. П. Чехов»)**

В статье рассматривается методика работы с текстом биографического характера. Работа с такими текстами имеет большое значение для формирования у обучающихся умения составления высказываний как о себе, так и об известных людях своей страны. Она активизирует формирование мышления на русском языке, ведет к пониманию особенностей русской культуры и прецедентов. Кроме того, чтение такого рода текстов (биографий творческих личностей) способствует эстетическому развитию обучающихся, побуждает их к собственному личностному росту. Данное исследование проводилось на примере учебных материалов, связанных с биографией известного русского писателя Антона Павловича Чехова.

Ключевые слова: тексты биографического характера, хронология, причинно-следственное мышление, проявления личности, картина формирования человека, самопознание и совершенствование.

*О. G. Karimova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg*

**Work with biographical texts in the preparatory course
(on the example of the text «A. P. Chekhov»)**

The article discusses the methodology for working with biographical text. Working with such texts is of great importance for the formation of students' ability to compose statements both about themselves and about famous people of their country. It activates the formation of thinking in Russian, leads to an understanding of the peculiarities of Russian culture and precedents. In addition, reading this kind of texts (biographies of creative personalities) contributes to the aesthetic development of students, encourages them to their own personal growth. This research was carried out using the example of educational materials related to the biography of the famous Russian writer Anton Chekhov.

Keywords: biographical texts, chronology, causal thinking, personality manifestations, picture of a person's formation, self-knowledge and improvement.

Учебная программа подготовительного курса русского языка как иностранного включает в себя тему «Биография». Работа над текстами данной тематики имеет большое значение, т. к. один из основных навыков, которым должны овладеть иностранцы, это составление монологических

высказываний о себе, высказываний-представлений. Однако, прежде чем составлять такие высказывания, обучающимся необходимо ознакомиться с образцами таких текстов.

Тексты биографического характера относятся к повествовательному жанру, в них отмечается преобладание хронологического способа изложения важной информации о конкретном человеке. Кроме того, такие тексты содержат использование оценочных квалификаторов — последовательность жизненных событий, которые способствовали развитию деятельности, волевые проявления изучаемой личности, разнообразие интересов, его желания и предпочтения, его антипатии и т. д. Часто в таких текстах используются речевые средства со значением причины и следствия (Что способствовало проявлению таланта? Почему он так поступил?).

Работа над текстами биографического характера имеет большое значение для иностранных обучающихся. Она активизирует у них формирование причинно-следственного мышления, способствует осмыслению взаимосвязей жизни и творчества, содействует повышению уровня эмпатии (сопереживания, понимания другого человека), ведёт к пониманию смысло-жизненных установок. Работа с такими текстами учит продуманно строить свои высказывания-представления, отбирать важную для окружающих информацию.

Образовательная задача заключается в знакомстве обучающихся из разных стран с фактами жизни и творчества культурно-значимой личности. Биография даёт картину формирования личности известного человека, ее развитие в определенной эпохе. Проникновение в творческую лабораторию способствует эстетическому развитию обучающихся.

Кроме того, огромное значение имеет воспитательная функция биографического материала. На примере жизни выдающегося человека происходит самоактуализация обучающихся, развивается стремление к самопознанию и самосовершенствованию. Ю. М. Лотман писал, что «за читательским интересом к биографии всегда стоит потребность увидеть красивую и богатую человеческую личность» [3: 230].

Использование таких текстов на занятиях с ИВС имеет методическую целесообразность, т. к. такие тексты знакомят обучающихся с культурой страны, в которую они приехали обучаться. Это и страноведческая информация, и погружение в культурное наследие страны: «Чем больше текст содержит страноведческих сведений, чем существеннее он для нашей культуры, тем выше его содержательная ценность» [2: 116].

Опираясь на вышеизложенное, можно сделать вывод, что изучение биографии известного человека должно строиться на следующих принципах:

- 1) исторический, который показывает эволюцию жизненного и творческого пути (характеристика среды, в которой находился писатель /учёный, его современников, его эпохи);

2) прецедентный, который предполагает воспитание обучающихся на основе знакомства с известной личностью (показать индивидуальную особенность отражения в мировоззрении «героя» закономерностей действительности, его откликов на процессы, происходящие в данной эпохе);

3) последовательный, который учитывает последовательную взаимосвязь фактов биографии и произведений / открытий известной личности.

В статье предлагается вниманию работа с текстом «А. П. Чехов» из учебно-методического комплекса «Дорога в Россию» [1].

Цель работы с текстом — это не только познакомить с биографией великого писателя, но и сформировать некоторые взаимосвязанные умения: умение составлять развёрнутый план, умение находить главную информацию, отсекая второстепенную, умение пересказать текст с опорой на извлечённую информацию.

В качестве предтекстовой работы обучающимся предлагается серия вопросов.

- О каких русских писателях вы слышали раньше?
- Что вы можете рассказать о нём/о ней?
- Какие произведения этих писателей читали?
- Что вы уже знаете о русском писателе Антоне Павловиче Чехове?

Какое произведение мы читали на занятии?

На данном этапе следует предъявить обучающимся портрет А. П. Чехова, объяснить, какое значение имеет А. П. Чехов для развития русской литературы, рассказать, что произведения великого писателя изучаются в средней и старшей школе. Чтобы учебный материал был удобен для использования, преподавателю нужно подготовить мультимедийную презентацию.



Для более глубокого понимания характера великого писателя, его поступков и его творчества преподаватель может анонсировать прочтение текста о биографии А. П. Чехова высказыванием самого писателя: «В человеке должно быть всё прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли» и организовать обсуждение смысла этого высказывания, подводя обучающихся к самому содержанию биографического текста. Данная

читата как нельзя лучше объясняет биографические факты, изложенные в тексте.

После знакомства с новыми словами и выражениями [1: 50], преподаватель выстраивает последовательную учебную работу над самим текстом.

Текст, представленный в учебнике, довольно объемный, а как показывает практика, обучающиеся не любят работать с большими текстами. Поэтому лучше работать по частям, используя для иллюстрации слайды мультимедийной презентации. На слайдах обучающимся демонстрируются наиболее известные изображения/фотографии, связанные с изложенными фактами биографии писателя в изучаемой части текста. Перед прочтением каждую часть целесообразно сопроводить серией вопросов, на которые обучающиеся должны найти ответ в данной части текста. По содержанию и используемым грамматическим конструкциям вопросы должны быть несложные, в основном поискового характера, но также можно включить и вопросы аналитического характера (почему? зачем?).

Рассмотрим подробнее ход работы с каждой частью текста.

Перед знакомством с первой частью, преподаватель предъявляет обучающимся слайд мультимедийной презентации с вопросами и заданием к ним: «Ответьте на вопросы, используя информацию из текста».

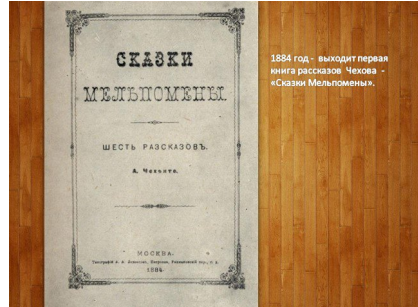
Вопросы перед прочтением первой части.

1. Когда и в каком городе родился А. П. Чехов? (Показать на карте России.)
2. Какая была семья А. П. Чехова? (Рассмотреть слайд.)
3. Где учился А. П. Чехов?



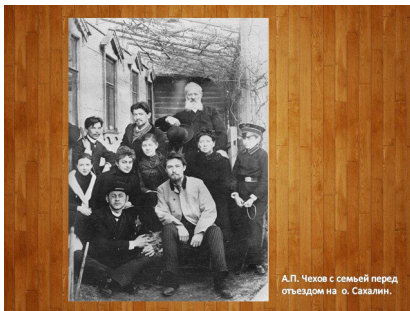
Вопросы перед прочтением второй части.

1. Где А. П. Чехов учился после окончания гимназии?
2. Почему А. П. Чехов начал писать? Какие рассказы он писал?
3. Почему 1884 год был счастливым для А. П. Чехова?
4. Куда переехала семья писателя?



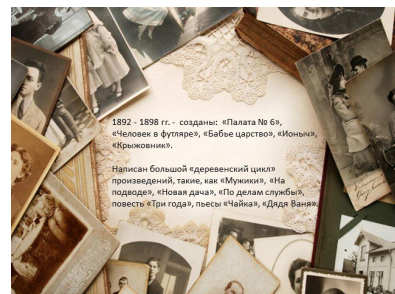
Вопросы перед прочтением третьей части.

1. Куда поехал А. П. Чехов в 1890 году?
2. Сколько времени заняла дорога на Сахалин?
3. Сколько времени писатель провел на острове?
4. Какой был итог этой поездки?



Вопросы перед прочтением четвертой части.

1. Где находился дом, который купил А. П. Чехов?
2. Чем занимался А. П. Чехов в Мелихове? (Краткий ответ.)



Вопросы перед прочтением пятой части. 1. Почему А. П. Чехов сначала поехал во Францию, а потом купил дом в Ялте? 2. Кто приезжал к А. П. Чехову в гости? 3. Почему художник И. И. Левитан нарисовал картину «Лунная ночь»?



1898 года Чехов едет в Ялту. Там он начинает строительство дома. По проекту архитектора Шаповалова была построена прекрасная дача (Чеховский сад).



Весна 1900 г. - в Крым приезжает на гастроли Московский Художественный театр. Чехов отправляется в Севастополь, где специально для него дают «Дядю Ваню».

Вопросы перед прочтением шестой части. 1. Кто приехал на гастроли в Ялту весной 1900 года? 2. Когда А. П. Чехов и Ольга Книппер поженились? 3. Премьера какой пьесы состоялась 29 января 1904 года?



25 мая 1901 г. - А.П.Чехов обвенчался с О.Л. Книппер.

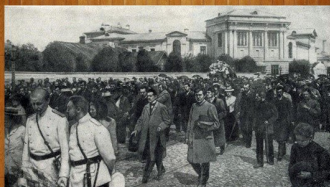


В 1901 году написана и поставлена пьеса «Три сестры». Обложка первого отдельного издания пьесы «Три сестры» (1901 г.) с портретами первых исполнительниц в Художественном театре – Савицкой (Ольга), Книппер (Маша) и Андреева (Ирина).

Вопросы перед прочтением седьмой части. 1. Чем болел А. П. Чехов? 2. Где находился курорт, куда он поехал с женой? 3. Когда умер писатель?



15 июля 1904 год. Бюданвайлер - смерть А.П.Чехова. «Чехов на смертном одре».



Похороны А.П.Чехова в Москве - 9 июля 1904 год

При анализе содержательного наполнения биографического текста преподаватель уделяет внимание формированию следующих умений обучающихся:

- отделять существенные факты от второстепенных;
- соблюдать точность и достоверность документально-фактологической основы изложения (четко отвечать когда, где и что произошло).

После работы по составлению плана текста [1: 56], для которой используется упражнение, предлагаемое авторами учебника «Дорога в Россию», проводится более подробный анализ каждой части, в процессе которого обучающиеся выделяют опорные слова и словосочетания. Составляется более подробный план, который поможет обучающимся пересказать прочитанный текст. Преподаватель обращает внимание обучающихся на соответствие последовательности событий не только в пунктах плана, но и в цепочке опорных слов и словосочетаний. Приведем пример такого плана.

I. Детство. Семья.

(29.01.1860, Таганрог, купец, шестеро детей, поступление в гимназию, 1876 г. семья в Москве, частные уроки, 1879 г. Московский университет, медицинский факультет).

II. Учёба в Московском университете. Первые рассказы.

(Материальное положение, лекции-больница-сюжеты-рассказы, 1884 г. диплом и книга, успех, популярность и гонорары, центр Москвы.)

III. Поездка на Сахалин.

(1890 г. принять решение, остров-тюрьма, каторга и ссылка, преступники и воры, поезд — пароход — лошади, 2 месяца и 12 дней, писатель-врач, 1893 г. «Остров Сахалин», писательский и патриотический подвиг.)

I. Жизнь и работа в деревне Мелихово.

(Здоровье ухудшилось, Подмосковье, 50 произведений, крестьяне, медицинская помощь, общественная деятельность: народные библиотеки, школы, перепись населения.)

II. Поездка в Крым. Жизнь в Ялте.

(Ницца-Франция, южный берег Крыма, известные люди: Иван Бунин, Исаак Левитан, Константин Станиславский, Максим Горький.)

III. Свадьба Чехова. Связь творчества Чехова с театром.

(Весна 1900г., гастроли МХАТ, 10 дней, 25.05.1901 года свадьба, 29.01.1904 премьера, пьеса «Вишнёвый сад».)

IV. Ухудшение здоровья. Смерть.

(Туберкулёз, июнь 1904 г. курорт, граница Германии и Швейцарии, письмо матери, вызов врача, бокал шампанского, 02.07.1904 года умер, 44 года.)

Опорные слова и словосочетания отбираются самими обучающимися под руководством преподавателя. Из текста выбирается самая главная информация, обращается внимание на несущественные факты. Таким образом, готовя пересказ по составленному плану, обучающиеся учатся

составлять предложения, подбирать соответствующие глаголы, создавать текст биографического характера.

Обобщая все вышесказанное, мы хотели бы указать, что последовательная и системная работа над различными типами текста (в нашем случае — текста биографического характера), организованная с использованием вопросов, иллюстраций, поиском необходимой информации в тексте, составлением подробного плана, позволяет обучающимся усвоить алгоритмы работы с текстом (и шире — информацией), а также алгоритм построения собственного развёрнутого монологического высказывания с включением в него необходимой и значимой информации.

Литература

1. Антонова В. Е. Дорога в Россию : учебник русского языка / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, А. А. Толстых : В 2-х томах. — Том I. — СПб. : Златоуст, 2013. — 200 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — Четвертое издание. — М. : Русский язык, 1990. — 246 с.
3. Лотман Ю. М. Биография — живое лицо // Новый мир. — 1985. — № 2. — С. 228–236.

Е. И. Кузнецова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Использование материалов сайта Youlang на занятиях по РКИ на подготовительном курсе

Автор дает краткий обзор материалов портала Youlang, который представляет собой инновационный проект, направленный на разработку готовых качественных, современных и эстетично оформленных занятий РКИ. В статье сравниваются особенности структуры занятия на уровнях А1 и В1 и предлагается использование материалов указанного интернет-дискурса при подготовке заданий лексико-грамматического и текстового характера. Также автор рассматривает возможности коммуникативного курса на уровне А1 для начинающих изучать русский язык как иностранный с «нуля». Особое внимание уделено анализу опыта работы по материалам портала Youlang.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, подготовительный курс, цифровые игровые технологии, портал Youlang, интернет-дискурс, структура занятия.

Е. I. Kuznetsova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Using the materials of the Youlang website in Russian as a foreign language classes in the preparatory course

The author gives a brief overview of the materials of the Youlang portal, which is an innovative project aimed at developing ready-made «high-quality, modern and beautifully designed» Russian as foreign language lessons. The article compares the structures at levels A1 and B1 and uses special materials for the preparation of the lexical-grammatical and textual exercises. The author also considers the possibilities of creating a communication course at A1 level for beginners to learn Russian as a foreign language from scratch. Particular attention is paid to the analysis of work experience based on the materials of the Youlang portal.

Keywords: Russian as a foreign language, preparatory course, digital gaming technology, Youlang portal, internet discourse, lesson structure.

Подготовка к занятиям требует от преподавателя ответа на ряд вопросов: какой лексико-грамматический материал выбрать, как сделать так, чтобы занятие было интересно студенту, чтобы этот материал был применим не только в учебной деятельности, но и в повседневной жизни.

Одной из важнейших задач учебного курса преподавания РКИ является модификация учебного материала с учетом потребностей времени.

В вузах вопрос обеспеченности учебного процесса решается подготовкой учебно-методических материалов, которые включают в себя рекомендуемые учебные пособия и разработки по ним, а также тематический план. Такие учебные пособия являются той базой, от которой отталкивается преподаватель при подготовке к занятию. Однако опыт показывает, что одни и те же материалы по-разному усваиваются в группах. Это заставляет преподавателя разрабатывать собственную стратегию обучения в меняющихся условиях: искать новые формы представления и закрепления учебного материала, обращаться к новым технологиям. |

В XX веке общество вступило в так называемую «цифровую эпоху», когда источником знаний в первую очередь являются цифровые системы, интернет. Работа в аналоговом формате, особенно при изучении языка, рассматривается как вторичная. Интересной с этой точки зрения, на наш взгляд, является выпущенная известным американским педагогом, профессором Эдвардом еще в 40-х годах XX века Дейлом книга «Audiovisual Methods in Teaching» [4]. В ней он представил концепцию *конуса опыта*, которая наглядно демонстрирует потенциальный эффект обучения при активном применении цифровых технологий. В *конусе опыта* в виде схемы отражены способы получения знаний (чтение; восприятие слов на слух; просмотр иллюстраций, видеofilьмов и т. д.) и способность обучающихся сохранять их в течение определенного времени. Согласно Э. Дейлу, учащиеся запоминают в меньшей степени информацию, полученную в результате пассивной деятельности, — прочитанную или услышанную, и в большем объеме — ту, которую они получили в результате самостоятельной работы, например, такой как: участие в дискуссиях, выступление с речью, имитация реального опыта, инсценировка презентации и т. д. Включение подобных форм обучения (или хотя бы их элементов), когда обучающиеся получают знания в процессе собственной активной языковой деятельности, и есть задача преподавателя.

В статье представлены наши наблюдения как результат работы, проведенной в течение учебного года с курсантами из Вьетнама (4 человека), с использованием материалов указанного портала. Традиционно курсанты из СРВ оцениваются как «сильные»: они имеют определенную подготовку по русскому языку по прибытии в Россию, высокий показатель работоспособности, хорошую память. Это обеспечивает быстрое усвоение ими запланированного на занятие материала и требует привлечения большого количества дополнительных учебных заданий как для аудиторной, так и для самостоятельной (домашней) работы. Материал основной учебной программы в объеме 6 академических часов в день группа осваивала за 4 часа, поэтому в качестве вспомогательных активно использовались информационные ресурсы, успешно реализуемые с помощью «цифры», в частности, портал для преподавателей и студентов Youlang [5].

Youlang — портал с платной подпиской, представляющей собой платформу готовых уроков с еженедельным обновлением контента. Портал начал свою работу в 2018 году. В команду проекта входят методисты, редакторы, дизайнеры и программисты. Важно отметить, что почти все уроки на портале снабжены аудиоматериалами, которые записаны профессиональным радиоведущим и преподавателем РКИ.

Уроки разрабатываются авторами с нуля. Они разделяются по уровням владения языком — от А1 до С2. Оформление уроков соответствует современным тенденциям, что вызывает интерес у обучающихся. При этом используется большое количество иллюстративного материала. В основе уроков лежат статьи современных интернет-изданий.

Получая доступ к portalу, пользователь также получает доступ и к онлайн-тренажёру «Юна». Этот интерактивный сервис был создан специально для иностранных обучающихся и содержит систему уроков и тестовых заданий для отработки лексических и грамматических навыков. Каждый урок снабжен аннотацией авторов на сайте.

Вводный коммуникативный курс портала Youlang интересен тем, что в нем представлены не характерные для данного, столь раннего, этапа обучения аутентичный материал и коммуникативно-ориентированная методика (предполагающая кооперацию обучающихся). Благодаря этому иностранные учащиеся быстрее усваивают различные языковые формы выражения коммуникативных интенций, легче овладевают дискурсивными навыками. Результаты нашей работы с курсантами из Вьетнама по этому курсу подтвердили эффективность такой организации процесса обучения.

Рассмотрим структуру предлагаемого порталом Youlang урока из вводного коммуникативного курса А1 «Кто вы по профессии?» [2]. Это второй урок первого блока «Знакомство», включающий определенные этапы: фонетическую разминку; аудирование; лексические упражнения; работу в парах, составление диалогов, коммуникативные задания. Дидактические цели этого урока — ознакомление с новым материалом и применение знаний на практике. Все действия в заданиях и играх осуществляют студенты.

I. Фонетическая разминка — непосредственно связана с темой урока, в ходе ее прорабатываются фонетические трудности, встречающиеся в словах урока. К заданию представлен аудиоматериал, который можно прослушать с помощью QR-кода или скачать на свое устройство. Например:

ел-ель тел-тель учитель писатель

пра-про гра-гро программа программист и пр.

II. Аудирование — дано в виде упражнения и QR-кода на аудиоматериал, как и упражнение на фонетическую разминку.

III. Лексические упражнения

1) работа в парах, когда студенты показывают на изображения профессий и спрашивают друг друга «Кто он/она по профессии?»;

2) игра на запоминание лексики по типу «Домино» (нужно соединить фотографию и название профессии). До урока преподаватель распечатывает и разрезает карточки из приложения к уроку, раскладывает их на 2 столбика — слова и картинки (карточки лежат изображением вниз). На изображениях представлены секретарь, студент, бизнесмен, спортсмен, учитель и др. Студенты поочередно берут карточку со словом, потом с картинкой и говорят, что на ней изображено. Если слово и картинка совпадают, то студент забирает пару себе. Если не совпадают, то студент кладет карточки изображением вниз на их прежнее место. Побеждает тот студент, у которого в конце остаётся наибольшее количество парных карточек;

3) разгадывание кроссворда, в котором представлены фамилии известных людей таких, как Марк Цукерберг, Владимир Путин, Пол Маккартни.

IV. Аудирование. Студентам нужно слушать диалоги и вписывать слова на место пропусков.

— *Здравствуйте, Анна! Как _____?*
— *Спасибо, _____ . Но я не Анна, меня зовут Мария. Мария Шарапова. Я спортсменка.*
— *Извините, Мария!*

V. Завершают урок коммуникативные задания, включающие работу в парах, когда студентам предлагается отработать вопросы «Кто это?» и «Кто он по профессии?» по упражнениям, где трудности идентификации известных людей и профессий были уже ранее сняты. Представлен образец диалога, по аналогии с которым нужно составить другие диалоги. Здесь используется принцип последовательности упражнений, т. е. каждое последующее упражнение опирается на предыдущее. Урок спланирован от простого к сложному.

— *Кто это?*
— *Дмитрий Медведев*
— *Кто он по профессии?*
— *Он политик.*

Большое место в уроках Youlang отводится игровым технологиям. Обучающиеся, как правило, имеют опыт игр на компьютере, на смартфоне, поэтому такая форма работы в аудитории воспринимается ими с энтузиазмом. Наибольший интерес у вьетнамских курсантов вызвала игра,

посвященная традициям празднования 1 Мая в разных странах. Итогом игры является коммуникативное задание — рассказать о традициях празднования 1 Мая во Вьетнаме. Успех подобного рода форм работы обусловлен тем, что в результате игры, при выходе в речь, обучающийся точно знает, о чем он будет говорить, что он будет говорить, какие речевые конструкции будет использовать.

В системе уроков Youlang представлены различные игровые наборы: для уровней А1 и А2 — «Глаголы движения. Транспорт»; А1 — «Свободное время и спорт»; В1 — новогодняя игра «Кто хочет испортить Новый год?». Также авторы портала создали комплекс игр для уровней А2–В2 по мотивам известного в настоящее время корейского сериала «Игра в кальмара». В ходе игры учащиеся могут расширить свои знания о русском языке и русской культуре, примеряя на себя роли героев сериала. Быстрое реагирование на запросы современной жизни, анализ новых тенденций в молодежной среде и, как результат, создание актуальных материалов, интересных и обучающимся и преподавателям, являются несомненной заслугой авторского коллектива сайта.

На подготовительном факультете курсанты осваивают не только систему языка, но и курс — персональный и институциональный (административный, военный, педагогический, спортивный и др.). Не менее важным становится знакомство еще с одним видом — интернет-дискурсом. Уже с первых дней обучения некоторые учащиеся пытаются осуществлять коммуникацию на русском в социальных сетях, применяя навыки, полученные на занятиях. На портале Youlang есть уроки, помогающие обучиться интернет-общению на русском языке, освоить законы интернет-дискурса, цифрового этикета. Перечислим некоторые из них: система уроков «Интернет-этикет: как общаться в сети правильно?», «Информационная грамотность в XXI веке», «Язык и интернет» и др. Данная тема представлена не только отдельными уроками, но и заданиями на уроках к другим темам (например, задание на общение в мессенджере, написание постов в социальных сетях или в бумажном варианте на рабочем листе урока).

Рассмотрим структуру урока для уровня В1 «Анна Ахматова: жизнь и поэзия» [1]. В ходе этого занятия обучающиеся знакомятся с биографией и творчеством известной русской поэтессы, с высказываниями современников о ней и некоторыми самыми известными из ее стихотворений. Отрабатываемой грамматической темой является образование деепричастий несовершенного и совершенного вида.

Анализируемый урок включает ряд этапов.

1. Предтекстовая работа.

1.1. Предполагает работу с лексикой. Обучающимся предлагается найти в «облаке» все слова, которые имеют отношение к понятию «литература». Навык определять ключевые слова поможет студентам

в будущем при обучении аннотированию, конспектированию, реферированию, составлению номинативного и вопросного плана на старших курсах [3].



Рис. 1. Облако слов

1.2. Обсуждение в группе вопросов о поэзии таких, как: «Любите ли вы поэзию?», «Какое ваше любимое стихотворение?», «Каких русских поэтов и поэтесс вы знаете?» «Как вы думаете, почему в классической русской литературе мало женщин-авторов?».

1.3. Аудирование. В этом блоке представлено задание на соотнесение высказываний после их прочтения и прослушивания аудиозаписи, в которой говорится о том, кому принадлежит это высказывание. Цитаты взяты из мемуаров людей, живших и общавшихся с поэтессой (писатель Анатолий Найман, актриса Фаина Раневская, русист Никита Струве, поэт Иосиф Бродский, поэт и муж Анны Ахматовой Николай Гумилёв).

2. Работа с текстом.

Студентам предлагается почувствовать себя биографами и восстановить порядок разделенной на 6 частей биографии в ходе обсуждения. Задание направлено на кооперацию и выполняется по командам.

После работы с текстом вводится грамматический материал урока «Образование деепричастий СВ и НСВ». Важно отметить, что грамматика отрабатывается на том языковом материале, который был повторен до ее введения. Грамматика вводится очень лаконично, что, безусловно, требует дополнительной подготовки преподавателя к занятию.

3. Послетекстовые задания.

3.1. Кратко рассказать биографию поэтессы, используя деепричастия, записать получившиеся предложения, трансформировать предложения.

Кратко расскажите биографию Анны Ахматовой, используя данные деепричастия. Запишите получившиеся предложения.

родившись (*где? когда?*)

переехав/переезжая (*куда?*)

окончив/оканчивая (*что?*)

поступив/поступая (*куда?*)

написав (*что?*)

обладая (*чем?*)

расставшись/расставаясь (*с кем?*)

получив/получая (*что?*)

Рис.2. Упражнение на деепричастие

3.2 Предлагается обсудить в группе факт из биографии поэтессы и ответить на вопросы преподавателя.

Урок завершается заданием на самостоятельную работу, включающим в себя прочтение стихотворений, перевод их на свой родной язык и подготовку презентации на тему: «Моя любимая поэтесса».

Для представленных уроков характерна соотнесенность всех этапов с основной целью, соразмерность этапов урока по времени и их подчиненность главной цели урока, последовательность и поэтапность в овладении речевым материалом, связанность урока, разнообразие форм работы, ситуативность [6].

Необходимо отметить, что материал уроков на портале Youlang в большей степени ориентирован на западную аудиторию. Обучающимся из азиатских стран (Лаос, Камбоджа и др.) сложно будет выполнить ряд упражнений, поскольку часто они не имеют достаточных знаний о жизни и культуре западных стран (например, не знают известных там актеров, спортсменов).

Безусловно, существующие учебники и учебные пособия являются той базой, без которой было бы сложно организовать полноценное занятие. Но есть множество интересных современных материалов, подключив которые, преподаватель может составить урок, максимально соответствующий поставленным целям и задачам. Именно цифровые технологии, примером которых служит портал Youlang, могут способствовать приращению интеллектуального и творческого потенциала обучающихся.

Литература

1. Богоявленская А. Урок В1 «Анна Ахматова: жизнь и поэзия». — URL: <https://youlang.ru/lessons/anna-ahmatova-zizn-i-poeziya> (дата обращения 18.09.2021).
2. Брагина Н. Урок А1 вводного коммуникативного курса «Кто вы по профессии?» — URL: <https://youlang.ru/lessons/kto-vy-po-professii> (дата обращения: 16.09.2021).
3. Мареева Ю. Как использовать облако слов на уроках РКИ. — URL: <https://mgu-russian.com/ru/teach/blog/309321/> (дата обращения 16.09.21).
4. Николаева Е. «Пирамида Дейла»: правда ли, что обучение на практике лучше любой теории?» — URL: <https://skillbox.ru/media/education/piramida-deyla-pravda-li-chto-obuchenie-na-praktike-luchshe-lyuboy-teorii/> (дата обращения: 29.10.2021).
5. Сайт Youlang. — Режим доступа: <https://youlang.ru/lessons> (дата обращения: 30.10.2021).
6. Novika Marina. Урок РКИ на современном этапе. Классификация уроков: общедидактический подход. — URL: https://profizgl.lv/pluginfile.php/34976/mod_resource/content/0/urok_RKI.pdf (дата обращения 27.10.2021).

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

Роль учебной экскурсии в процессе обучения иностранных военнослужащих на подготовительном курсе

В статье рассматривается учебная экскурсия как форма учебной работы, которая помимо ознакомления иностранных военнослужащих с культурными и историческими особенностями страны обучения, выполняет также воспитательную, обучающую и в то же время развлекательную функции. Рассматриваются цели проведения учебной экскурсии, а также основные трудности, с которыми сталкивается преподаватель РКИ при ее подготовке и реализации.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, подготовительный курс, учебная экскурсия, военный вуз, обучение иностранных военнослужащих.

V. M. Kuzmina
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

The role of field trips as part of the preparatory course teaching of foreign servicemen

The article considers the field trip as a form of educational work, which, in addition to familiarizing foreign servicemen with the cultural and historical features of the country of study, also performs educational, training and at the same time entertainment functions. The objectives of the educational tour are considered, as well as the main difficulties faced by the Russian as a foreign language teacher during its preparation and implementation.

Keywords: Russian as a foreign language, preparatory course, educational tour, military university, teaching of foreign servicemen.

При работе с иностранными военнослужащими (далее — ИВС) на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) перед преподавателем стоит цель не только обучать, но и знакомить с культурой страны, прививать любовь к нашей стране, ее истории и культуре. Кроме того, преподаватель участвует также и в воспитательной работе. Как отмечают исследователи, «в последнее десятилетие педагогическому сообществу удалось осознать, что «культурная» составляющая урока иностранного языка отнюдь не является второстепенной по своему обучающему потенциалу» [5: 166], что позволяет нам говорить о важности не только изучения самого языка, но и знакомства с культурой, историей нашей страны. Поэтому

учебные экскурсии не только рекомендованы, но и включены в программу подготовительного курса обучения ИВС в Военной академии связи.

Стоит отметить, что учебные экскурсии, проводимые знакомым преподавателем, являются наименее стрессовым способом адаптировать обучающихся к жизни в России. Так, «имеющийся опыт ясно показывает, что приобщение к российской культуре иностранных студентов через проведение экскурсий, различной тематики групповых поездок, празднование традиционных народных праздников и т. п. является действенным рычагом адаптации, интеграции и преодоления барьеров отчужденности, потому как социокультурные образцы обычно рождаются в повседневной жизни» [8].

О пользе проведения учебных экскурсий в вузах, в том числе и военных, говорят многие исследователи. Так, В. В. Мишечкина отмечает, что «в рамках инновационных методов обучения должно быть выделено значительное место под учебные экскурсии» [3: 280], так как они «способствуют зарождению и развитию у слушателей интереса к знаниям, расширяют кругозор, учат рассматривать факты и явления окружающей жизни во взаимосвязи и взаимодействии, сравнивать их между собой, делать обобщения и выводы» [Там же]. Преподаватели используют экскурсии не только как вспомогательную форму учебной работы, но и как одну из форм проведения учебных занятий, используя при этом не только традиционные методы проведения экскурсии, но и инновационные [6], гармонично вписывают их в учебную программу [4: 8], предлагают новые, нестандартные решения [5].

Экскурсия — это особая форма организации работы, позволяющая не только обучать, но и воспитывать и развлекать обучающихся. При этом, что касается как организации, так и проведения, такая форма работы является одной из самых трудоемких и сложных.

Традиционно выделяются три **вида экскурсии**: учебная, производственная и краеведческая.

Учебная экскурсия «связана с изучением какого-либо учебного предмета, может предварять изучение темы или завершать ее» [1].

Производственная экскурсия позволяет «раскрыть связи теории и практики в хозяйственной деятельности людей, познакомить с принципами устройства и действия машин, станков и пр., с технологическими процессами» [там же].

Краеведческая экскурсия знакомит экскурсантов с природными, историческими особенностями региона, с его историей, экономикой и культурой.

Также можно говорить о путешествиях, которые рассчитаны на длительный срок, «заочных» и виртуальных экскурсиях.

По содержанию учебные экскурсии можно разделить на тематические (связаны с изучением одной или нескольких тем учебного предмета)

и комплексные (позволяют охватить взаимосвязанные темы двух или нескольких учебных предметов) [7: 11].

Учебные экскурсии могут быть вводными / вступительными (предваряют изучение новой темы, позволяют познакомить обучающихся с новым для них учебным разделом, вызвать их интерес), сопутствующими / текущими (проводятся параллельно с изучением материала, обеспечивают более глубокое погружение и понимание изучаемой темы), заключительными / итоговыми (завершают изучение темы и позволяют обобщить, систематизировать материал, связать полученные теоретические сведения с практикой).

Учебная экскурсия всегда требует обширной подготовки со стороны преподавателя. Перед проведением экскурсии необходимо изучить место предполагаемой экскурсии и выявить его образовательный потенциал, обдумать тип и структуру экскурсии, составить ее план и маршрут следования, продумать и подготовить необходимые наглядные пособия и дополнительное оборудование, провести организационную беседу с обучающимися, подготовить задания для выполнения обучающимися после экскурсии (для закрепления полученных знаний).

В основе разработки экскурсии лежат следующие принципы:

- энциклопедичность (отбор знаний из разных областей действительности);
- уникальность места;
- интеграция знаний (отбор знаний для понимания целостной картины мира);
- единство содержания и методов;
- динамика преемственных связей;
- тематичность материала [2].

В практике обучения РКИ учебные экскурсии используются активно, так как они позволяют преподавателю выполнить сразу две важные задачи: не только обучить языку, но и познакомить с культурой и историей страны изучаемого языка. В частности, как уже говорилось выше, в методический план Военной академии связи на всех этапах изучения русского языка включены учебные экскурсии, организуемые и проводимые самими преподавателями.

В данной статье мы рассмотрим учебные экскурсии, проводимые преподавателем в течение первого года обучения, то есть на подготовительном курсе.

Учебные экскурсии проводятся в учебное время и могут быть собственнo учебными, учебно-краеведческими и краеведческими. Первый вариант используется на начальном этапе и заключается в том, что обучающиеся с преподавателем гуляют недалеко от академии, заходят в аптеки, магазины и метро, используя изученный на уроке материал:

общаются с продавцом, покупают жетоны, оплачивают проезд в транспорте и т. д. Учебно-краеведческая экскурсия — это, например, экскурсия в метро, подразумевающая предварительное прочтение текстов и обсуждение материала, а затем отработку лексики и одновременно знакомство с работой метрополитена и станциями метро. Краеведческие экскурсии — это походы в музеи города, выезд в пригородные парки и музеи и т. д. При этом даже в процессе проведения краеведческой экскурсии происходит обучение: экскурсанты знакомятся с новой лексикой, отрабатывают навыки аудирования устной речи.

Учебные экскурсии необходимо проводить регулярно, предваряя их тщательной подготовкой, разрабатывая задания для обучающихся, которые те выполняют до и после экскурсии.

Однако учебная экскурсия, проводимая при изучении русского языка как иностранного в военном вузе, имеет свою специфику как в подготовке и проведении, так и в целях, преследуемых при использовании данной формы работы.

Так, к **целям** проведения учебной экскурсии для иностранных военнослужащих относятся:

1. Отработка и изучение языкового материала. При подготовке экскурсии преподаватель может сделать акцент на определенной грамматической теме (например, на глаголах движения с приставками), повторить лексическую тему, изученную ранее. При этом проведение экскурсии позволяет уйти от привычных грамматических заданий, показать обучающимся, как данное правило работает на практике, в живой речи, подчеркнуть его важность для коммуникации с носителями языка.

2. Введение и отработка лексики, не охваченной учебной программой. Это особенно актуально для военного вуза, где темп обучения высок, и выходить за рамки программы, а также долго останавливаться на отработке лексики в аудитории часто нет возможности. При посещении военных музеев, преподаватель может вводить военную лексику, не встречающуюся на занятиях, актуализировать ранее изученную военную лексику, с помощью наглядного примера и повторения сделать ее более понятной и запоминающейся.

3. Введение новой лингвострановедческой информации. Так как многие группы приезжают в Россию с большим опозданием, ради овладения программой по русскому языку приходится жертвовать другими предметами, сокращать аудиторное время, отведенное на знакомство обучающихся с историей и культурой страны. Конечно, обучающиеся могут почерпнуть информацию из интернета, но, как показывает практика, на это у них зачастую не хватает ни времени, ни желания. Поэтому иногда единственным источником информации об истории страны и города для них являются именно учебные экскурсии.

4. Отработка навыков аудирования и разговора. Живая речь преподавателя, максимально приближенная к разговорной, менее формальная обстановка, новый, интересный материал – все это позволяет обучающимся расслабиться и в спокойной обстановке отработать свои навыки аудирования и диалогического общения: преподаватель также может включать обучающихся в беседу, запрашивать их мнение, помогая обучающимся формулировать свои мысли на русском языке вне аудитории. При объединении на учебной экскурсии групп разных национальностей мы ставим обучающихся перед необходимостью общаться между собой на русском языке, чего особенно не хватает ИВС в одноподнациональных группах.

5. Воспитание обучающихся, пробуждение интереса к стране изучаемого языка, преодоление неуверенности или даже лени. В отдельных случаях приходится сталкиваться с тем, что обучающиеся, в силу ряда причин, не стремятся выезжать в центр города, удовлетворяясь ближайшими к академии окрестностями, посещением магазинов, парикмахерских и ближайших кафе. Некоторые обучающиеся не проявляют интереса к культурным и историческим достопримечательностям нашего города, и единственная возможность пробудить в них интерес — это перенести занятие за пределы аудитории, в формат учебной экскурсии. Проще говоря, если преподаватель не покажет им, сами они не посетят даже такой известный во всем мире музей, как Эрмитаж. Иностранные курсанты, в силу своего возраста, предпочитают тратить свободное время на увеселительные прогулки и развлечения, не желая тратить увольнительную на посещение скучного музея. Учебная экскурсия предоставляет возможность культурно обогатиться не в ущерб развлечениям и отдыху, которые, разумеется, также необходимы нашим обучающимся. Часто обучающиеся чувствуют себя слишком некомфортно в незнакомой для них обстановке, боятся сделать что-то не так, боятся оказаться в смешном положении и столкнуться с непонятными для них правилами. В таком случае поездка с преподавателем может послужить для них сигналом того, что в данной среде они смогут ориентироваться и действовать. В данном случае, задача преподавателя — постепенно расшевелить обучающихся, разбудить их здоровое любопытство, показать, что в городе есть интересные места, которые стоит посетить.

6. Знакомство с иностранными военнослужащими, обучающимися в других группах, что особенно актуально для одноподнациональных групп. В нашей практике мы сталкиваемся с тем, что обучающиеся, особенно из азиатских стран, стесняются или не могут в силу различных причин познакомиться и наладить контакт с ИВС из других стран. В частности, это характерно для офицеров, живущих в отдельном общежитии и имеющих немного контактов с другими военнослужащими. Стоит отметить, что процесс инкультурации «складывается из многих составляющих —

это и налаживание социальных контактов, и преодоление языкового барьера, и самореализация в новом социуме, и интеграция в нем, и преодоление культурного шока» [8]. В наших силах помочь им наладить социальные контакты, в первую очередь с помощью объединяющих несколько групп экскурсий, которые очень высоко ценятся иностранными военнослужащими.

7. Адаптация обучающихся в новом для них культурном пространстве. Как уже отмечалось выше, попав в новую для себя среду, иностранные обучающиеся иногда теряются и первое время опасаются выезжать в город, так как могут столкнуться с непонятными для них реалиями. Усложняет ситуацию и слабое владение русским языком, не позволяющее им свободно ориентироваться в пространстве незнакомого города. Чаще всего иностранные обучающиеся в таких ситуациях опираются на ранее приехавших и уже обжившихся земляков, но бывают случаи, когда в военном вузе просто нет представителей той же национальности (так было, например, с офицерами из Мьянмы). Поэтому учебная экскурсия в сопровождении преподавателя помогает обучающимся сориентироваться, а затем просто повторить уже усвоенный маршрут самостоятельно, постепенно расширяя его.

8. Развлечение. Не стоит забывать, что иностранные обучающиеся на подготовительном курсе занимаются исключительно русским языком шесть дней в неделю с одним–двумя преподавателями, выполняют ежедневно домашнее задание, заучивая большой объем лексики и грамматики. Кроме того, офицеры, приезжающие на обучение в Военную академию связи, часто имеют большой перерыв в учебе и уже давно не выступали в роли учеников. Поэтому возвращение за парту для них проходит труднее, чем для вчерашних школьников — курсантов. Сюда же стоит добавить резкую перемену климата, низкие температуры, короткий световой день и отсутствие солнца (чаще всего группы приезжают в самые тяжелые месяцы — с ноября по февраль). Все эти факторы приводят к тому, что обучающиеся быстро устают и «выгорают», начинают жаловаться на плохое самочувствие и настроение. В данном случае учебная экскурсия вместо привычной работы в аудитории позволяет им взбодриться, вырваться из привычного круга ежедневных занятий.

Но как уже было сказано выше, учебная экскурсия является одной из самых сложных форм работы. При подготовке и проведении учебной экскурсии для иностранных военнослужащих преподаватель обычно сталкивается с определенными **трудностями**.

- Организация учебной экскурсии. Трудность состоит в том, что преподаватель должен заранее обговорить время и длительность экскурсии. При этом сложность составляет в основном работа с курсантами, чье время строго ограничено. Поэтому преподаватель должен заранее рассчитывать

время, принимая во внимание возможные очереди, задержки и форс-мажоры. Многие обучающиеся после экскурсии хотят где-то поесть, что также должен продумать преподаватель, выделяя на это время. Проблемы возникают и с вопросом оплаты музеев. Так, не все обучающиеся готовы платить по 700–1000 и больше рублей за билет в музей, а преподаватель в какой-то степени вынуждает их делать это, включая экскурсию в учебный процесс и делая ее обязательной для посещения. Остается также открытым и вопрос оплаты билета самого преподавателя, так как помимо учебных экскурсий методический план предполагает и внеурочные походы в театры или музеи, которые преподаватель должен оплачивать самостоятельно.

- Подготовка экскурсии. Учебная экскурсия на подготовительном курсе требует от преподавателя серьезной подготовки. Помимо того, что нужно организовать экскурсию: узнать о работе музея, цене на билет, продумать маршрут, составить рапорт и т. п., — преподаватель часто вынужден подготовить сам текст экскурсии, так как «если экскурсию проводит на русском языке профессиональный гид, то уровень понимания иностранной аудиторией его устного текста, как правило, далек от желаемого» [5: 167]. Как показывает опыт, профессиональные экскурсоводы не могут переключиться на иностранную аудиторию (да и не должны уметь, так как это не входит в их обязанности), и, несмотря на просьбы преподавателя говорить простым языком, сбиваются и используют лексику и грамматику, незнакомую нашим обучающимся. Следует также учитывать и материал экскурсии: то, что для носителей языка и культуры является очевидным и не требует дополнительных разъяснений (например, исторические вехи или культурные обычаи), иностранным обучающимся совершенно неизвестно. То есть преподавателю приходится или «переводить с русского на русский» и давать дополнительные пояснения, или проводить экскурсию самостоятельно, что требует серьезной подготовки, а главное, знакомства с тем местом, которое группа намерена посетить.

- Недостаточный уровень владения языком на подготовительном курсе. Иными словами, преподаватель должен быть готов объяснять сложные вещи простыми словами, что требует определенных навыков и терпения.

- Работа с музеями. Преподаватели, самостоятельно проводившие учебные экскурсии, нередко сталкиваются с непониманием со стороны работников музеев и профессиональных экскурсоводов. Так, некоторые музеи, не понимая специфику нашей профессии, навязывают группе своего экскурсовода. В некоторых случаях музей может потребовать заказать экскурсовода на родном языке обучающихся, что сводит на нет всю суть учебной экскурсии. Сложности вызывает покупка билетов, так как не все музеи согласны считать иностранных обучающихся студентами и продавать им билеты со скидкой.

Таким образом, учебная экскурсия в военном вузе, обладая огромным потенциалом, является формой обучения, подготовка и проведение которой требует больше времени и усилий, чем проведение обычного аудиторного занятия. При этом экскурсии желательнее проводить, и проводить регулярно, ведь опыт работы в условиях пандемии и в режиме карантина показал, что экскурсии приносят несомненную пользу и вызывают интерес у иностранных военнослужащих, проходящих обучение в военных вузах нашей страны.

Литература

1. Жарикова Е. А. Методика проведения экскурсий в начальной школе. — URL: <https://1sept.ru/component/djclassifieds/?view=item&cid=3:publ-ns-bf&id=25:методика-проведения-экскурсий-в-начальной-школе&Itemid=464> (дата обращения: 19.08.2021).
2. Лисицына Т. Б. Экскурсия — педагогический процесс // Молодой ученый. — 2012. — № 6 (41). — С. 401–404. — URL: <https://moluch.ru/archive/41/4978/> (дата обращения: 07.08.2021).
3. Мишечкина В. В. Возможности учебных экскурсий как формы воспитания и обучения // Стратегия развития индустрии гостеприимства и туризма. VI международная Интернет-конференция. — 2016. — С. 277–281.
4. 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.
5. Соколова Т. М. О проведении учебных экскурсий силами студентов-иностранцев в процессе их обучения РКИ // Инновационная наука. — 2015. — Том 2. — № 6 (6). — С. 166–169.
6. Стрюц Е. В., Федулов Б. А. Виртуальная экскурсия как эффективная форма организации учебного процесса в вузах МВД России // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. — 2015. — № 1 (28). — С. 141–143.
7. Тишулина Т. А. Экскурсия как форма организации уроков по мировой художественной культуре. — Пенза, 2008. — URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/3868983/> (дата обращения 10.09.2021).
8. Шаповал Г. Н. Учебная экскурсия как способ активации познавательной деятельности в ходе обучения иностранных студентов // В сборнике: Образование и наука: проблемы и перспективы развития. Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. — 2014. — С. 106–109. — URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23512579_89658791.pdf (дата обращения: 02.09.2021).
9. Шевцова А. А. Экскурсия как форма организации учебного процесса со студентами-иностранцами // Русский язык как неродной: новое в теории и методике : Материалы IV международной научно-методической конференции. — 2015. — С. 270–272.

К. Э. Сотникова
Михайловская военная артиллерийская академия,
Санкт-Петербург

Немного об обучении франкофонов употреблению грамматической категории вида русского глагола

Вид глагола — одна из наиболее сложных тем в курсе русского языка как иностранного. В частности, значительные трудности она представляет для франкоговорящих учащихся, так как в их родном языке отсутствует категория вида как таковая. В статье дается сравнительная характеристика видовременных систем русского и французского языков, а также анализируются основные сложности при изучении вида русского глагола. Кратко освещаются этапы овладения рассматриваемой грамматической темой, в частности, последовательность презентации учащимся способов образования видовых форм, основных видовых значений и упражнений на формирование и автоматизацию навыков употребления форм совершенного и несовершенного видов.

Ключевые слова: совершенный и несовершенный вид глагола, глагол, подготовительный курс, русский язык как иностранный, французский язык, франкофоны.

К. Е. Sotnikova
Mikhailovskaya Military Artillery Academy,
Saint Petersburg

A little about teaching francophones Russian verb aspects

Verb aspects is one of the most difficult topics in the course of Russian as a foreign language. In particular, it presents significant difficulties for French-speaking students, because there is no category of species in their native language. The article provides a comparative characteristic of the temporal systems of the Russian and French languages, and also analyzes the main difficulties in studying the Russian verb aspects. The stages of studying the grammatical topic under consideration are briefly highlighted, in particular, the sequence of presentation to students of methods of formation of species forms, basic species meanings and exercises for the formation and automation of skills in using forms of perfect and imperfect.

Keywords: perfect and imperfect, verb, preparatory course, Russian as a foreign language, French, francophones.

При обучении инофонов русскому языку преподаватель неизбежно сталкивается с явлением лингвистической интерференции, заключающейся во взаимодействии и взаимовлиянии систем языков, переносе норм родного языка на изучаемый. Примером такого влияния является одна из наиболее сложных тем в русской грамматике — «Вид глагола», что, в том числе, обусловлено отсутствием данной категории во многих

языках мира. Трудность вызывает как видовая семантика, так и формы выражения видовых значений. Функционирование того или иного вида определяется множеством факторов: коммуникативной ситуацией, семантикой и наклоном глагола, способом действия.

Для того чтобы понять, как взаимодействуют русский и французский языки в аспекте видовременной системы, необходимо совершить экскурс в историю языков.

Говоря о виде глагола, мы неизбежно затрагиваем категорию аспектуальности, которую образуют значения категорий вида и способа действия. Необходимо проанализировать аспектуальность в русском языке, чтобы далее сопоставить данную категорию с аналогичной во французском языке.

В русском языке категория вида однозначно существует, она оформилась в конце XVI — начале XVII веков, и в это же время была официально зафиксирована в трудах по грамматике. Категории вида предшествовала разветвленная система времен: *настоящее*, *будущее*, *аорист* (прошедшее законченное), *имперфект* (прошедшее незавершенное или длительное), *перфект* (результат ситуации, имевшей место в прошлом, сохраняется к моменту речи), *плюсквамперфект* (предшествование по отношению к некоторой ситуации в прошедшем). Существовало также понятие «способа действия» (понятие, аналогичное аспектуальности), под которым понимались «семантические функции приставочных глаголов, уточняющие характер протекания действия» [4: 139]. В настоящее время понятие способа действия считается применимым лишь к тем группам глаголов, в которых вариант исходного значения выражается формально, с помощью словообразовательных формантов (В. В. Виноградов, А. В. Исаченко). В данном случае может наблюдаться «видовая несоотнесенность» [4: 140] способов действия. Сейчас способом действия обозначают лексико-грамматическую категорию, обозначающую дополнительные характеристики протекания действия; тип модификации глагольного действия, выраженный определенными словообразовательными средствами: приставками, суффиксами, определенными сочетаниями приставок и суффиксов, постфиксов. И несмотря на то, что категория способа действия тесно связана с категорией вида, в настоящее время они рассматриваются как разные. И хотя содержательная сторона этих категорий совпадает, способ действия относят к области словообразования, а вид — к области грамматики.

Что касается категории аспектуальности во французском языке, здесь существует несколько теорий, и некоторые из них транслируют точку зрения, что категория вида во французском языке есть. Однако, несмотря на наличие терминов *Imperfectif* и *Perfectif*, видовая система с биполярной оппозицией в этом языке не представлена, и к глагольным видам относятся собственно виды глагола, а также способы действия и

глагольные времена. И в большей степени во французском языке видо-вые значения представляют собой разновидность временных значений:

Имперфективный вид	Il pleut (Дождь идет)
Перфективный вид	La pluie est finie (Дождь закончился)
Мгновенный вид	Bébé a ouvert les yeux (Ребенок открыл глаза)
Длительный вид	Le soleil brille (Солнце светит)
Итеративный/ многократный вид	Je fais du sport tous les jours (Я занимаюсь спортом каждый день)
Инхоативный / Начинательный вид	Enfant grandit (Ребенок растет)
Ближайшее прошедшее	Il vient d'arriver (Он только что пришел)
Ближайшее будущее	Il viendra (Он придет)

Французский ученый Г. Гийом называет время глагола «внешним временем», а вид — «внутренним временем» [4: 151], выражающим продолжительность действия. То есть во французском языке вид глагола — это система временных значений. И, даже несмотря на наличие точечного и линейного времени во французском языке, которые условно соответствуют совершенному (СВ) и несовершенному виду (НСВ), это соответствие не является абсолютным.

Таким образом, видовая система русского языка вызывает у франкофонов значительные затруднения, в числе которых можно отметить:

1) некорректное по смыслу употребление глаголов СВ и НСВ: в контексте совершенного вида употребляется несовершенный и наоборот;

2) неверное употребление форм глаголов СВ и НСВ: например, когда обучающийся понимает, что нужен глагол совершенного вида, но ошибочно употребляет форму несовершенного;

3) неверное образование формы СВ: вместо суффиксального обучающийся может по аналогии с большинством форм применять приставочный способ образования (*изучать* — *поизучать*), вместо супплетивизма основ — применяет приставочный способ, вследствие чего меняется значение глагола (*говорить* — *поговорить*, вместо *сказать*) и т. д.;

4) проблемы в употреблении форм будущего простого и будущего сложного времени в зависимости от вида глагола.

Безусловно, наибольшей трудностью является выбор корректной формы — СВ или НСВ — в зависимости от контекста. Если способ образования форм и сами формы можно заучить, то в выборе вида необходимо понимание логики языка, а иногда — и языковая интуиция, так как русский язык — язык правил и исключений, в нем нет ничего однозначного.

Итак, на первом этапе работы по теме «Вид глагола» целесообразно представить учащимся основные способы образования форм СВ и НСВ в русском языке:

- с помощью приставки (*читать – прочитать*);
- с помощью имперфективирующего суффикса (*изучать — изучить, открывать — открыть* и др.);
- посредством супплетивизма основ (*говорить — сказать, покупать — купить* и др.).

Способы образования представляются учащимся в виде таблицы, которую им необходимо заучить.

Когда формы усвоены, начинается детальное изучение видовых значений. Практика показывает, что на начальном этапе необходимо вводить видовые значения очень дозированно: три основных значения несовершенного и два — совершенного вида:

НСВ	СВ
<p>1. Процесс <u>Маркеры</u>: <i>два часа, пять минут, целый день, весь вечер, три дня</i> и т. д. Я читал книгу <i>два часа</i>. Антон писал письмо <i>весь вечер</i>.</p>	<p>1. Результат <u>Маркеры</u>: <i>за два часа, за пять минут, за один день, за вечер, за три дня</i> и т. д.; <i>уже</i>. Я <i>уже</i> прочитал книгу. / Я прочитал книгу <i>за два часа</i>. Антон <i>уже</i> написал письмо. / Антон написал письмо <i>за вечер</i>.</p>
<p>2. Регулярно <u>Маркеры</u>: <i>часто, иногда, регулярно, редко, обычно, никогда (не), каждый день, по пятницам</i> и т. д. Я читаю книги <i>каждый день</i>. Я <i>никогда не</i> бывал в этом городе.</p>	<p>2. Один раз, однократно (прошедшее или будущее время) <u>Маркеры</u>*: <i>вчера, сегодня, один раз</i> и т. д. <i>Вчера</i> я прочитал новую книгу. Я побывал в этом городе <i>один раз</i>. *В данном случае маркеры не являются однозначным указателем на совершенный вид, могут выступать как вспомогательные средства, но выбор вида определяется, прежде всего, контекстом.</p>
<p>3. Факт действия в прошлом, не связанный с результатом Типичный контекст для данного значения: — <i>Что ты делал вчера?</i> — Вчера я отдыхал. — <i>Что ты делал вечером?</i> — Я смотрел телевизор.</p>	—

Как правило, наиболее понятной для франкофонов является оппозиция «процесс — результат». Чтобы закрепить и отработать все типы видовых значений, важно на примере простых (с точки зрения лексического наполнения и структуры) предложений многократно отработать все типы значений и не спешить с углублением в нюансы. Далее — уже на уровнях А2 — В1 — можно добавить значения одновременности и последовательности действий.

НСВ	СВ
<p>Действия выполняются одновременно одним или разными субъектами</p> <p>Когда я <i>завтракал</i>, я <i>читал</i> утреннюю газету. Когда я <i>завтракал</i>, мой брат <i>смотрел</i> телевизор.</p>	<p>Действия выполняются последовательно: когда одно завершается, следующее начинается</p> <p>Когда я <i>позавтракал</i>, я пошел в университет.</p>

Также на базовом уровне после изучения основных способов образования глаголов СВ и НСВ можно изучить одно- и двухвидовые глаголы.

Отдельная тема — глаголы движения. В ней категория вида тесно связана с характеристикой «однонаправленность-неоднонаправленность». На подготовительном курсе также рекомендуется ознакомление обучающихся с минимальным набором видовых значений.

Вид глаголов движения

<p>• Если префикс присоединяется к <i>однонаправленному глаголу</i>, образуется глагол СВ:</p> <p style="text-align: center;">→ СВ</p> <p><i>вы</i> + <i>идти</i> = <i>выйти</i></p> <p>• Если префикс присоединяется к <i>неоднонаправленному глаголу</i>, образуется глагол НСВ:</p> <p style="text-align: center;">← НСВ</p> <p><i>вы</i> + <i>ходить</i> = <i>выходить</i></p> <p>! От неоднонаправленного глагола <i>ездить</i> не образуются префиксальные глаголы НСВ (<i>поездить</i>, <i>съездить</i>, <i>объездить</i> – глаголы СВ). Префиксальные глаголы НСВ образуются от основы <i>езжа-</i>: <i>приезжать</i>, <i>уезжать</i>, <i>переезжать</i> и др. НО! Глагола <i>езжать</i> нет в русском языке!</p>

Общие видовые значения глаголов движения

НСВ	СВ
<p>1. Движение выполняется много раз</p> <p>Каждый день я <i>прихожу</i> на занятия в 8:45.</p>	<p>1. Движение выполняется один раз</p> <p>Сегодня я <i>пришел</i> на занятия в 9 часов.</p>
<p>2. Движение как процесс</p> <p>Мы <i>переезжали</i> через мост и видели корабли.</p>	<p>2. Движение как результат</p> <p>Мы уже <i>переехали</i> в новый дом.</p>
<p>3. Факт движения в прошлом, не связанный с результатом</p> <p>Вчера к нам <i>приезжали</i> гости.</p>	

Далее, как и с остальными глаголами, материал отрабатывается на простых упражнениях: сначала на выбор правильной формы, затем — на подстановку глагола и далее — речевые задания, работа с текстом и т. д. Пример языкового упражнения на выбор глагола.

Задание 1. *Выберите правильную форму глагола движения в глаголь-но-субстантивных конструкциях со значением направления:*

1. Вчера, когда я (выезжал / выехал) из дома, я вспомнил, что забыл дома карту.
2. — Иван уже (приходил / пришёл) из школы? — Да, он в комнате.
3. Я всегда очень осторожно (перехожу / перейду) дорогу: жду зелёный сигнал светофора и смотрю по сторонам.
4. — Скажи, Ольга уже была у тебя в гостях? — Да, она много раз (приходила / пришла) ко мне.
5. — Ты видела Сергея сегодня? — Да, он (выходил / вышел) на улицу утром, но мы не разговаривали.
6. Папа вчера (приезжал / приехал) из командировки, и сегодня у него выходной.

Таким образом, тема «Вид глагола» представляет сложность для франкоговорящих учащихся, так как во французском языке не существует категории вида в той форме, в какой она представлена в русском языке. При изучении данной темы необходимо придерживаться принципа поэтапной подачи материала «от простого — к сложному». Также большой объем учебного времени должен отводиться на тренировочные упражнения с простым для восприятия материалом с целью автоматизации навыков выбора и употребления видовых значений, предшествующей выводу учащихся в речь.

Литература

1. Баймиева В. Ю. Изучение видов глагола на занятиях русского языка как иностранного // Вестник Уфимского юридического института МВД России. — 2018. — № 4. — С. 73–77.
2. Гак В. Г. Сравнительная типология французского и русского языков : учебник. — Издание стереотипное. — М. : Книжный дом «Либроком», 2020. — 288 с.
3. Иевлева З. Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. — М., 1981.
4. Томашпольский В. И. Сравнительная типология французского и русского языков: учебное пособие. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2010. — 288 с.
5. Хавронина С. А. Практический курс русского языка для франкофонов: лингводидактические основы // Вестник РУДН. — 2003. — № 1. — С. 144–151.
6. Шомова Д. З. Явление интерференции родного и русского языков при контакте с иностранным языком // Вестник Югорского государственного университета. — 2010. — Выпуск 3 (18). — С. 35–40.

И. М. Чипан
ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия»,
Санкт-Петербург

**Методологические основы контроля уровня
сформированности коммуникативной компетенции
предмагистрантов на начальном этапе обучения
русскому языку как иностранному**

В статье рассматриваются особенности разработки контрольно-измерительных материалов для контроля уровня сформированности коммуникативной компетенции, аспектных и речевых навыков и умений обучающихся при изучении русского языка как иностранного на начальном этапе предмагистерской подготовки.

Ключевые слова: этап предмагистерской подготовки, русский язык как иностранный, начальный этап обучения, коммуникативная компетенция, контрольно-измерительные материалы.

I. M. Chipan
Kuznetsov Naval Academy,
Saint Petersburg

**Methodological foundations of control of the level of formation
of the communicative competence of pre-graduate students
at the initial stage of teaching Russian as a foreign language**

The article discusses the features of the development of control and measuring materials to control the level of formation of communicative competence, aspect and speech skills and abilities of students in the study of Russian as a foreign language at the initial stage of pre-master training.

Keywords: stage of pre-master training, Russian as a foreign language, the initial stage of training, communicative competence, control and measuring materials.

В ходе обучения русскому языку как иностранному на этапе предмагистерской подготовки осуществляется ряд контролей сформированности / развития коммуникативной компетенции, аспектных и речевых навыков обучающихся. Напомним, что коммуникативная компетенция является комплексным формированием, включающим в себя лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, социокультурную и другие виды компетенций.

Под контролем понимается «процесс определения уровня знаний, навыков, умений обучаемого в результате выполнения им устных и письменных заданий и формулирование на этой основе оценки за пройденный раздел программы, курса» [1: 112].

В зависимости от целей обучения, задач контроля и этапа обучения проводят текущий и рубежный контроли. Промежуточная аттестация проводится в виде зачета без оценки и экзамена по окончании языковой подготовки. Функции контроля разные: обучающая, диагностическая, корректировочная, развивающая, управленческая, оценочная, воспитывающая. При этом в одном виде контроля могут совмещаться несколько функций. Воспитывающая и оценочная функции являются универсальными, присущи каждому из видов контроля.

Текущий контроль осуществляется на каждом занятии, по окончании микротема и тем общего владения и профессиональной ориентации. Формами текущего контроля, как правило, являются тестирование, выполнение контрольных заданий, опрос, беседа. Тестовые и контрольные задания вводятся уже на начальном этапе обучения. Это позволяет постепенно подготовить обучающихся к выполнению больших объемов тестовых заданий, начиная с тестирования по лексике и грамматике и видам речевой деятельности после элементарного уровня. Приведем пример контрольного задания, выполняемого обучающимися после вводно-фонетического курса (конец 2 недели языковой подготовки).

Задание 1. Заполните таблицу.

он	она	оно

Слова: словарь, музей, фото, газета, журнал, папа, тетрадь, сестра, дом, книга, окно, брат, чашка, море, песня, шапка, шарф, дядя, карандаш, билет, молоко, трамвай, аудитория, город, страна, упражнение, лампа, стул, почта.

Задание 2. Как вы спросите?

- ... ? — Это мой папа.
- ... ? — Урок завтра утром...
- ... ? — Да, сестра дома.
- ... ? — Метро там, справа.
- ... ? — Нет, это не мой брат, это мой друг...

Задание 3. Заполните таблицу.

он, она, оно	они
стол	
ваза	
студент	
банк	
завод ...	

Задание 4. Напишите ответы на вопросы.

- Кто это? —
- Вы Андрей Иванович? —
- Игорь, скажи, это твоя семья? —
- Днём холодно? —
- Ваша сестра дома? —
- Как дела? —

Задание 5. Вставьте подходящие по смыслу слова: мой (моя, моё, мои), твой (твоя, твоё, твои), наш (наша, наше, наши), ваш (ваша, ваше, ваши), его, её, их.

- Это я. Это _____ карандаши, _____ сумка, _____ телефон.
 - Это _____ друзья Александр и Наташа. Это _____ столы.
- Здесь _____ тетради, _____ учебники, _____ словари, _____ ручки...

Задание 6. Вставьте подходящие по смыслу слова: что, когда, где, как, кто.

- Я знаю, _____ это. Я знаю, _____ её зовут.
- Я знаю, _____ экскурсия. Я знаю, _____ театр.
- Я знаю, _____ они.

При подготовке к этому контрольному занятию следует обратить внимание на правила чтения гласных и согласных звуков; на ритмику слова, слоговое деление, ударение, редукцию; на ИК-1, ИК-2, ИК-3, ИК-4; изученные речевые образцы, элементы речевого этикета. Особое внимание следует уделить при повторении изученного материала грамматическим темам «Род имен существительных», «Притяжательные местоимения (мой, твой, наш, ваш, его, её, их)», «Множественное число имен существительных и притяжательных местоимений», а также изученным конструкциям вопросительных предложений. Контрольное занятие рассчитано на 2 часа аудиторного времени.

В дальнейшем форма контрольных занятий может изменяться. Это могут быть контрольные работы, предусматривающие выполнение различных видов грамматических и условно-речевых заданий, контрольные работы с включением различных видов тестовых заданий, выполнение контрольных речевых заданий, беседы по прочитанным текстам или по изученным лексическим темам, выполнение творческих заданий на определенную тему и так далее.

Типовые задания для контроля уровня сформированности / развития коммуникативной компетенции, как правило, включают следующие

инструкции: *прочитайте текст, напишите ответы на вопросы / устно ответьте на вопросы к тексту; побуждающие к диалогу задания «давайте поговорим о городе, в котором сейчас живет ваш собеседник», ответьте на вопросы преподавателя; ответьте на вопрос «что вы скажете в следующих ситуациях?»*, составьте диалоги и т. п.

Отдельно хотелось бы отметить значительный диагностирующий и управленческий потенциал объединенных лингвострановедческих занятий. Примерно в конце начального этапа обучения русскому языку как иностранному проводится объединенное лингвострановедческое занятие на тему «Встречаем Новый год». При подготовке к этому занятию используются некоторые приемы проектного метода. Обучающиеся готовят высказывания о том, как они встречают Новый год в своей стране, иллюстрируя их презентациями в программе PowerPoint. От группы обычно выступает один-два человека, но готовит высказывание вся группа. Другим обучающимся также дается возможность выступить на занятии. Они рассказывают тексты, микротексты, заложенные в сценарий (традиции встречи Нового года в России, символы праздника и др.). Для обучающихся — это первое публичное выступление на русском языке. В ходе занятия и при его обсуждении преподаватели видят прогресс обучающихся, наблюдают за тем, как они говорят, как слушают, как вступают в коммуникацию, как используют изученный лексико-грамматический материал. Делается своеобразный объективный срез сформированности коммуникативной компетенции у всех обучающихся на подготовительном курсе. Затем в ходе обсуждения занятия даются рекомендации, на развитие каких аспектов или видов речевой деятельности необходимо обратить внимание в той или иной группе при работе с конкретными обучающимися.

Промежуточная аттестация, завершающая начальный этап обучения, проводится в форме комплексного тестирования по лексике, грамматике, видам речевой деятельности. Завершая начальный этап языковой подготовки, обучающиеся обладают большей самостоятельностью в выполнении заданий. У них уже достаточно сформированы аспектные и речевые навыки и умения. Они уже, как правило, адаптированы к условиям проживания и обучения в нашей стране. Поэтому в дальнейшем процесс обучения становится более интенсивным, продуктивным и интересным, особенно при увеличении объема изучаемых тем общего владения и профессиональной ориентации.

При разработке контрольно-измерительных материалов на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному очень важно, чтобы эти задания в максимальной степени соответствовали выполняемым ранее заданиям и не имели новой лексики. На этом этапе, формируя аспектные навыки, обучающиеся не только нарабатывают навыки выполнения заданий, они адаптируются к российской системе языковой подготовки,

адаптируются к стране изучаемого языка. Новый вид деятельности в новых условиях проживания и обучения отнимает много внимания и сил обучающихся, поэтому объем учебного материала, скорость усвоения учебного материала и степень его усвоения, как правило, бывают не очень высокими. Кроме того, на этом этапе обучающиеся не столь самостоятельны при выполнении домашнего задания, требуют постоянного контроля и корректировки формирующиеся у них фонетические, лексические, грамматические навыки, навыки во всех видах речевой деятельности. В дальнейшем после адаптации к новым условиям объем учебного материала возрастает, увеличиваются скорость и степень его усвоения, обучающиеся становятся более самостоятельными, возрастает объем учебного материала для работы в часы самоподготовки. Правильно организованная и качественно структурированная работа по обучению русскому языку как иностранному на начальном этапе закладывает оптимальную базу для интенсификации языковой подготовки на следующих этапах обучения. Это особенно важно при сжатых сроках и необходимости достичь требуемых в уровневых стандартах по русскому языку как иностранному результатов, обеспечить комфортную образовательную среду для обучающихся и успешность освоения основных образовательных программ по направлению подготовки.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М. : Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.

Н. В. Фурсова
Военная академия
материально-технического обеспечения,
Санкт-Петербург

Метамодельный принцип в преподавании грамматики русского языка военным курсантам как вариант социокультурной адаптации

В статье анализируются подходы к преподаванию грамматики иностранным курсантам в Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии В. А. Хрулева. Выделена метамодельная концепция. Описаны плюсы и методические сложности в данной концепции преподавания, а также применение предложенного метамодельного принципа к изучению военной терминологии и языка специальности будущего военного. Кроме того, метамодели, предложенные Е. В. Комовской, рассматриваются как необходимые грамматические шаблоны, способствующие культурной социальной адаптации иностранных военнослужащих.

Ключевые слова: грамматика, метамодельный принцип, военная лексика, терминология, иностранный военнослужащий.

N. V. Fursova
Military Academy of Logistics,
Saint Petersburg

Metamodel principle in teaching Russian grammar to the cadets as a variant of sociocultural adaptation

The article analyzes approaches to teaching grammar to foreign cadets at the Military Academy of Logistics. The metamodel concept is highlighted. The pros and methodical difficulties in this teaching concept are described, as well as the application of the proposed metamodel principle to the study of military terminology and the language for special purposes of a future serviceman. Metamodels introduced by E. V. Komovskaya are described as necessary grammar patterns that facilitate cultural social adaptation for foreign servicemen.

Keywords: grammar, metamodel principle, military vocabulary, terminology, foreign servicemen.

В Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулева за основу преподавания на подготовительном факультете взят учебник «Дорога в Россию», однако данный учебник по русскому языку не содержит специальной терминологии, которая нужна курсанту военного вуза. Следовательно, планируется разработка пособия

по аспектам для подготовительного факультета, в которое планируется включить военную терминологию элементарного и базового уровня. Для элементарного уровня используется терминология повседневной жизни курсанта: *рапорт, наряд, приветствие*. Для базового уровня разрабатывается система лексического минимума будущей специальности, в которую войдет не только терминологический минимум будущего военного, но и грамматический аспект, организованный по метамодельному принципу. Данный принцип был разработан ранее для обучения студентов сельскохозяйственных специальностей, однако выведенные грамматические нормы и конструкции могут быть применимы и для отработки падежной системы в группах курсантов военных учебных заведений. Метамодельный принцип подробно описан в статьях Е. В. Комовской «Научные метамодели в современном русском языке» [2]; «Двусоставные коммуникативные метамодели. Их отличие от минимальных и расширенных схем русского синтаксиса» [1]; «Способы представления грамматики при преподавании русского как иностранного» [3].

В основе предложенного принципа лежит идея о необходимости вводить на подготовительном факультете одновременно минимальные схемы построения предложения и их расширенные варианты, то есть идея о недостаточности только элементарной модели. Любая элементарная модель должна быть распространена конститутивным блоком. Применительно к военной лексике это имеет непосредственное методическое значение, так как существует большое количество терминов языка специальности военных, которые имеют фиксированный распространитель, и если учащихся с ним не познакомить, в речи возникает большое количество грамматических ошибок, что ведет к неточностям и искажению смысла. Применительно к военной терминологии по метамодельному принципу необходимо преподавать все профессиональные глаголы. Например, недостаточно ввести в лексику курсантов глагол *докладывать*, необходимо дать его метамодельную парадигму. Например, «*Докладывать Что? О чем? Кому?*», «*Докладывать ситуацию в казарме начальнику*». Вопросы не всегда понятны курсантам, особенно англоговорящим и франкоговорящим, возникают трудности в соотнесении вопроса и необходимого падежа, в то время как метамодель снимает эти сложности. Так, например, схематично данное высказывание можно представить как **V N4 N6 N3**, где каждый конститутивный член высказывания четко фиксирует падежное управление, а курсант подбирает необходимую форму; кроме того, грамматические упражнения на отработку падежного управления становятся более наглядными и легче усваиваются курсантами.

По предложенному типу необходимо вводить не только класс профессионально ориентированных глаголов, но и отглагольные существительные. Это существительные типа *мобилизация, дислокация, эвакуация*,

ориентирование, перемещение, которые четко требуют, исходя из их лексического значения, конститутивного распространителя либо генитивного типа, либо препозитивного, причем с данным блоком слов возможен и тот, и другой вариант. Следовательно, четко прописанные правила падежного управления через метамодельный принцип, предложенный Е. В. Комовской, значительно упрощают формулировку фразы, и как следствие, минимизируют речевые и грамматические ошибки инофонов.

Метамодельный принцип, предложенный Е. В. Комовской, может активно использоваться для социокультурной адаптации иностранных военнослужащих. Мы видим это в следующем варианте работы: можно предложить курсантам наполнить культурными и страноведческими понятиями уже готовые грамматические шаблоны.

Например, после похода с курсантами в Эрмитаж, нами был проведен эксперимент. Состав группы — курсанты из Афганистана, количественный состав участников — 9 человек. Уровень владения языком на момент эксперимента — А2. Эксперимент проводился 60 минут. Первая часть, констатирующая, заняла 30 минут, вторая часть, контролирующая, также продолжалась 30 минут.

В ходе констатирующего эксперимента мы предложили курсантам описать то, что они видели в форме эссе, в результате получили отрывочные сведения из слов для справок о музее Эрмитаже. При этом сами курсанты получили достаточно информации, однако, без необходимых грамматических моделей, написанные тексты были малопонятны. Например: «Я ходить по лестнице. Я смотреть красивая комната. Я стоять на Эрмитаже. Я смотреть золотая трон». Все перечислительные выше ошибки усложняли восприятие содержания эссе, более того, большинство курсантов не воспользовались понятийными терминами, потому что не понимали, какие грамматические конструкции с ними использовать.

Когда были даны не только слова для справок, но и необходимые грамматические конструкции с конститутивным распространителем, то эссе наполнилось значительным смыслом, почти исчезли грамматические и лексические ошибки, которые усложняли восприятие, а значит и коммуникацию.

Например, были даны в словах для справок названия основных залов Эрмитажа, которые посетили курсанты: Рыцарский зал, Галерея Рафаэля, Тронный зал, Золотая комната. В контролирующем тесте «Рыцарский зал» было предложено оформить эссе двумя метамоделями: *N6 я видел N4 и N4* и *Я видел N1, в котором много N2*. В контрольном эссе мы получили следующие варианты описания с использованием слов для справок: «В Рыцарском зале я видел лошадей и рыцарей. В Рыцарском зале я видел мечи и оружие. В рыцарском зале я видел старую военную форму

и коней. Я видел рыцарский зал, в котором много оружия. Я видел рыцарский зал, в котором много лошадей и рыцарей».

В констатирующем тесте, курсанты, участвовавшие в эксперименте, представили следующее описание рыцарского зала: «На рыцарский зал я видеть лошадь и рыцарь. В рыцарском зале я смотреть меч. На рыцарском зале я видел старый военный форма». Формы с союзным словом **который** как разновидность описательных конструкций ни один из курсантов не использовал. Все результаты оценки констатирующего и контролирующего эссе можно привести в следующей таблице (см. таблицу 1).

Параметр оценки	Констатирующее эссе	Контролирующее эссе
Грамматические ошибки, нарушающие логику понимания высказывания	3	0
Грамматические ошибки, затрудняющие восприятие	9	4
Неправильное понимание социокультурных понятий	8	3
Распространенность речевого высказывания	1	5

Таблица 1. Результаты оценки констатирующего и контролирующего эссе по музейной экскурсии в Эрмитаж группы иностранных курсантов из Афганистана

Исходя из приведенных данных, можно сделать вывод, что логические ошибки после проработки данной темы по метамоделльному принципу были полностью исключены в группе, значительно уменьшилось количество ошибок, связанных с выбором падежного окончания, ошибок на понимание социокультурных особенностей и описание залов Эрмитажа, стало наблюдаться расширение количества участников эксперимента, которые правильно употребляют сложные и распространенные предложения.

Кроме того, помимо констатирующего и контрольного тестирования по социокультурной адаптации курсантов при посещении музея Эрмитаж, нами было проведен круглый стол с русскими курсантами и курсантами из Афганистана. По результатам этого эксперимента можно сделать вывод, что иностранные курсанты, которые обучались с использованием метамоделльного принципа, более эффективно участвовали в коммуникации, так как в их речи было наименьшее число речевых и грамматических ошибок в конститутивных распространителях. Однако было замечено, что русские курсанты в недостаточной мере владеют информацией по Эрмитажу.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что метамоделльный принцип эффективен при преподавании языка специальности иностранным

военнослужащим, так как систематизирует основные распространители ключевых глаголов, а значит может активно применяться в практике преподавания на подготовительном факультете на базовом и продвинутом уровне. Метамоделный принцип является одним из ведущих принципов в социокультурной адаптации иностранных курсантов, так как благодаря ему преодолевается речевой барьер, происходит правильная социализация иностранных курсантов среди носителей русского языка.

Практика преподавания по метамоделному принципу показала, что именно данный подход способствует снятию речевых ошибок, которые мешают или затрудняют восприятие при общении с русскими курсантами в процессе социокультурной адаптации.

Литература

1. Комовская Е. В. Двусоставные коммуникативные метамодел. Их отличие от минимальных и расширенных схем русского синтаксиса // Филология и культура. — 2021. — № 1 (63). — С. 54–61.

2. Комовская Е. В. Научные метамодел в современном русском языке (на примере сельскохозяйственных терминов) // Филология и культура. — 2020. — № 2 (60). — С. 45–51.

3. Комовская Е. В. Способы представления грамматики при преподавании русского как иностранного // Филологический класс. — 2021. — Том 26. — № 2. — С. 234–245.

Раздел 2. Методика преподавания РКИ: современное состояние и перспективы

*А. А. Ануфриев, П. М. Чиркин,
В. А. Шипунов
Военная академия связи,
Санкт-Петербург*

Использование мнемотехник при обучении русскому языку как иностранному в техническом ВВУЗе

Применение традиционных способов обучения РКИ с использованием только механической памяти приводит к формальному усвоению знаний, т. е. к «зазубриванию» материала, заучиванию без понимания. Возникает необходимость их перестройки с целью развития процессов памяти и мышления обучающихся с использованием наглядных образов. Продуктивность запоминания можно резко увеличить, если отразить смысл учебного материала с помощью зрительных образов, которые характеризуются исключительно большой плотностью информации. В статье предлагается использование мнемотехнологий при обучении в техническом ВВУЗе иностранных обучающихся со слабой языковой и предметной подготовкой. Дается краткая характеристика этих технологий, приводятся соответствующие примеры и рекомендации преподавателям по их использованию.

Ключевые слова: вооружение и военная техника, зрительный образ, инфографика, метод, мнемотехника, навык, образ, пиктограмма, прием, русский язык как иностранный, специальность.

*А. А. Anufriev, P. M. Chirkin,
V. A. Shipunov
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg*

The use of mnemonics in teaching Russian as a foreign language at a military technical university

The use of traditional methods of teaching Russian as a foreign language involving only mechanical memory leads to formal assimilation of knowledge, i. e. to «memorization» of the material without understanding. There is a need for their restructuring in order to develop memory and thinking in students using visual images. The productivity of memorization can be dramatically increased if the meaning of the educational material is reflected with the help of visual images, which are characterized by an exceptionally high density of information. The article suggests the use of mnemonics in teaching foreign students with weak language and subject training at a technical university. A brief description of these technologies is given, relevant examples and recommendations for teachers on their use are given.

Keywords: armament and military equipment, visual image, infographics, method, mnemonics, skill, image, pictogram, procedure, Russian as a foreign language, specialty.

Российская система высшего профессионального образования проходит сложный этап интеграции в международное образовательное пространство, трансформируясь под влиянием глобализации, требований экономики, новых технологий, приведших к «сжатию» времени и пространства. За последнее десятилетие произошел значительный пересмотр целей и содержания образования, пришло осознание того, что образование не может быть замкнуто в национальных рамках. Участие в международной деятельности и набор иностранных обучающихся становятся приоритетами для многих высших учебных заведений. Рост доли обучающихся из других частей мира вызовет изменения в обеспечении качества, в учебных программах и языке обучения для удовлетворения потребностей и ожиданий таких обучающихся. Изменения коснулись всех сфер российской системы образования, в том числе и обучения русскому языку как иностранному (далее — РКИ).

Одной из основных задач, стоящих перед российской системой образования, является подготовка самостоятельных специалистов, обладающих коммуникативной компетентностью, способных уверенно войти в профессиональную среду. В процессе обучения они должны получить компетенции, позволяющие им продолжить профессиональную деятельность вне своей страны.

Освоение компетентностного подхода в системе образования, путем объединения усилий кафедры русского языка и кафедр специальных дисциплин позволит эффективнее подготовить выпускников вузов в учебно-профессиональной, социально-культурной и официально-деловой сферах, что, несомненно, повысит профессионализм специалистов армий иностранных государств [2].

За последнее десятилетие преподаватели РКИ столкнулись с новыми явлениями в своей практике, потребовавшими от них деятельного отклика:

- произошло изменение контингента иностранных обучающихся, приезжающих в Россию, основную часть которых составляют граждане стран СНГ (39,1%), Азии (35,7%), стран Ближнего Востока и Африки (13,2%) [1];

- снизился уровень общеобразовательной подготовки определенной части иностранных обучающихся;

- увеличилось количество иностранцев, приезжающих в Россию для обучения не только в бакалавриате, но и в магистратуре. Многие вузы Российской Федерации в настоящее время определяют подготовку таких специалистов как важное направление своей деятельности. Руководители системы образования России считают, что появление обучающихся-

ся, желающих в краткие сроки совершенствовать свое образование, не случайность, а закономерность в системе обучения иностранцев: «Если бакалавров в развивающихся странах сейчас учат самостоятельно, то для подготовки магистров и аспирантов там не хватает кадров и оборудования. Российские образовательные учреждения должны ориентироваться в первую очередь на магистерские программы» [там же]. Эта тенденция свойственна не только российским вузам, она является приметой, велением времени;

- вектор обучения РКИ в вузах России переместился с языка общего владения на язык специальности, четко обозначился интерес иностранных обучающихся к русскому языку как средству получения высшего технического образования. Так, например, в 2020 / 2021 академическом году в России наибольшее количество иностранных обучающихся — 19,7% — изучали инженерно-технические специальности. (Для сравнения: медицину изучали 18% обучающихся, экономику и управление — 18%, культуру и искусство — 2,9%, образование и педагогику — 2,5%) [там же].

- несовпадение школьной и вузовской программ в родной стране и стране обучения, слабое знание русского языка, отсутствие знаний физико-технической направленности, технической терминологии и научного стиля речи, что крайне осложняет обучение данного контингента обучающихся в техническом вузе [там же].

Подготовка к магистратуре требует от обучающихся преодоления разрыва между имеющимся и необходимым уровнями знаний в краткие сроки, поэтому уже на подготовительном этапе обучения преподавателю необходимо приступить к изучению научного стиля речи для формирования у студентов предметной составляющей коммуникативной компетенции. Это возможно при условии использования новой модели обучения, объединяющей сжатую, концентрированную форму подачи учебного материала, перенос умений и навыков с языка общего владения на язык специальности, использование новых информационно-коммуникационных технологий, формирование у обучающихся навыков самостоятельности в процессе получения знаний, взаимодействие в работе всех преподавателей-предметников и т. д.

Осознавая важность овладения предметной компетенцией, учитывая заинтересованность обучающихся в получении профессиональных знаний, преподавателям РКИ основную часть учебного времени целесообразно отдавать изучению научного стиля речи, обучению навыкам работы с профессионально направленными текстами, связанными с учебным процессом на специальных кафедрах, с профилем учебного заведения, повышать интерес обучающихся к заданиям, вызывающим стремление максимально использовать получаемые знания для коммуникации на языке специальности.

Применение традиционных способов обучения РКИ с использованием только механической памяти приводит к формальному усвоению знаний, т. е.

к «зазубриванию» материала, заучиванию без понимания, поэтому очень важно перестраивать методы обучения, чтобы развивать процессы памяти и мышления путем использования наглядных образов. Продуктивность запоминания можно резко увеличить, если отразить смысл учебного материала с помощью зрительных образов в виде рисунков, схем и т. д. Такие образы характеризуются исключительно большой плотностью информации.

Таким образом, формирование практической составляющей лингвокоммуникативной компетенции при обучении в техническом вузе иностранцев 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 путем использования зрительных образов и ассоциаций и естественных возможностей человека: воображения, внимания, мышления [3].

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 [6].

Использование мнемотехники на занятиях по РКИ не призвано заменить метод в развитии и укреплении памяти, который всем хорошо известен — традиционное воспроизведение текстов на память. Однако мнемотехника окажет существенную помощь, если стоит задача придать процессу запоминания простоту, вызвать к ней интерес, сократить время работы с ней, а также стимулировать познавательную активность и эмоциональный подъем, повысить общий интеллектуальный уровень обучающихся.

Использование мнемотехники в обучении — это, во-первых, эффективное средство от однообразия и скуки, во-вторых, оно способствует разностороннему развитию обучающегося, расширяет его знания, позволяет «работать в команде» благодаря возможности введения игрового элемента без ущерба основному содержанию занятия, а также за счет эмоциональной насыщенности, заложенной в мнемотехнике.

В качестве примера уместно привести присказку про каждого охотника, желающего знать, где сидит фазан, с помощью которой запоминают порядок радужных цветов. Или фразу, помогающую запомнить порядок следования падежей: «Иван родил девочку, велел тащить пеленку». Правписание наречий помогает запомнить предложение «Уж замуж невтерпех». Также можно вспомнить пифагоровы штаны и крысу-биссектрису [7].

Все это — приемы мнемотехники, так называемые мнемостихи, акростихи и мнемофразы. Такие приемы не самые действенные, так как применимы для узких задач, но с их помощью мы воспроизводим нужную информацию даже спустя десятилетия. В этом весь смысл мнемотехники — запомнить легко, а забыть трудно.

Несмотря на нюансы в запоминании разной информации, вся мнемотехника сводится к двум основным шагам:

- подобрать к тому, что необходимо запомнить, образ;
- 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. Чтобы этого добиться, образ должен быть:

- большим и объемным, даже если это муха;
- 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, которые можно представить в окне или иллюминаторе.

Мнемотехника нужна для того, чтобы быстро и надежно запоминать большие объемы информации. Для этого нужно соединить новые данные с теми образами, которые в голове уже есть.

Так, можно использовать метод фонетического кодирования, суть которого заключается в присвоении незнакомому слову образа, который звучит похоже. Например, английское слово *bell* [бел] переводится как «звонок» и фонетически похоже на русское слово «белка». Пример использования: представление огромной белки, которая нажимает на дверной звонок и недовольна тем, что ей не открывают. Так мы свяжем английское звучание с переводом. Для запоминания рекомендуется, удерживая этот образ в воображении, повторить 3 раза вслух иностранное слово [5].

Необходимо обратить внимание на прием, являющийся основой педагогической мнемотехники, а именно, инфографику. Это графический способ подачи информации, данных и знаний, целью которого является быстро и четко, в кратком и необычном виде преподнести сложную информацию; одна из форм информационного дизайна. Если мнемотехника направлена на запоминание информации, то инфографика — на получение знаний и познавательное развитие. В преподавании иностранных языков инфографика всегда имела большое практическое значение, и редкий преподаватель не пользовался рисунками, чтобы, например, объяснить принципы построения вопросов в иностранном языке [4].

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 визуально-воспринимаемом виде;

- изобразительных знаков (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 следующих сведений об образцах вооружения и военной техники (далее — ВВТ), которые будут необходимы обучающимся при последующем изучении, освоении, применении, обслуживании и ремонте ВВТ относящихся к:

- описанию конструктивного устройства образца ВВТ;

- описанию процессов функционирования образца ВВТ;

- установке образца ВВТ на месте размещения;

- развертыванию (свертыванию), включению (выключению) образца ВВТ;

- переводу образца ВВТ из одной степени готовности в другую;

- применению образца ВВТ по назначению;

- контролю работоспособности (функционирования) образца ВВТ;

- контролю, проверке и настройке систем и устройств образца ВВТ в ходе технического обслуживания и ремонта;

- ремонту образца ВВТ средствами одиночного и ремонтного комплектов ЗИП.

Для формирования элементов формальных языков существуют определенные стандарты, принципы и закономерности, по формированию 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 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 осваиваются 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 «мнемоцепочки» представляющие из себя коллаж из «мнемоквадратов», по которым обучающийся составляет несложный рассказ или описание события.



Важно!



Читай
инструкцию!



Включить



Настроить



Уровень
сигнала



Воспроизве-
дение



Громкость



Музыка

После освоения простых приемов переходят к упражнению с использованием «мнемотаблиц» — комплекта мнемоквадратов по определенной предметной области, которые используются для воспроизведения более сложных рассказов. Данные могут быть представлены в различных форматах; это может быть текстовый контент, графика, видео материалы, страницы таблиц и др.

На начальном этапе преподаватель сам готовит схемы, по которым обучающиеся легко воспроизводят текстовую информацию, а по мере освоения подключает обучающихся к процессу создания учебных мнемосхем.

В связи с тем, что мнемотехника является сложной разработкой психологии, она работает по определенным правилам и закономерностям: переход

от простого к сложному, дозированность нагрузки, яркости и эмоциональности изображения, простота преобразования абстрактных символов в образ.

Можно выделить следующие направления в использовании указанной технологии в образовательном процессе:

- организация целенаправленного восприятия информации;
- запоминание информации с опорой на графические образы;
- отображение существенных для понимания компонентов изучаемого материала;
- формирование навыков функционального чтения.

Целесообразность применения в обучении технологий визуализации и мнемотехники в совокупности с другими аудиовизуальными (мультимедийными) средствами для комплексного воздействия через различные органы чувств, несомненна. Они позволяют решить целый ряд педагогических задач: обеспечение интенсификации обучения, активизации учебной и познавательной деятельности, формирование и развитие критического и визуального мышления, зрительного восприятия, образного представления знаний и учебных действий, передачи знаний и культуры.

Необходимость использования таких технологий обусловлена и значительным усложнением объектов обучения: очень сложно объяснить и продемонстрировать технические понятия с помощью мела и доски. Учебный материал на основе мнемотехнологий поддерживает переход обучающегося на более высокий уровень познавательной деятельности, стимулирует креативный подход, позволяет выйти за рамки учебной аудитории, сделать понятным то, что сложно и долго уяснять, растолковать отвлеченные понятия, реальные и абстрактные явления, объекты, не видимые и не ощущаемые человеком, и, что самое главное, создать комфортные условия в процессе обучения.

Литература

1. Анопочкина Р. Х. Обучение русскому языку студентов-иностранцев в техническом вузе: проблемы и решения // Гуманитарный вестник. — Выпуск 2. — 2013. — Режим доступа: http://hmbul.bmstu.ru/catalog/lang/ling/3_4.html (дата обращения: 27.07.2021).

2. Ануфриев А. А., Чиркин П. М., Шипунов В. А. Особенности реализации образовательной программы довузовского обучения в ходе подготовки специалистов войск связи иностранных государств по специальности «Управление эксплуатацией систем и комплексов РЭБ» // Русский язык в полиэтничном образовательном пространстве военного вуза : Материалы II Межвузовской научно-методической конференции. 12 декабря 2019 г. / Под. ред. Н. В. Давыдовой, Н. Ю. Васильевой. — СПб. : ВАС, 2019. — С. 504–508.

3. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника — М. : Русский язык, 2012. — 288 с.

4. Ермолаева Ж. Е., Герасимова И. Н., Лапухова О. В. Инфографика как способ визуализации учебной информации // Концепт. — № 11. — 2014. — С. 26–30. — URL: <http://e-koncept.ru/2014/14302.htm> (дата обращения: 27.07.2021).
5. Козаренко В. А. Учебник мнемотехники. — [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.e-reading.link/book.php?book=131402> (дата обращения: 27.07.2021).
6. Леонтьев А. А. Психологические предпосылки раннего владения иностранным языком // Вопросы психологии. — 2015. — № 5. — С. 24–29.
7. Парамонова Л. Г. Правила в стихах. — М. : Дельта, 2004. — 208 с.

Ю. И. Бавула
ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия»,
Калининград

Языковые особенности предписывающей воинской документации

Рассматривается интегрированный подход к изучению русского языка как иностранного (РКИ) в военном вузе на примере научно-исследовательской деятельности (анализ текста) иностранных курсантов на типовом занятии по РКИ. Основное внимание в работе акцентируется на исследовании лексических, морфологических, синтаксических, структурных особенностей аутентичных текстов предписывающей воинской документации (жанр «приказ», жанр «инструкция»), рассматриваемой в рамках военного подстиля официально-делового стиля. Целью работы является помощь обучающимся в овладении навыком распознавания языковых средств соответствующей документации, узнавании ее вида и жанра, свободном ориентировании в аутентичных текстах приказов, инструкций, использовании их в повседневной жизни в сугубо практических и утилитарных целях.

Ключевые слова: образовательная деятельность, научно-исследовательская деятельность, русский язык как иностранный, анализ текста, официально-деловой стиль, военный подстиль, жанр «приказ», жанр «инструкция», предписывающая воинская документация, неязыковой вуз.

Y. I. Bavula
Kuznetsov Naval Academy,
Kaliningrad

Language features of prescriptive military documentation

An integrated approach to the study of Russian as a foreign language (RFL) in a military university is considered on the example of research activities (text analysis) of foreign cadets in a typical RFL lesson. The main attention in the work is focused on the study of lexical, morphological, syntax, structural features of authentic texts of prescriptive military documentation (order genre, instruction genre), considered within the framework of the official business style of the military sub-style. The aim of the work is to help students master the skill of recognizing the language means of the relevant documentation, recognizing its type and genre, freely navigating in the authentic texts of orders, instructions, using them in everyday life for purely practical and utilitarian purposes.

Keywords: educational activities, research activities, Russian as a foreign language, text analysis, formal business style, military style, order genre, instruction genre, prescribing military documentation, non-linguistic university.

В настоящее время российское образование позиционируется как образование через исследования, т. е. интегрированное с научными исследованиями. Сегодня преподавание русского языка как иностранного

(далее — РКИ) предполагает интеграцию образовательной и научной (научно-исследовательской) деятельности, которой уделяется повышенное внимание. В данной статье описан интегрированный подход к изучению РКИ на основных курсах в военном вузе на примере научно-исследовательской деятельности иностранных курсантов, осуществляемой на типовом занятии. В основе исследовательской деятельности лежит важнейшая потребность в приобретении практических знаний и навыков, в приобретении /добывании новой информации, новых впечатлений и знаний, новых результатов деятельности. Эта потребность является неотъемлемой составляющей личности [5: 51].

Объектом изучения является аутентичная предписывающая (директивная) воинская документация (жанр «приказ», жанр «инструкция»), отражающая прескриптивные речевые акты [2: 283], рассматриваемая в рамках официально-делового стиля (военного подстиля). Необходимость изучения аутентичных текстов приказов и инструкций обусловлена осуществлением образовательной и служебной деятельности на государственном языке Российской Федерации, актуальностью последних в учебной и деловой (административной) сферах жизни курсантов. Предписывающая документация представляет особый интерес для обучающихся в военном вузе, поскольку обучение русскому языку как иностранному в высшей школе преимущественно практико-ориентированное и подразумевает постоянную работу с текстами служебной и профессиональной направленности [4: 25–28].

Предметом исследования выступают языковые особенности предписывающей воинской документации (жанр «приказ», жанр «инструкция»).

Целью данного монодисциплинарного прикладного исследования является помощь обучающимся в овладении навыком распознавания языковых средств, что закономерно должно привести к узнаванию вида и жанра служебной воинской документации, пониманию содержательной составляющей текста, а также свободному ориентированию, использованию в повседневной жизни курсантов, т. е. развитие коммуникативной компетенции в официально-деловой (служебной) сфере общения, формирование навыков аналитического чтения специальной литературы разных жанров (служебная воинская документация и др.).

Задачами исследования являются: 1) анализ лексических средств; 2) анализ морфологических средств; 3) анализ синтаксических средств; 4) анализ структуры (композиции) служебной воинской документации директивного характера; 5) сопоставительный анализ теоретической и практической составляющих; 6) формулирование вывода по теме.

Опираясь на приоритетность интеграции образования и научной (научно-исследовательской) деятельности в высшей школе, преподавателем РКИ была предпринята попытка вовлечения курсантов из числа

иностранцев военнослужащих в исследование аутентичных текстов предписывающей директивной воинской документации с целью выявления ее языковых особенностей.

Научно-исследовательская деятельность курсантов (т. е. анализ текстов) была организована с учетом их базовых и фоновых знаний о понятии функциональных стилей, военного подстиля, их общей характеристики, о композиционно-речевой структуре последних [6].

Термин «функциональный стиль», принадлежащий академику В. В. Виноградову, трактуется как общественно осознанная, объединенная определенным функциональным назначением система языковых элементов внутри литературного языка, способов их отбора, употребления, взаимного сочетания и соотношения. Композиционно-речевая структура функциональных стилей понимается как совокупность языковых элементов в их взаимодействии и взаимном соотношении между собой и с композиционной структурой текстов, наиболее типических для данной функциональной разновидности языка, которая определяется социальными задачами речевой коммуникации, ее условиями и формой реализации (устная — письменная речь) [1]. Однако для иностранных курсантов понимание сведено к тому, что функциональный стиль — это крупная речевая единица с определенным набором языковых средств [7: 544]. Официально-деловой стиль обслуживает сферы деловой, административной жизни, право, канцелярию. Характерными чертами стиля являются императивность, точность, стандартность, унифицированность, безэмоциональность. Стилю присущи следующие языковые особенности: 1) лексические (специальная терминология, канцеляризмы, аббревиатуры, отсутствие разговорной лексики); 2) морфологические (преобладание существительных над глаголами, употребление отглагольных существительных на *-ние*, отыменные предлоги, глаголы в форме настоящего времени несовершенного вида, неопределенная форма глагола, слова с модальным значением необходимости, долженствования (*необходимо*, *должен*, *обязан*), глагольно-именные сочетания, существительные, указательные и определительные местоимения); 3) синтаксические (нанизывание падежей, уточняющие обороты, однородные члены предложения, большое количество пассивных, неопределенно-личных и безличных конструкций, прямой порядок слов); 4) композиционный строй (жесткая, постоянная структура) [7: 549–550]. Более подробно остановимся на видах и жанрах предписывающей воинской документации.

Военная документация (литература) имеет специфическую коммуникативно-функциональную направленность и жанровое разнообразие. Жанр понимается как определенный «относительно устойчивый тематический, композиционный и стилистический тип произведения».

Вид документов	Жанр	Языковые особенности	Структура
1. Уставные (регламентирующие)	уставы, наставления, инструкции	специальная терминология, преобладание имени над глаголом, отглагольные существительные на <i>-ние</i> , глаголы 1-го лица настоящего времени (<i>приказываю</i>), императив, инфинитив, отыменные предлоги, отсутствие слов, не вносящих новую информацию, рекомендуется использовать простые предложения, прямой порядок слов (S, P), повествование, логическое подчинение одних фактов другим; предписывающий-долженствующий неличный характер речи, точность, логичность, объективность, ясность, официальность, стереотипность, конкретность, обобщенность, строгость, использование клише, стандартизация	соответствие утвержденной форме, стандартизация, компрессия
2. Боевые (документы управления во время боевых действий)	боевой приказ, боевое распоряжение и т. п.		
3. Служебные (административно-организационные) документы повседневного руководства	директивы, приказы, приказания, постановления, положения, предписания, рапорты, акты, справки и др.		
4. Мобилизационные (относящиеся к планированию и проведению мобилизационной работы)			

Таблица 1. Виды, жанры, языковые и структурные особенности военной документации

Автором была предпринята попытка проведения анализа системы языковых средств военного подстиля (жанр «приказ» и жанр «инструкция»), основу которых составляют специфические единицы следующих уровней: лексического, морфологического, синтаксического, а также композиционного.

Курсантами были изучены аутентичные тексты приказов («О внесении изменений в Инструкцию об организации и проведении профессионального психологического отбора в Вооруженных Силах Российской Федерации...», «О внесении изменения в Порядок и случаи предоставления обучающимся общеобразовательных организаций..., находящихся в ведении Министерства обороны Российской Федерации, права на проезд на безвозмездной основе...», «О зачислении несовершеннолетних граждан... в Московское военно-музыкальное училище...», «О порядке

отчисления... Приложение, часть 3») и тексты инструкций («О мерах пожарной безопасности в служебном помещении», «По правилам безопасности для учащихся в кабинете иностранного языка», «По охране труда при проведении занятий в компьютерном классе», «По технике безопасности в спортивном зале (часть 4)»).

Исследовательский подход к настоящей работе был осуществлен посредством описательного метода, представляющего собой систему процедур сбора, первичного анализа и изложения данных их характеристик, и метода рассмотрения языковых средств в пределах данного текста [3]. Методом сплошной выборки был отобран, а затем систематизирован, языковой материал аутентичных текстов служебной воинской документации жанра «приказ» и жанра «инструкция».

В заключительной части работы с языковым материалом были подведены итоги исследовательской деятельности и проанализированы лексические, морфологические и синтаксические средства, структурно-композиционные особенности предписывающей воинской документации. Был проведен сопоставительный анализ теоретических данных, полученных ранее, и приобретенных практическим путем; сформулирован вывод о языковых особенностях указанной документации; обсуждены трудности, выявленные в ходе исследования, сложности восприятия, понимания подобного рода документации.

В ходе исследования курсантами была выявлена тенденция к употреблению в анализируемых текстах нейтральной, общеупотребительной лексики (например, *приказ, Федерация, законодательство, изменение, организация, служба, слово, управление, подготовка, содержание, заведение, транспорт, проезд, такси, имя, ведение, объявление, контракт, программа* и др.), специальной лексики и терминов (например, *армия, оборона, военно-врачебная комиссия, военная сила, род войск, вооружение* и др.), специальных наименований (например, «*президентское кадетское училище*», «*суворовское военное училище*», «*нахимовское военное училище*», «*кадетский (морской кадетский) военный корпус*», «*военно-музыкальное училище*», *федерального государственного казенного общеобразовательного учреждения* и др.); употреблению канцеляризмов (например, *является, данный, необходимо, во избежание, объявить, осуществлять* и др.), глагольно-именных словосочетаний (например, *внести изменения, проведение отбора, прохождение службы, организация и осуществление деятельности* и др.); к обозначению человека через его социальную принадлежность (например, *заказчик, курсант, гражданин, слушатель, адъютант, командир, начальник* и др.).

Затем курсанты подробно остановились на морфологических особенностях и выявили именной характер языковых средств. Всего было проанализировано 957 единиц текста. Было отмечено преобладание употребления

имен существительных над употреблением других морфологических форм, которое составляет 83,5% (всего 799 единиц текста). Среди имен существительных отглагольные существительные на *-ние* (*применение, выполнение, возникновение, пожаротушение, получение, осуществление, отчисление* и др.) составили 14,9% (всего 140 единиц текста). Употребление различных форм глагола от общего количества лексики составило 13,7% (131 единиц текста) и характеризовалось преобладанием неопределенной формы глагола — инфинитива (9,93% или 95 единиц текста), например, *заменить, зачислить, отчислить, учиться, продолжать, утвердить, признать, возложить* и др.

На втором месте по частоте использования находятся формы глагола настоящего времени несовершенного вида (*приказываю, отчисляются, представляются, осуществляется, рассматриваются, проходит, выдается, производится* и др.), которые составляют 2,93% (28 единиц текста). Менее частотной оказалась форма императива — 0,74% (7 единиц текста), например, *сообщите, приведите, не покидайте, выходите* и др. Употребление форм глагола будущего времени (*будут именоваться*), оказалось наименее частотным и составило 0,1% (1 единица текста).

Употребление отыменных предлогов, например, *на основании, в связи, в соответствии, в порядок, в целях* и др., составило 1,9% (18 единиц текста). Менее частотным оказалось употребление местоимений, которые составили 0,9% (9 единиц текста); из них указательные местоимения (например, *такой*) — 0,2% (2 единицы текста) и определительные местоимения — 0,7% (7 единиц текста), например, *другой, все, всем* и др.

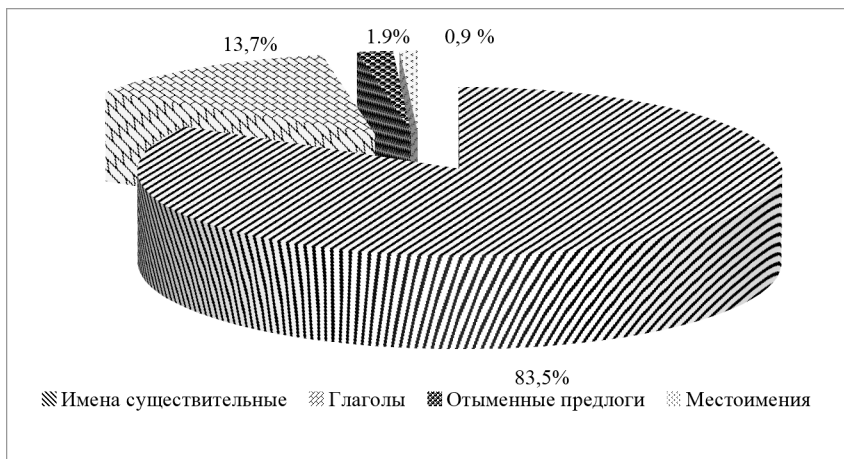


Рисунок 1. Анализ морфологических особенностей текстов предписывающей воинской документации

Синтаксический строй воинской документации указанных жанров характеризуется прямым порядком слов, преобладанием неопределенно-личных (10 конструкций) и безличных (6 конструкций) предложений. По материалам данного исследования наиболее частотным оказалось использование неопределенно-личных предложений. В исследуемых текстах широко представлен прием конкретизации информации посредством использования указательных местоимений, например, *такой*; уточнения (*военных профессиональных образовательных организаций и военных образовательных организаций высшего образования Министерства обороны Российской Федерации* и др.); посредством введения в текст однородных членов предложения, например, *отчисляются из военно-учебного заведения по неуспеваемости, недисциплинированности, нежеланию учиться, состоянию здоровья* и др. Употребление активных и пассивных конструкций оказалось практически равнозначным: пассивные конструкции (*инструкцию, утвержденную; приказ зарегистрирован; касательно изменений, вносимых; о недостатках, обнаруженных* и др.) составили 49%, активные — 51%, например, *все лица, работающие в кабинете; всем, находящимся в помещении; военнослужащие и гражданский персонал, проходящие обучение, проходящие службу* и др.

Изучив композиционный строй воинской служебной документации жанров «приказ» и «инструкция», курсанты сделали вывод о том, что их составление осуществляется по строгим стандартам, подразумевающим выделение сильных позиций текста, т. е. заголовка, (названия документа), зачина, концовки, запись оформлена линейно, характерно абзацное членение текста. Было отмечено, что зачастую весь текст документа может быть представлен одним предложением.

Сопоставив теоретические знания и данные, приобретенные в процессе научно-исследовательской деятельности (анализ текста) на типовом занятии, курсантами был сформулирован вывод об их соответствии.

Была достигнута цель в оказании помощи иностранным курсантам в овладении навыком распознавания языковых средств аутентичной воинской служебной документации (жанр «приказ», жанр «инструкция»), что закономерно привело к способности узнавания как вида и жанра последней, так и к пониманию содержательной и композиционной составляющей текста.

Подобная научно-исследовательская работа на типовом занятии по РКИ оказалась для курсантов интересной и увлекательной, однако, потребовала от последних большой концентрации внимания, актуализации приобретенных ранее знаний и компетенций. Анализ языковых средств был осуществлен курсантами в сугубо практических и утилитарных целях.

Литература

1. Большая российская энциклопедия. — [Электронный ресурс]. — URL: <https://bigenc.ru> (дата обращения: 23.08.2021).
2. Демидова И. А. Прагматическая типология речевых актов, составляющих модальное микрополе побуждения (на материале языка современных газет на русском и английском языках) // Модальность как семантическая универсалия: сборник научных трудов / под ред. И. Ю. Куксы. — Калининград : Изд-во РГУ им. И. Канга, 2010. — С. 282–288.
3. Жеребило Т. В. — [Электронный ресурс]. — URL: <http://gerebilo.ucoz.ru> (дата обращения: 20.08.2021).
4. Пилюгина О. П. Научная обработка текстов по специальности // Технология обучения иностранным языкам в неязыковых вузах : сборник научных статей. — Ульяновск, 2005. — С. 25–28.
5. Подьяков А. Н. Методологические основы изучения и развития исследовательской деятельности // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве / Под ред. А. С. Обухова. — М. : НИИ школьных технологий, 2006. — С. 51–58.
6. Приказ Министра обороны РФ от 15 сентября 2014 г. N 670 «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ „Об образовании в Российской Федерации“». — [Электронный ресурс]. — URL: <https://rg.ru/2014/12/30/minoborony-dok.html> (дата обращения: 21.08.2021).
7. Русский язык: полный школьный курс / Под ред. О. Л. Соболевой. — М. : АСТ-ПРЕСС, 2000. — 544 с.

О. В. Бувич
*Михайловская военная
артиллерийская академия,
Санкт-Петербург*

Техника «вытягивания» (eliciting) на уроках РКИ в военном вузе

В статье представлена современная техника «вытягивания» (eliciting) на уроках русского языка как иностранного. «Вытягивать» информацию можно с помощью антонимов и синонимов, градации и перефразирования, визуализации, мимики (особенно для эмоциональной лексики). Активно используются «Word map», «Multiple choice», «Visuals». В работе материалом для демонстрации техники «вытягивания» послужил доклад-клише. В ходе урока преподаватель не дает информацию, а только стимулирует умственную деятельность и снимает эмоциональную напряженность инофонов. Техника «вытягивания», в первую очередь, формирует у иностранных военнослужащих различные коммуникативные навыки и умения: понимание темы, нахождение необходимой информации, умение принимать решения исходя из поставленной задачи, построение логически верного монологического высказывания.

Ключевые слова: техника «вытягивания» (eliciting), язык специальности, иностранные военнослужащие, тьютор, «доска слов», психолингвистический подход.

O. V. Buevich
*Mikhailovskaya Military
Artillery Academy,
Saint Petersburg*

«Pulling» (eliciting) technique in the lessons of Russian as a foreign language at a military university

The article presents the modern technique of eliciting in the lessons of Russian as a foreign language. Information can be «pulled out» using antonyms and synonyms, gradation and paraphrasing, visualization, facial expressions (especially for emotional vocabulary). «Word map», «Multiple choice», «Visuals» are actively used. In the article the material for the demonstration of the eliciting technique was a cliché report. During the lesson, the teacher does not provide information, but only stimulates mental activity and relieves the emotional tension of foreigners. The eliciting technique, first of all, forms different communication skills and abilities in the foreign servicemen: understanding the topics, finding the necessary information, the ability to make decisions based on the tasks, building a logically correct monologue statement.

Keywords: eliciting technique, language for special purposes, foreign servicemen, tutor, word board, psycholinguistic approach.

Образовательный процесс в высшей школе постоянно модифицируется, поэтому требуется новый инструментарий для повышения интенсивности усвоения обучающимися большого объема информации. В теории и практике педагогической науки встречаются следующие термины: «педагогическая технология», «образовательная технология» и «педагогическая техника». Под «педагогической технологией» понимается «описание процесса, представленного совокупностью средств, методов, приемов реализации содержания учебной деятельности, используемых с учетом изменяющихся педагогических условий (объективных и субъективных факторов) для достижения планируемого (прогнозируемого) результата» [1]. Следовательно, педагогическая технология воздействует как «человек на человека», образовательная технология направлена на саморазвитие и на самосовершенствование, т. е. человек влияет сам на себя, он выступает и как субъект, и как объект в образовательном пространстве. Педагогическая техника — это инструмент, входящий в педагогическую технологию; это единица, позволяющая эффективно реализовывать базовые принципы учебного процесса. Итак, из представленных дефиниций можно сделать вывод о взаимовлиянии и взаимодействии этих понятий в едином континууме образовательного процесса.

В современной педагогической науке особое место отводится коммуникативно-ориентированному обучению, целью которого является актуализация лексического, грамматического запаса в речи инофонов, в ситуациях повседневного и профессионального общения. Коммуникативная компетенция определяется как «достижение определенного уровня сформированности личностного и профессионального опыта взаимодействия с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в профессиональной среде и обществе», и включает в свой состав языковую, речевую, социокультурную, социальную, стратегическую, предметную, профессиональную, дискурсивную компетенции, где основой является языковая, а вершиной — дискурсивная компетенция [3: 15; 4: 14].

«Включенность» иностранных военнослужащих (далее — ИВС) должна проходить на самых первых этапах овладения языком и знакомства с русской культурой. Вводно-коммуникативный курс предполагает элементарные знания грамматического материала, набора лексических единиц и возможности введения их в коммуникативный процесс. Следовательно, содержание материала каждого занятия должно быть структурировано, композиция урока должна иметь четкую и последовательную логику изложения и презентации материала, должен быть строго регламентирован набор грамматических единиц, представлен небольшой объемом терминологической лексики, призванный формировать тематический глоссарий специальных терминов. Конечно, каждый элемент урока и весь

учебный процесс на подготовительном курсе подразумевает целенаправленную работу по формированию учебно-профессиональной компетенции с учетом указанной специальности.

В настоящее время существует множество эффективных методик в обучении иностранным языкам, и русскому языку как иностранному (далее — РКИ), в частности. Априори ИВС на подготовительном курсе проявляют меньше инициативы на уроках, чем ведущий педагог, поэтому актуальна техника «вытягивания» (eliciting). Эта техника требует от обучающихся самим предоставлять нужные слова, конструкции, информацию, вместо того, чтобы получать ее непосредственно от преподавателя. «Вытягивать» информацию можно с помощью антонимов и синонимов, градации и перефразирования, визуализации, мимики (последняя особенно полезна для эмоциональной лексики). Данная технология вовлекает ИВС в урок, они становятся активными участниками образовательного процесса, а не просто пассивными слушателями. Преподаватель не дает информацию, а только стимулирует умственную деятельность и снимает эмоциональную напряженность в контексте «знания-незнания» материала. При использовании этой техники преподаватель играет роль тьютора или координатора, он может оценивать знания обучающихся и, в свою очередь, адаптировать урок к коммуникативным потребностям ИВС. По мнению И. П. Рогачевой, трудности, возникающие в процессе усвоения учебного материала, являются одним из источников познания, мотивации и умственной активности человека [2: 71]

Во вводно-коммуникативном курсе предусмотрен лексический и грамматический минимум, которым обязан овладеть ИВС. Приведем в качестве примера доклад, который готовится курсантами в начале каждого занятия. Речь курсанта: «Встать! Смирно! Равнение на середину! Товарищ преподаватель, учебное отделение ПК-101 к занятию по русскому языку готово. По списку — десять, налицо — восемь. Один болен. Один в наряде. Докладывал курсант (лейтенант, майор и т. д.) Исмаилов». Ответная реплика преподавателя: «Здравствуйте, товарищи курсанты (товарищи офицеры)!» Учебное отделение: «Здравия желаем, товарищ преподаватель!». И в конце звучит фраза преподавателя, которую повторяет дежурный учебного отделения: «Вольно, садитесь!» Подобного рода церемониал требует лексической, грамматической и речевой подготовки. Для успешного усвоения и понимания этого материала ИВС можно предложить следующие задания с активным использованием техники «вытягивания». Следует напомнить, что окончательная модель доклада репрезентируется курсантами только в конце занятия.

В процессе обучения на уроках РКИ применяются различные методики семантизации лексических единиц, одним из самых эффективных признан метод введения антонимов. При освоении элементарного уровня

предъявляется 105 антонимов, а на базовом уровне — 221 единица. В первую очередь, организуется работа с антонимами: встать — лечь, смиренно — вольно, болен — здоров и др. В процессе лексической работы следует использовать контекстуальные вопросы: «Вы сейчас стоите?» (обращаясь к обучающемуся, который сидит). Реплика: «Нет, сижу». Если курсант не может подобрать антоним, то следует задать ряд наводящих вопросов: «Что это такое?», «На чем вы сидите?», «Что вы делаете?». Курсанты, не зная нового слова, могут понимать его противоположное значение, поэтому облегчается процесс коммуникации. После регулярной работы с антонимами курсанты более четко и уверенно выражают свои мысли, выступают инициаторами диалогов на русском языке. Психологи рассматривают такую особенность человека, воспринимающего контрастную информацию, как один из характерных признаков проявления человеческого ума. Противопоставленные явления зачастую репродуцируются и реплицируются в сознании человека лучше, чем похожие. Конечно, этот процесс индивидуален, поэтому использование антонимов не является универсальным методом.

При психолингвистическом подходе в обучении наряду с антонимами актуализировать лексику можно и с помощью синонимов. Следует задавать вопросы, позволяющие использовать слова, которые находятся в локусе пассивного запаса: «Это преподаватель? А это?», «Это майор? Майор — кто это?». Необходимо избегать вопросов: «Что такое синонимы? Что такое антонимы?». Во-первых, ответы на них не несут какой-либо функциональной нагрузки, а во-вторых, не стимулируют курсантов к коммуникации. Следует помнить, что изучение отдельных слов-синонимов или слов-антонимов должно сопровождаться визуальным построением ассоциативных полей, объединенных по вербальной ассоциации со словом-стимулом (антонимом или синонимом). Такая лексическая работа должна плавно переходить в конструирование логических лексических рядов: можно продемонстрировать на доске ряд слов и попросить обучающихся заполнить пропуски (*слушатель, курсант, ..., старший лейтенант, капитан* ... и т. д.). На данном этапе работы ключевое место отводится процессу визуализации (это могут быть картинки, фото, слайды, мемы и др.), когда курсанты могут наглядно представить то, о чем они должны говорить. В этом плане эффективна «доска слов», когда из представленных слов-антонимов и синонимов выстраиваются логические лексические ряды, способствующие построению простых предложений по фото или по картинке. «Доска слов» обобщает материал и дает представление о теме занятия, т. е. обучающиеся самостоятельно могут сформулировать тему урока на основе ранее выполненной работы. Ориентация в чужом языке и умение делать выводы в конкретной коммуникативной ситуации — главная функция «Word map». На этой же доске с помощью сокращений можно представить схему расхода и

познакомить ИВС с принятыми в военном вузе сокращениями. Это задание способствует актуализации ранее изученного, ликвидации языкового барьера, создания мотивации.

На этапе закрепления материала курсант может сравнить свой текст-доклад с заранее подготовленным преподавателем видео или аудиоматериалом, найти возможные грамматические и лексические ошибки и представить собственное задание по полученному тексту-докладу. Этот же текст-доклад представляется ИВС в качестве задания на самостоятельную подготовку.

В итоге, техника «вытягивания», в первую очередь, формирует у ИВС различные коммуникативные навыки и умения: понимание темы, нахождение необходимой информации, умение принимать решения, исходя из поставленной задачи (в данном случае — поставленной преподавателем), построение логически верного монологического высказывания. С помощью этой техники преподаватель может проверять усвоение изученной лексики, насколько хорошо ИВС владеет языковыми конструкциями и клише языка специальности, избегать перевода и использования родного языка во время занятия, ликвидировать языковой барьер и мотивировать курсантов быть более активными в процессе обучения.

Литература

1. Венгерова Н. Н. Семантический анализ определений понятия «педагогическая технология» // Общество: социология, психология, педагогика. — 2017. — № 1. — С. 83–86. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semanticheskij-analiz-opredeleniy-ponyatiya-pedagogicheskaya-tehnologiya/viewer> (дата обращения: 06.10.2021).

2. Рогачева И. П. Система факторов, обеспечивающих мотивацию в учебном процессе // Русский язык за рубежом. — № 4. — 1988. — С.71–75.

3. Щукин А. Н. Компетенция или компетентность: взгляд методиста на актуальную проблему лингводидактики // Русский язык за рубежом. — 2008. — № 5.— С. 14–20.

4. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов — М. : Высшая школа, 2003. — 334 с.

Н. Ю. Васильева, В. С. Ветрова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Научно-популярные и документальные фильмы как образовательный ресурс в практике преподавания РКИ на основных курсах в военном вузе

Статья посвящена вопросам применения аудиовизуальных материалов в практике РКИ, а именно: использования научно-популярных и документальных фильмов на занятиях по русскому языку на основных курсах военного вуза. В качестве аутентичного аудиовизуального материала выбраны цикл передач «Энциклопедия» и сериал «Великая война¹». Отмечается, что работа с такими фильмами является эффективным ресурсом для решения учебных задач. Работа с аутентичным научно-популярным и документальным аудиовизуальным контентом способствует улучшению навыков аудирования, говорения, письма, усвоению новой лексики и грамматики, развитию критического мышления, а также позволяет развигать общеобразовательные, социально-культурные цели обучения, содействует успешной межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: аудиовизуальные средства, научно-популярные фильмы, документальные фильмы, аутентичный аудиовизуальный материал, русский язык как иностранный, военный вуз.

N. Y. Vasileva, V. S. Vetrova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Popular science films and documentaries as an educational resource in the practice of teaching RFL in main courses at a military university

The article is devoted to the use of audiovisual materials in the practice of RFL, namely: the use of popular science and documentary films in Russian language classes at the main courses of a military university. «The Encyclopedia» series and «The Great War» series have been selected as authentic audiovisual material. It is noted that working with such films is an effective resource for solving educational problems. Working with authentic popular science and documentary audiovisual content improves listening, speaking, writing skills, mastering new vocabulary and grammar, developing critical thinking, and also allows you to develop general educational, socio-cultural learning goals, contributes to successful intercultural communication.

Keywords: audiovisual media, popular science films, documentaries, authentic audiovisual material, Russian as a foreign language, military university.

¹ Указанные аудиовидеоматериалы можно найти на видеохостинге YouTube.

Средства массовой информации, Интернет, кино и мультипликация являются самым доступным транслятором лингвистической, социальной и культурологической жизни общества, поэтому использование аудиовизуальных средств на занятиях по русскому языку как иностранному является обязательным. В современной методике под аудиовизуальными средствами понимают «технические средства обучения, включая не только учебное кино, но и аутентичные радио- и телепередачи, звукозапись, видеофильмы телекомпаний, видеоролики и репортажи, размещенные на различных интернет ресурсах» [7: 202].

Согласно определению, данному А. Н. Щукиным, аудиовизуальные средства «считаются наиболее эффективным и перспективным средством обучения языку благодаря большой информативности зрительно-слухового ряда, а также динамизму изображения», поскольку современному поколению присуще доминирование визуального канала получения информации [8: 241].

Аудиовизуальные средства делятся на:

- учебные, специально предназначенные для занятий языком и содержащие методически отработанный учебный материал (наглядные пособия);
- учебные, созданные для занятий по другим дисциплинам, но привлекаемые в качестве учебных материалов по языку (средства наглядности);
- естественные средства массовой коммуникации, включаемые в учебный процесс [6].

На наш взгляд, на занятиях по РКИ правильно использовать все вышеуказанные виды аудиовизуальных средств, так как в учебном процессе должны применяться как аутентичные, так и неаутентичные материалы, которые адекватны уровню владения языком обучающихся и отражают реалистичные модели письменного и разговорного языка.

На сегодняшний день существует большое количество аудиовизуального материала, с которым можно работать на уроках по РКИ. М. В. Басова выделяет следующие группы аудиовизуального контента: мультипликационные фильмы, короткометражные фильмы с динамичным, увлекательным сюжетом, полнометражные художественные фильмы, научно-популярные фильмы и передачи [1].

На занятиях по РКИ с иностранными курсантами мы используем все вышеуказанные группы аудиовизуального материала, однако в данной статье остановимся на научно-популярных и документальных фильмах и их использовании в процессе обучения на основных курсах. Стоит отметить, что научно-популярные и документальные аудиовидеоматериалы редко бывают адаптированными, и преподавателю необходимо проводить подготовительную работу, выстраивая ход урока по классической

трехчастной системе (преддемонстрационный, демонстрационный и последедемонстрационный этапы), разрабатывая соответствующие каждому этапу задания.

В практике обучения РКИ данный аудиовизуальный контент предоставляет массу разнообразных возможностей в плане его использования при формировании речевых навыков и развитии коммуникативных умений в различных видах речевой деятельности. Так, научно-популярные фильмы дают общедоступное представление об основах естественных и гуманитарных наук, знакомят с достижениями науки, рассказывают о жизни и деятельности ученых, способствуют формированию научного мировоззрения, расширяют кругозор обучающихся. Такого рода фильмы интересны и полезны иностранным курсантам, поскольку содержат разнообразный материал по будущей специальности. Иностранные курсанты осознают, что они изучают тот материал, который действительно востребован в научной сфере. По словам Ю. И. Киселевой, «в современных научно-популярных фильмах мы видим попытку объединить образовательную функцию с развлекательной (по этому пути идет телевидение) или эстетической (это дорога кинематографа)» [5: 76], что дает возможность преподавателю презентовать учебный материал в оптимально доступной для восприятия и запоминания форме.

В Военной академии связи во втором семестре первого курса при изучении темы «Выдающиеся ученые и их вклад в развитие науки. Элементы конспектирования» мы используем цикл информационно-познавательных передач «Энциклопедия (Encyclopedia channel)» об отечественных и зарубежных ученых и их открытиях. Этот аудиовизуальный материал представляет собой коллекцию небольших фильмов-биографий о выдающихся личностях: ученых, писателях, художниках, философах, композиторах и т. д. Продолжительность каждого ролика 5–10 минут. Использование данного научно-популярного контента дает возможность не только развивать аудитивные навыки, «но и увидеть изучаемые явления в реальном контексте, познакомиться с достижениями науки и техники, предметами и явлениями культуры страны изучаемого языка» [7: 203], способствуя формированию важных компонентов коммуникативной компетенции — социокультурной и страноведческой.

В качестве примера применения аудиовизуального материала из научно-популярного цикла передач «Энциклопедия» в практике обучения иностранных курсантов можно привести учебное пособие «Русский язык. Выдающиеся ученые», изданное на кафедре русского языка Военной академии связи в 2020 году. Работа с данным пособием проводится на основе научно-популярных фильмов и позволяет как совершенствовать аудитивные навыки, так и отрабатывать общенаучную лексику.

Все материалы по аудированию организованы в блоки, которые содержат тесты на множественный выбор, задания со свободно конструированным ответом и аудиоклоуз-тестами. Тесты на множественный выбор предполагают проверку понимания аудиотекста на уровне фрагментарного, глобального, детального понимания. Цель такого аудирования — концентрация внимания слушающего на определенной информации, вычленение данной информации из общего звукового потока. Задания творческого характера требуют от обучающихся умения интерпретировать содержание, обрабатывать воспринятую информацию, оценивать аудиотекст, самостоятельно конструировать ответ. Такого рода задания позволяют проконтролировать сформированность критического понимания аудиотекста: перед слушающим ставится задача не только понять содержание аудиоматериала или изложить информацию, но и представить аргументы для обоснования собственной точки зрения на основе прослушанного сообщения. По словам С. В. Говорун, «критическое аудирование способствует развитию не только аудитивных умений, но и умений говорения, письма, критического мышления. Содержание звукового материала для критического аудирования является ключевым аспектом. Звучащий текст становится стимулом, мотивационным фактором для дальнейшего обсуждения темы звукового сообщения как в устной, так и в письменной форме» [3: 21]. Такие задания дают возможность расширить рамки обычного учебного занятия. Например, на основе просмотренного видеоматериала преподаватель может предложить обучающимся задания на творческую переработку воспринятой информации: составить сообщение и подготовить к нему презентацию, поучаствовать в уроке-викторине, написать эссе и т. д., а также организовать речевое взаимодействие: провести дискуссию, ролевую игру и т. д.

Е. А. Кириченко, Л. В. Панова, И. А. Кольцов считают, что «документальный фильм является «не только видом киноискусства, в основу которого положены съемки подлинных событий и лиц, но и текстом культуры, в широком смысле как сложная знаковая система, несущая закодированную информацию, репрезентирующую культурную специфику страны изучаемого языка [4: 101].

В третьем семестре второго курса при обучении конспектированию на материале общевоенных текстов мы используем документальный сериал «Великая война», посвященный Великой Отечественной войне. Сериал состоит из 18 серий, каждая из которых рассказывает об одном из наиболее значимых этапов Великой Отечественной войны. Длительность серии — 40–60 минут. Сериал создан по современным технологиям, с использованием компьютерной графики, киносъемки и хроники военных лет, что вызывает особый интерес у современного поколения обучающихся. Исторический текст иллюстрируется не только воспроизведением событий средствами

кинопостановки и компьютерной графики, но и демонстрацией слайдов, содержащих тексты справочного характера (например, с краткой биографией военачальника или фрагментом исторического документа), а также характеристиками боевых машин, оружия, воинских подразделений и картами военных действий, созданных с помощью компьютерной анимации. Подобное разнообразие представления исторического материала, во-первых, облегчает восприятие информации, так как звуковой ряд сопровождается текстовым, а во-вторых, расширяет кругозор курсантов как будущих военных специалистов. Практика показала, что использование на уроках РКИ наряду с письменными текстами аудиовизуального контента способствует эффективному усвоению нового лексико-грамматического материала, адекватному прочтыванию и критическому осмыслению общенаучных и общевоенных текстов.

При изучающем чтении текста «Основные этапы Второй мировой войны» [2: 7] мы используем первую серию «Великой войны». В качестве одного из последемонстрационных заданий на осмысление курсантам предлагается составить сравнительную диаграмму на основе прочитанного текста и просмотренного фрагмента. Это позволяет не только контролировать усвоение лексико-грамматического материала и уровень понимания текста, но и развивать умение его анализировать и критически осмыслять на изучаемом языке.

Документальный фильм в совокупности с соответствующими заданиями и упражнениями также может быть использован в качестве средства формирования лингвострановедческих, социокультурных, историко-культурологических знаний в иноязычном общении. Например, при работе с текстом «В борьбе за Ленинград» [2: 12] мы параллельно обращаемся к пятой серии сериала «Великая война». Документальный фильм, подробно рассказывающий о блокаде Ленинграда» является органичным дополнением к тексту, которое не только поможет адекватно воспринять текст, но и в полной мере даст иностранным курсантам реальное представление о трагическом периоде в истории нашего города, почувствовать атмосферу блокадного города. Кадры кинохроники оказывают сильное эмоциональное впечатление на обучающихся, что в свою очередь стимулирует их к обсуждению прочитанного и просмотренного, к желанию выразить свое собственное мнение и дать оценку событиям.

Подводя итоги, хочется подчеркнуть, что рассмотренные аудиовизуальные средства обучения в практике преподавания РКИ могут являться и предметом, и средством, и средой обучения, поскольку работа с научно-популярным и документальным аудиовизуальным материалом позволяет иностранным обучающимся не только совершенствовать умения аудирования, но также прививает иностранным обучающимся интерес к стране изучаемого языка, ее научным достижениям, историческим

событиям и т. д., способствует лучшему усвоению языкового и страноведческого материала, развитию межкультурной коммуникации.

Литература

1. Басова М. В. Использование материалов на занятиях РКИ со студентами-иностранцами уровня В1–В2 // Языки. Культуры. Перевод. — 2017. — № 1. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29680585> (дата обращения: 11.11.2021).

2. Вязовикова Л. В., Михайлова Э. П. Русский язык. Научный стиль. Публицистический стиль : учеб. пособие. — СПб. : ВАС, 2019. — 104 с.

3. Говорун С. В. Развитие навыков и умений аудирования у студентов-востоковедов, изучающих английский язык : дис ... канд. пед. наук: 13.00.02. — СПб., 2015 — URL: https://disser.spbu.ru/disser2/disser/Govorun_dissertation.pdf (дата обращения: 11.11.2021).

4. Кириченко Е. А. Документальный фильм как средство обучения иноязычному общению / Е. А. Кириченко, Л. В. Панова, И. А. Кольцов // Мир науки, культуры, образования. — 2018. — № 2 (69). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dokumentalnuy-film-kak-sredstvo-obucheniya-inoazychnomu-obscheniyu> (дата обращения: 12.11.2021).

5. Киселева Ю. И. Современное научно-популярное кино: специфика и тренды // Известия Уральского федерального университета. — Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. — 2019. — № 1 (183). — URL: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/68074/1/iurp-2019-183-07.pdf> (дата обращения: 12.11.2021).

6. Словари и энциклопедии на «Академике»: Интернет-сервис для поиска информации. — URL: https://methodological_terms.academic.ru/128/%D0%90%D0%A3%D0%94%D0%98%D0%9E%D0%92%D0%98%D0%97%D0%A3%D0%90%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%AB%D0%95_%D0%A1%D0%A0%D0%95%D0%94%D0%A1%D0%A2%D0%92%D0%90_%D0%9E%D0%91%D0%A3%D0%A7%D0%95%D0%9D%D0%98%D0%AF_%28%D0%90%D0%92%D0%A1%D0%9E%29 (дата обращения: 11.11.2021).

7. Чечик И. В. Актуальность использования аудиовизуальных средств обучения на занятиях по русскому языку для иностранных студентов инженерно-технического профиля. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-ispolzovaniya-audiovizualnyh-sredstv-obucheniya-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-dlya-inostrannyh-studentov-inzhenerno-viewer> (дата обращения: 12.11.2021).

8. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам теория и практика : учебное пособие для преподавателей и студентов. — М., 2006. — С. 236–241.

Функционально-семантическая дифференциация паронимических лексем в речи

В статье рассматриваются проблемы функционально-семантической дифференциации паронимов в речи, приводятся примеры активных случаев смешения паронимических лексем. Отмечается широкая представленность паронимических пар и паронимических рядов в функциональных стилях русской речи, особое внимание уделяется терминологическим паронимам и паронимам-интернационализмам. От умения дифференцировать и правильно употреблять паронимы в известной степени зависит уровень речевой культуры, так как при неправильном употреблении паронимов нарушается точность речи и становится недостаточным ее восприятие. Обучение в условиях вуза предполагает слушание лекций, участие в беседах, выступление на семинарах и практических занятиях, ответы на экзаменах и зачетах, участие в дискуссиях, участие в письменной форме коммуникации на заданные темы. В этих условиях особую значимость приобретает правильное употребление паронимов терминологического характера.

Ключевые слова: смешение паронимических лексем, функциональные стили русской речи, терминологические паронимы, паронимы-интернационализмы, функционально-семантическая дифференциация паронимических лексем.

Т. V. Veraksha
MERC «Naval Academy»,
Saint Petersburg

Functional-semantic differentiation of paronymic lexemes in speech

The article examines the problems of functional-stylistic differentiation of paronyms in speech, gives examples of active cases of paronymic lexemes confusion. A wide representation of paronymic pairs and paronymic series in the functional styles of Russian speech is noted, special attention is paid to terminological paronyms and paronyms-internationalisms. The level of speech culture to a certain extent depends on the ability to differentiate and correctly use paronyms, since if paronyms are used incorrectly, the accuracy of speech is disturbed and its perception becomes insufficient. Education in a university environment involves listening to lectures, participating in conversations, speaking at seminars and practical classes, answering questions at exams and tests, taking part in discussions, participating in written communication on given topics. Under these conditions, the correct use of terminological paronyms is of particular importance.

Keywords: paronymic lexemes confusion, functional styles of Russian speech; terminological paronyms; paronyms-internationalisms; functional and semantic differentiation of paronymic lexemes.

В повседневном общении мы часто сталкиваемся с речевыми неправильностями. В большом количестве они встречаются у детей, достаточно часто встречаются и у взрослых. Слова, чаще однокоренные, имеющие общие грамматические признаки, обладающие звуковым сходством, нередко смешиваются в сознании говорящего. Исследованием этого «отрицательного языкового материала» занимаются психология, психолингвистика, лингвистика. Например, об этом писали Ю. А. Бельчиков, В. В. Виноградов, О. В. Вишнякова, Л. А. Киселева, Н. П. Колесников, Д. Э. Розенталь, М. С. Панюшева, Т. Г. Пономаренко и др. Также обращал внимание на ценность такого материала для исследования Л. В. Щерба, которому принадлежит идея о связи «отрицательного языкового материала» с экспериментом в языкознании [12: 34].

Регулирование правильности речи скрыто от наблюдения со стороны и протекает неосознанно для самого говорящего. Однако механизм самоконтроля обнажается в момент «сбивов», т. е. при возникновении в речи ошибок и оговорок. Отсюда становится понятным особое внимание к паронимам в области культуры речи, а соответственно и внимание преподавателей, которые обучают слушателей, курсантов или студентов по этой дисциплине. Словари-справочники по культуре речи дают массу примеров смешения паронимов в речи, поэтому работу с активными случаями паронимических смешений важно вести последовательно в процессе преподавания русского языка в средней школе, при подготовке русскоязычных обучающихся в вузе, в преподавании русского языка иностранцам. В курсе «Русский язык и культура речи» стали уже классическими примеры смешения таких паронимов как *невежа* — *невежда*, *главный* — *заглавный*, *гуманный* — *гуманитарный*, *представить* — *предоставить*, *дружный* — *дружеский* — *дружественный*, *освоить* — *усвоить*, *действенный* — *действительный*. Для иллюстрации приведем несколько примеров неправильного употребления, которые были нами записаны в разные годы: «*Никогда с отцом не думали, что он вырастет таким невоспитанным, такой невеждой*» (вместо *невежей*) (из записи устной речи); «*Она пришла сюда с единой целью*» (вместо *единственной*) — *получить свое*» (из периодики); «*В связи с эпидемией создано нестерпимое*» (вместо *непереносимое*) *положение*» (из периодики); «*Хищное*» (вместо *хищническое*) *истребление природных ресурсов может постепенно привести к экологической катастрофе*» (из выступления по телевидению); «*Отборная*» (вместо *отборочная*) *комиссия заседает в актовом зале*» (из устной речи); «*Мы надеялись на действительную*» (вместо *действенную*) *помощь с их стороны, но нам обещают совсем не то*» (из выступления по телевидению); «*Заглавную*» (вместо *главную*) *роль в этом фильме сыграла сама Тарасова*» (из периодики); «*Каждый обязан соблюдать личную гигиеничность*» (вместо *гигиену*)» (из устной речи); «*Прошу представить*» (вместо

предоставить) мне слово» (из устной речи); «Решение было принято без согласованности (вместо согласования) с вышестоящей инстанцией» (из выступления по телевидению); «Даже в лучшие годы своей жизни он был человеком замкнутым, скрытым (вместо скрытным)» (из периодики); «9 октября в Москву с дружеским (вместо дружественным) визитом прибыл Президент Йеменской Арабской республики» (из речи студента-иностранца); «Совершилась (вместо завершилась) XIV сессия по экономическому и научно-техническому сотрудничеству между нашими странами» (из речи студента-иностранца).

Существующие словари паронимов в качестве иллюстративного материала в большинстве случаев содержат примеры ошибочного смешения паронимов в художественной литературе и периодических изданиях либо запись устной речи. Вследствие этого в словари паронимов попадают преимущественно стилистически-нейтральные и разговорно-просторечные слова, а книжная лексика занимает в них незначительное место. Приведем несколько примеров смешения из Словаря паронимов современного русского языка: «Я — как оброненная лента. Паркет. Высотный (нужно: высокий) потолок. Стол кумачовый. Оппоненты. (С. Евсева. Защищаю диплом); «Мы неоднократно приглашали на заглавные (надо — главные) партии Евгения Нестеренко, Елену Образцову, Владимира Атлантова и Юрия Мазурка [...]» (из периодики); «Можно было предположить, что человеку из бывшего своего района Графский найдет восемь отборочных (нужно: отборных) приивочков (В. Солоухин. Дом и сад); «Свыше 100 фильмов просмотрела отборная (нужно: отборочная) комиссия, чтобы выбрать лучшие из них» (запись речи по радио) [3: 63, 88, 319].

Но паронимы широко представлены во всех стилях речи: в разговорном (*зубатый — зубастый, простудный — простудливый*); в публицистическом (*демократичный — демократический, основать — обосновать*); в научном (*коагулят — коагулянт, декстринный — декстриновый, аллегоричный — аллегорический*). Как уже было сказано выше, от умения дифференцировать и правильно употреблять паронимы в известной степени зависит уровень речевой культуры, так как при неправильном употреблении паронимов нарушается точность речи, при этом для успешного овладения выбранной профессией особую значимость приобретает правильное употребление паронимов терминологического характера. Обучение в условиях вуза предполагает слушание лекций, участие в беседах, выступление на семинарах и практических занятиях, ответы на экзаменах и зачетах, участие в дискуссиях на учебно-профессиональные и профессиональные темы, участие в письменной форме коммуникации на заданные темы. Терминологические паронимические пары, обозначающие названия принципиально разных явлений, требуют от обучающихся четкой дифференциации их значений. Т. Г. Пономаренко, подчеркивая трудность

работы с паронимами терминологического характера, отметила, что если основным видом системных межсловесных связей в общеупотребительной лексике являются синонимические отношения, то в терминологии помимо синонимических групп заметное распространение обнаруживают паронимические ряды [11: 19]. Такие ряды можно найти в терминологическом инструментарии дисциплин как общекультурного, так специального блока. Например, из терминологической лексики дисциплины «Философия»:

обоснование — основание

«Процесс философского творчества отвечает глубинной потребности человека в разумном *обосновании* его места в потоке бытия, смысле жизни. — В конце концов, утратив всякие *основания*, которые могли бы свидетельствовать нам о достоверности знаний, Юм вынужден был утверждать, что источником нашей практической уверенности служит не теоретическое знание, а вера».

инстанция — субстанция

«Претендовать в теории на изречение истин в «последней *инстанции*» — значит заведомо обрекать себя на отрыв от жизни и уход в пустыню догматизма. — Путь к диалектическому определению понятия материи как единой *субстанции* мира лежит через соотнесение ее с сознанием».

материалистический — материальный

«*Материалистические* идеи Демокрита и Эпикура были развиты впоследствии древнеримским мыслителем Титом Лукрецием Каром (около 99–55 гг. до н. э.). — Однако тезис о *материальном* единстве мира сам по себе еще не решает всех встающих здесь вопросов».

отвергать — опровергать

«В отличие от Бекона, Гоббс решительно *отвергал* религию и считал ее несовместимой с наукой, хотя в своих взглядах на религию был непоследователен. — Абсолютная истина — это такое содержание знания, которое не *опровергается* последующим развитием науки, а обогащается, постоянно подтверждается жизнью»

Анализ лингвистической терминологии по словарям лингвистических терминов О. С. Ахмановой, Д. Э. Розенталя и М. А. Теленковой показали, что значительное количество лингвистических терминов также может быть включено в состав паронимических рядов. Например: *лексика — лексикон, вариантность — вариация, вокалический — вокальный, семиотика — семасиология — семантика, лексический — лексикологический, префикс — постфикс — аффикс — интерфикс, словарь — словник, методический — методологический*

В результате лингвистических исследований появились статьи о фразеологических паронимах, в которых рассматривается явление паронимии в русской фразеологии. Авторы пытаются вскрыть причины трудностей

в этой области, найти пути и средства их предупреждения и устранения. Так, китайский лингвист Дяо Чуаньцзы пишет: «Проблемы выявления и изучения фразеологических паронимов, на наш взгляд, играют весьма важную роль при обучении русскому языку как иностранному» [9: 61]. В своем исследовании Дяо Чуаньцзы приводит такие примеры фразеологических паронимов:

1. Язык проглотить — «замолчать, перестать говорить»: *Ты что, язык проглотил, скажи хоть несколько слов.*

Язык проглотишь — «очень вкусно»: *Молодец, Володя, такие щи приготовил, просто язык проглотишь!*

2. Так и быть — «пожалуй, пусть будет так»: Так и быть, и на этот раз я тебя прощаю.

Так и есть — «действительно, совершенно правильно»: *Так и есть: это мои друзья.*

Далее автор предлагает несколько видов упражнений, дающих методический эффект при работе с фразеологическими паронимами. Особое внимание уделяется переводу фразеологических паронимов на родной язык. Обращение к родному языку обучающихся не случайно, так как двум русским словам-паронимам в иностранном языке иногда соответствует одно многозначное слово. Например, в немецкоязычной аудитории часто смешивают слова *артикуль* — *артикул*, так как этим двум словам в немецком языке соответствует одно — *Artikel*. Обращаясь к интерференционным паронимам, необходимо особое внимание уделять интернационализмам: знакомое оформление создает обманчивое впечатление того, что интернациональные слова имеют такое же значение, как и в родном языке.

В. В. Виноградов подчеркивает, что «язык обогащается вместе с развитием идей, и одна и та же внешняя оболочка слова обрастает побегами новых значений и смыслов. Когда затронут один член цепи, откликается и звучит целое» [7: 17–18]. Он указывает кроме того на то, «что семантическое развитие языка находится в зависимости от лексического и морфологического инвентаря его, инвентаря основ, корней, словообразовательных элементов и грамматических категорий» [7: 14].

Анализ словообразовательных гнезд, содержащих интернациональные слова, показывает, что часто количество слов, входящих в английское или немецкое гнездо больше, чем количество слов, входящих в русское гнездо, или наоборот. Это ведет к непониманию слова, а следовательно, и текста. Например:

база — базис

В немецком языке *Base* («химическое основание», «щелочь») — имеет звуко-буквенное соответствие с *Base* (= *Cousine*, «кузина, двоюродная сестра (устар.)»), а также «тетушка, кумушка»).

В русском языке значение слова гораздо шире, но если проанализировать все лексико-семантические варианты слов *база* и *базис* в русском и немецком языках, то можно увидеть, что некоторым значениям русских слов соответствуют разные немецкие лексемы. Так, при переводе русского слова «база»:

1) значению «основа, основание» в немецком соответствуют слова «Grundflage, Basis»;

2) значению «опорный пункт» соответствуют слова «Zentralstelle, Station»;

3) значению «склад» соответствуют слова «Depot, Lager»;

4) значению «место сосредоточения военных сооружений и запасов (военное)» соответствуют слова «Statzpunkt, Basis, Flieger Flotten»;

5) значению «нижня, более широкая часть колонны или столба (архитектура)» — слова «Saulenfus, Basis».

В то же время слово «базис» в русском языке имеет значение: 1. экономический строй общества на данном этапе; 2. база (в 1-ом значении) колонны.

Поэтому понимание интерференционных паронимов при чтении и говорении требует особого внимания, так как вероятность смешения паронимов в результате интерференции высока.

Исследование лингвистической сущности паронимов, рассмотрение определенных системно обусловленных закономерностей структурно-семантической соотнесенности внутри членов паропозиций дает возможность лингвистически обосновать культурно-речевой аспект паронимии как проблему правильности русской литературной речи, назвать причины смешения паронимов в речи, дать психологическое обоснование условий дифференциации паронимов при речепорождении.

К причинам, вызывающим ошибочную взаимозаменяемость паронимических лексем в речи, относятся следующие:

1. Основная причина — это незначительное фонетическое различие между паронимами; слова могут различаться только одним звуком: *континент* — *контингент*, *всемерный* — *всемирный*, *невежа* — *невежда*.

2. Влияние внутриязыковой интерференции, неточное понимание значения приставок, суффиксов и оттенков, которые они привносят в значение слова: *нация* — *национальность*, *издание* — *издательство*, *человеческий* — *человечный*, *содействие* — *воздействие*, *основать* — *обосновать*, *представить* — *предоставить*. Влияние внутриязыковой интерференции затрудняет также определение производящей основы, это приводит к ошибкам в употреблении паронимов: *классовый* — *класс*, *классический* — *классика*.

3. Влияние межъязыковой интерференции, важнейшей причиной которого является расхождение в смысловой структуре, в объеме значений

слов разных языков. Часто двум русским словам–паронимам в иностранном языке соответствует одно многозначное слово и наоборот. По нашим наблюдениям, немецкоговорящие обучающиеся часто смешивают следующие слова: *обязанность* — *обязательство*, так как этим двум словам в немецком языке соответствует одно — *Verpflichtung*; *артикуль* — *артикул*, которые переводятся на немецкий язык словом *Artikel*.

4. Интерференционные паронимы могут быть представлены и парами слов, чаще всего это интернационализмы, знакомое оформление которых создает впечатление того, что интернациональные слова имеют такое же значение, как и в иностранном языке, например, *база* — *базис* в русском и немецком языках. Фактически же здесь наблюдается полное соответствие в звуковом оформлении и расхождение в значениях в русском и немецком языке.

Паронимические смешения такого типа вызываются еще и тем, что существуют межъязыковые паронимы, например, и в русском и в немецком *абонент* — *абонемент*, *мандат* — *мандант*. Здесь отмечается не только полное звуковое соответствие, но и идентичность функциональной нагрузки и семантики каждой единицы паронимической пары.

5. Неточное представление о валентности каждой единицы пареоппозиции, т. е. о характере ее лексической сочетаемости, например: *производительный* (силы, труд), *производственный* (отношения, здание).

Однако есть случаи, когда оба компонента могут сочетаться с одним и тем же словом, создавая смысловые расхождения в словосочетаниях, например: *старый костюм* — *старинный костюм*, *классовая борьба* — *классическая борьба*, *дружеская помощь* — *дружественная помощь*.

6. Затруднения в подборе синонимов и антонимов к каждому из компонентов пареоппозиции. Неправильная замена паронима синонимом ведет к двойной ошибке: это может быть ошибка во внутренней речи при неадекватном восприятии информации в процессе слушания или чтения или неправильная замена паронима синонимом в процессе речепорождения (говорения или письма).

7. Недостаточная семантическая дифференциация суффиксов однокоренных слов: *ограничение* — *ограниченность*, *признание* — *признательность*, *сознание* — *сознательность*

8. Одна сфера употребления, отсюда генетическая, но не семантическая общность. Например: *вооружение* — *оружие*, *нация* — *национальность*, *горный* — *гористый*, *каменный* — *каменистый*, *длительный* — *длинный*, *зрительный* — *зрительский*, *практический* — *практичный*, *оплатить* — *отплатить*, *увидеть* — *предвидеть*.

9. Отличие паронимов экспрессивно–стилистическими качествами и стилистической закрепленностью за тем или иным функциональным стилем, отсюда наиболее частое употребление стилистически нейтральных

общеупотребительных паронимов или стилистически окрашенных. Примеры:

лик — облик

*Наоборот, в нем светится обобщенный, но выраженный в символической честности и реально узнаваемый **лик** российской действительности.*

*Как проявление общественной сущности человека, нравственность — та фундаментальная черта, которая определяет человеческий **облик** как таковой.*

механистический — механический

*Однако материализм того времени был **механистическим** и **метафизическим**.*

*Применение **механического** метода вызвало поразительный процесс в познании физического мира.*

10. Явление паронимазии, т. е. намеренного сближения двух паронимов, употребление автором их в одном предложении. Например:

субординация — координация

*Существующие отношения весьма разнообразны: это отношения равенства и неравенства, **субординации** и **координации**, целого и части, и т. д.*

осознание — самосознание

Самосознание — это **осознание** человеком своих действий, чувств, мыслей, мотивов поведения, интересов, своего положения в обществе.

дуализм — плюрализм

*Кроме этих двух разновидностей монизма существует также **дуализм** и **плюрализм**, т. е. признание нескольких равноправных и несводимых друг к другу первоначал мира.*

взаимодействие — воздействие

***Взаимодействие**, таким образом, есть философская категория, отражающая процессы **воздействия** различных объектов друг на друга.*

11. Большая частотность употребления одного из членов паронимии. Это вызвано тем, что, как правило, один из паронимов является общеупотребительным, а другой — менее употребительным или термином.

Например:

существование — сущность

*Философия олицетворяет выражение веры человека в смысл своего бытия, в **существование** истины мира. Ученые в своей науке стихийно основывались на принципах материализма в объяснении **сущности** явлений.*

творчество — творение

*Требование свободы художественного **творчества** от бюрократического контроля не имеет ничего общего с ложным тезисом о неморальной природе искусства, который поддерживается некоторыми*

исследователями. Идея **творения** становится своего рода призмой, сквозь которую он смотрит на мир.

12. Терминологический характер обоих паронимов. Эти случаи дают большое количество смещений паронимов в речи, так как у говорящего часто нет четкого представления о семантике терминов.

Например:

этика — эстетика

*Так, в античности еще только начали зарождаться **этика** как отдельная наука, **эстетика** как наука о гармоничном строении мира и соответствующем отношении к нему человека.*

семиотика — семантика

*Наукой о строении знаковых систем является **семиотика**.*

*Сама **семантика** слова «образ» указывает на некий смысл, стоящий за эмпирией образа: так, Гоголь сравнил Русь с несущейся тройкой.*

Иллюстративный материал, характеризующий широкую представленность паронимической лексики в различных стилях речи, установление причин активных случаев паронимических смещений формируют необходимость разработки критериев отбора лингвистических параметров функционально-семантической дифференциации паронимических лексем в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности. Данный языковой материал требует изучения на практических занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи» на основных курсах, как в русскоязычной, так и в иностранной аудитории с целью воспитания уважения к слову и собеседнику, привитию навыков культуры речи.

Литература

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. — М.: Советская энциклопедия, 1969. — 607 с.

2. Бельчиков Ю. А. Культура речи и обучение иностранцев русскому языку // Русский язык за рубежом. — № 2. — 1988. — С. 60–63.

3. Бельчиков Ю. А., Панюшева М. С. Словарь паронимов русского языка. — М.: Русский язык, 1994. — 455 с.

4. Веракша Т. В. Актуальность изучения паронимов в иностранной аудитории // Современные тенденции совершенствования процесса обучения русскому языку как иностранному: Материалы Всесоюзной научно-методич. конф. — М.: Изд-во МГУ им. М. В. Ломоносова, 1991. — С. 33–39.

5. Веракша Т. В. Функционально-коммуникативный подход к описанию паронимов в практике преподавания РКИ // Тезисы докладов и сообщений научно-методической конференции «Современный русский язык: описание и преподавание». Венгрия. Будапешт: Филиал Института русского языка им. А. С. Пушкина. — 1996. — С. 14–15.

6. Веракша Т. В. Лингвистические критерии предупреждения потенциальных паронимических смещений в русском языке // Материалы докладов и сообщений

XXV Международной научно-методической конференции «Актуальные проблемы преподавания филологических дисциплин». — СПб. : СПбГУПТиД, 2020. — С. 14–19.

7. Виноградов В. В. Вопросы современного русского словообразования // В. В. Виноградов. Избранные труды: исследования по русской грамматике. — М. : Наука, 1975. — С. 155–165.

8. Вишнякова О. В. Паронимы современного русского языка / Под ред. Д. Э. Розенталя. — М. : Русский язык, 1981. — 245 с.

9. Дяо Чуаньцзы. Фразеологические паронимы и работа над ними в китайской аудитории // Русский язык за рубежом. — 1988. — № 5. — С.61–65.

10. Моисеев А. И. Основные вопросы словообразования в современном русском языке. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1987. — 207 с.

11. Пономаренко Т. Г. Паронимия и паронимазия в области филологической терминологии // Русский язык как иностранный. — Л. : ЛГУ, 1987. — С. 14–19.

12. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич. — Л. : Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. — 428 с.

А. В. Волынская
*Военный институт (инженерно-
технический) ВА МТО,
Санкт-Петербург*

Изучение специальной терминологии на занятиях по РКИ в дистанционном формате обучения

В статье рассматриваются вопросы создания учебников и учебных пособий по языку специальности для иностранных курсантов, обучающихся по строительным специальностям. Обсуждаются проблемы преподавания специальной терминологии. Описываются приемы методической работы, способствующие преодолению сложностей в освоении иноязычной лексики. Уделяется особое внимание специальному грамматическому методу в преподавании лексики. Описываются грамматические метамодели, способствующие освоению сложного грамматического материала в условиях дистанционного обучения. Выделяются основные проблемы восприятия и речевого воспроизведения терминологии военной сферы иноязычными курсантами.

Ключевые слова: русский как иностранный, специальная терминология, иноязычная лексика, методические приемы, аудиальный способ преподавания.

A. V. Volynskaya
*Military Institute (Engineering Technical) MAL,
Saint Petersburg*

Industry-specific terminology learning in Russian as a foreign language class in the distance teaching format

The article considers issues related to the creation of textbooks and training manuals on the language for special purposes for foreign cadets studying in construction specialties. The problems of teaching industry-specific terminology are being discussed. Methodological techniques contributing to overcoming difficulties in mastering foreign language vocabulary are described. Special attention is paid to a special grammatical method in teaching vocabulary. Grammatical metamodels that contribute to mastering of complex grammatical material in remote learning conditions are described. The main problems of perception and speech reproduction of military terminology by foreign language cadets are identified.

Keywords: Russian as foreign language, industry-specific terminology, foreign language vocabulary, methodological techniques, audio method of teaching.

В предыдущих работах мы уже указывали, что в преподавании русского языка как иностранного (далее — РКИ) учебник — это та основа, на которой базируется весь процесс обучения. Преподаватели технических вузов, несмотря на обилие существующих учебных пособий,

испытывают настоящий дефицит базовых учебников по языку специальности [2: 156]. Кафедра русского языка Военного института (инженерно-технического) проводит регулярную работу по разработке учебников по специальности. Настоящее время ставит новые задачи перед преподавателями, которые должны сегодня сосредоточить свое внимание на электронных пособиях, на материалах, которые могут явиться базой для дистанционного обучения курсантов.

На кафедре русского языка ВИ(ИТ) разрабатывается электронное пособие по специальной терминологии для иностранных военнослужащих. Будущее электронное пособие может быть использовано как для дистанционного обучения в условиях пандемии, так и для самоподготовки курсантов.

Пособие тематически продолжает уже разработанные ранее на кафедре учебники для курсантов, обучающихся по специальности «Строительство» [1; 7].

В ходе предварительной работы над пособием были отобраны основные темы инженерно-строительного профиля, которые вызывают проблемы в усвоении. Разработан минимальный тематический словарь и основной терминологический аппарат. Выделен, например, блок «Здания и сооружения», в который вошли определенные термины, которые разделены на лексико-семантические группы. Это так называемые «процессные» термины, которые обозначают строительные процессы: *возведение, восстановление, сохранение, восполнение, реконструирование*, и т. д. В этот блок также входят термины, обозначающие профессию (*инженер-механик, инженер-строитель, инженер*) и термины, обозначающие оборудование (*техническое средство, бетономешалка, подъемный кран* и т. д.).

За основу описания специальной лексики взят грамматический подход, разработанный доцентом кафедры Е. В. Комовской. Все упражнения разделяются на два основных типа: упражнения упрощенного и упражнения усложненного вида. В упражнениях упрощенного вида представляется модель синтаксической организации текста, и по ней предлагается сконструировать высказывания. Эти модели описаны в статьях Е. В. Комовской «Грамматические модели в преподавании русского как иностранного» [3], «Научные метамоделли в современном русском языке» [5], «Двусоставные коммуникативные метамоделли. Их отличие от минимальных и расширенных схем русского синтаксиса» [4], «Способы представления грамматики при преподавании русского как иностранного» [6]. Исходя из этих подходов исследователя, упражнения по метамоделлям в будущем электронном пособии могут быть представлены следующим образом.

Например, модель «N1 — раздел N2»:

Капитальный ремонт — строительство,

Общестроительные работы — строительство,

Земельные, каменные, сантехнические работы — строительство.

Важно подобрать грамматически верный вопрос к выделенному слову и построить верный ответ на данный вопрос. Например: **Капитальный ремонт** – это раздел **строительства**, в котором изучаются условия, при которых наиболее оптимально можно восстановить здание.

Перечень предполагаемых вопросов может быть следующим: «Что такое капитальный ремонт? Общестроительные работы — это часть какого процесса? Чем являются земельные, каменные, сантехнические работы?» и т. д. Мета модель же, составленная учащимися, будет повторяться, но на совершенно иной основе; в результате коррелирующий элемент грамматической конструкции «раздел» доводится в речи курсантов до автоматизма, а значит уменьшается количество речевых и грамматических ошибок в данной конструкции.

Второй тип упражнений (усложненного типа) направлен на отработку словообразовательных моделей. Например, «N1 + тель(ство) AIV(m)»: *строить + тель(ство) = строительство* и т. д.

Выделены отдельно упражнения, направленные на чтение текста и его понимание. К тексту прилагаются предтекстовые задания: «*Дайте название тексту. Составьте план текста. Ответьте на вопросы: Есть ли такие строительные процессы в вашей стране? Что нового вы узнали из прочитанного? Что вас заинтересовало? Что новое вы поняли?*» После-текстовые задания, как правило, направлены на лексическую работу, на отработку специальных терминов, а также на употребление конструкций научного стиля речи. Упражнения содержат задания на соотнесение понятия и определения, на синтаксическую замену грамматической конструкции, на трансформацию синтаксической модели. Например, модель «N1 — это N2» преобразовывается в модель «N1 является N5». Данное упражнение направлено на отработку употребления творительного падежа, использование которого, как известно, часто вызывает трудности у иностранных обучающихся.

Одним из основных принципов построения пособия остается принцип наглядности. Мета модель достаточно наглядно рисует синтаксическую конструкцию, потому она активно используется в пособии и позволяет в условиях дистанционного обучения в доступной форме объяснить учащимся сложный грамматический материал. Кроме того, подобные задания повышают процент усвоения за счет правильных графических ассоциаций.

Второй блок «Сопrotивление материалов» представлен той же системой упражнений, поэтому остановимся подробнее не на ее описании, а на профессиональной лексике, которая отобрана нами для данного раздела. В этом блоке все термины делятся на 4 основных группы:

- первая группа: процессные термины, описывают явления и процессы в тех или иных материалах (*разрушение, растяжение, сжатие, сопротивление, несущая способность, коррозия, окисление*);

- вторая группа: вещественные термины, описывают, из чего состоит тот или иной материал (*сталь, дерево, металл, стеклопластик, резина, кожа, текстиль, сплав*);

- третья группа: термины, которые описывают различные свойства тел (*жесткость, мягкость, пластичность, твердость, гибкость, прочность*);

- четвертая группа: естественнонаучные термины (*твердые тела, нагрузка, сила, частица*, и т. д.)

Вся инженерно-строительная терминология в будущем электронном пособии будет систематизироваться по данным подгруппам и вводиться по описанному грамматическому принципу метамоделей.

Второй акцент в пособии планируется сделать на иллюстративный материал, особенно в том случае, когда изучается конкретная лексика (например, по темам «Строительные материалы», «Строительная техника» и т. п.). Наглядность не только поможет курсантам лучше усвоить специальную лексику, но и даст возможность авторам учебника сформулировать дополнительные задания, например, на классификацию, распределение терминов по лексическим группам и другие.

Литература

1. Алпеева Л. В., Лебедев Ю. М., Павленко Л. В. Сборник текстов и упражнений по дисциплинам профессионального цикла (строительство) : учебно-методической пособие. — СПб. : ВИ(ИТ), 2014. — 112 с.

2. Волынская А. В. Принципы и задачи составления учебника по РКИ для курсантов военно-технического вуза (продвинутый уровень) // Военное образование в XXI веке: проблемы преподавания русского языка и дисциплин специальности в иностранной аудитории: к 120-летию ВА МТО : сборник научных статей. — СПб. : ООО «Р-КОПИ», 2020. — С. 156–161.

3. Комовская Е. В. Грамматические модели в преподавании русского как иностранного // Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Научное обеспечение развития АПК в условиях импортозамещения». — СПб. : Санкт-петербургский гос. аграрный университет, 2020. — С. 232–236.

4. Комовская Е. В. Двусоставные коммуникативные метамодел. Их отличие от минимальных и расширенных схем русского синтаксиса // Филология и культура. — 2021. — № 1 (63). — С. 54–61.

5. Комовская Е. В. Научные метамодел. в современном русском языке (на примере сельскохозяйственных терминов) // Филология и культура. — 2020. — № 2 (60). — С. 45–51.

6. Комовская Е. В. Способы представления грамматики при преподавании русского как иностранного // Филологический класс. — 2021. — Т. 26. — № 2. — С. 234–245.

7. Русский язык как иностранный в профессиональной сфере «Строительство» : учебник в 2-х частях. / А. В. Волынская, Д. Н. Ваганова, А. С. Цховребов, Н. Н. Орехова и др. Под ред. А. В. Волынской. — СПб. : ВИ(ИТ) ВА МТО, 2020. — Ч. 1 — 174 с. — Ч. 2. — 192 с.

Л. В. Воронина
Рязанский государственный агротехнический университет,
Рязанский филиал МУ МВД РФ,
Рязань

Функциональная стилистика на занятиях по русскому языку как неродному / иностранному

Статья посвящена вопросам обучения военнослужащих иностранных государств использованию лексико-грамматических средств русского языка в их функциональном аспекте. Рассматриваются этапы введения теоретического материала по функциональной стилистике русского языка в соответствии с нормативными документами и на основе опыта преподавателей по РКИ, приводятся упражнения и задания, направленные на формирование и развитие у иностранных обучающихся необходимых умений и навыков официально-деловой и научной коммуникации. В фокусе внимания — методические принципы работы с текстами разных функциональных стилей и функционально-смысловых типов, типология заданий, целевая установка которых — моделирование устных монологических высказываний, актуальных для учебно-профессиональной и научной сфер общения инофонов.

Ключевые слова: функциональная стилистика, русский язык как неродной / иностранный, функциональный стиль, функционально-смысловой тип речи, текст, коммуникация.

L. V. Voronina
Ryazan State Agrotechnological University,
The Ryazan Department of Vladimir Kikot
Moscow University of the MIA of RF,
Ryazan

Functional stylistics in Russian as a nonnative / foreign language classes

The article deals with the issues of teaching servicemen of the armed forces of foreign states to use Russian lexical and grammatical resources in their functional aspect. The stages of introducing theoretical material on the functional stylistics of the Russian language in accordance with regulatory documents and based on the experience of teachers in Russian as a foreign language are considered, exercises and tasks formative and developmental of the necessary skills and skills of official business and scientific communication among foreign students are given. The focus of attention is the methodological principles of working with texts of different functional styles and functional-semantic types, the typology of tasks, the target setting of which is the modeling of oral monologic statements that are relevant for educational, professional and scientific spheres of non-native speakers communication.

Keywords: functional stylistics, Russian as a nonnative / foreign language, functional style, functional-semantic type of speech, text, communication.

Освоение иностранного языка как средства общения позволяет иностранным обучающимся проникнуть в образ мышления носителя языка. Однако знание грамматического строя неродного языка, владение его лексическим составом не всегда является достаточным для успешной коммуникации. Иностранцу мало усвоения синтаксических структур. Для построения правильной речи необходимо знать специфику использования грамматических средств языка в разных ситуациях общения, в разных контекстах, устных и письменных. Иначе говоря, изучающему иностранный язык необходимы сведения о функционировании тех или иных единиц [8].

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 [9: 329]. Именно второй из названных аспектов обуславливает важность обучения иностранцев стилистике русского языка.

Стилистика как раздел языкознания — наука разветвленная и многосторонняя. Область ее теории и практического применения охватывает всю речевую деятельность современного общества: бытовое общение, выступления на собраниях, публичные лекции, общение через средства массовой коммуникации, интернет, научную и художественную литературу, служебные документы, компьютер, международные контакты. Сложность задач, стоящих перед стилистикой, позволяет, по мнению В. В. Виноградова, выделить в ней три круга исследований: «В той очень обширной, мало исследованной и не ограниченной четко от других лингвистических или даже шире — филологических дисциплин сфере изучения языка вообще и языка художественной литературы в частности, которая ныне называется стилистикой, следовало бы различать, по крайней мере, три разных круга исследований, тесно соприкасающихся, часто взаимно пересекающихся и всегда соотносительных, однако наделенных своей проблематикой, своими задачами, своими критериями и категориями. Это, во-первых, стилистика языка как «системы систем», или структурная стилистика; во-вторых, стилистика речи, то есть разных видов и актов общественного употребления языка; в-третьих, стилистика художественной литературы» [1: 5].

Таким образом, говоря о стилистике в широком понимании, мы должны иметь в виду:

- 1) практическую стилистику, изучающую особенности функционирования языковых единиц в разных стилях речи;
- 2) функциональную стилистику, предметом которой являются функциональные стили речи;
- 3) стилистику художественных текстов.

Очевидно, что в рамках военного вуза интерес представляют в первую очередь практическая и функциональная стилистика, в то время как работу с художественными текстами частично можно вывести за рамки аудиторных занятий и включить в материалы так называемого внеаудиторного чтения.

Функциональное направление в лингвистике в наибольшей степени отвечает практическим потребностям освоения неродного языка, но без понимания стилистической природы единиц представление о функциональных стилях с точки зрения их лингвистической обеспеченности может оказаться слишком общим и расплывчатым [5: 78].

Организация процесса обучения русскому языку иностранных студентов нефилологических специальностей предполагает работу с текстами различной функционально-стилистической принадлежности: публицистическими, художественными, научными, официально-деловыми, а также текстами, характеризующимися признаками, присущими устной разговорной речи.

Знакомство с особенностями функциональных стилей речи имеет место на всех этапах обучения русскому языку как иностранному (далее — РКИ): на элементарном и базовом уровнях коммуникация иностранных военнослужащих (далее — ИВС) ограничивается рамками бытовой, социально-культурной и учебной сфер общения [3: 4], значительно расширяясь к первому и второму уровням владения (включаются учебно-профессиональная и учебно-научная сферы; курсанты знакомятся с фрагментами художественных произведений) [2]. В условиях основного этапа оно должно носить «систематизирующий и углубленный характер» [12: 231].

На первом занятии по функциональной стилистике в рамках второго сертификационного уровня важно обратить внимание иностранных военнослужащих на принципы выделения функциональных стилей речи: указать на функции, которые выполняет язык, а также показать, в каких функционально-смысловых типах речи они проявляются. Это теоретический аспект обучения.

Объектом изучения на занятиях по функциональной стилистике будет аутентичный текст известных функционально-смысловых типов речи (далее — ФСТР): описания, повествования, рассуждения, объяснения, инструкции. Источником текстов станут учебники и учебные пособия по профилирующим дисциплинам, словари, энциклопедии, газеты, интернет-ресурсы, сборники приказов, художественные произведения русских классиков.

Приемы и методы работы с текстами разных ФСТР и функциональных стилей единообразны: наблюдение, копирование, трансформация, порождение в речи [10: 164], — тогда как жанры и привлекаемые ресурсы могут варьироваться. Важно подчеркнуть, что все тексты, предложенные для анализа, должны быть тематически актуальными для иностранцев,

а значит, соответствовать тем дисциплинам, которые они будут изучать в военном вузе на данном этапе.

Работу над ФСТР целесообразно начать с определения стиля текста и выявления его признаков. Показать, как различаются тексты в рамках одного функционального стиля, поможет наблюдение: курсантам предлагается прочитать фрагменты текстов научного стиля и определить их структурно-грамматические особенности. Выявив характерные черты повествования, рассуждения и описания, необходимо акцентировать внимание обучающихся на функциональной и практической значимости каждого ФСТР, определив рассуждение и описание как основные и значимые типы речи для овладения языком специальности.

Логическим продолжением работы с текстом будет продуцирование собственных устных монологических высказываний (далее — УМВ) разных ФСТР:

- по таблице, в которой обозначены параметры какого-либо предмета (текст-описание);
- с использованием только глаголов (текст-повествование);
- по ключевым словам;
- по видеосюжету;
- с заданием доказать тезис;
- с заданием к аргументам автора текста добавить собственные и т. д.

Важно заметить, что работа над функциональным аспектом русского языка должна всегда идти параллельно с введением нового грамматического материала. Так, продуцирование ИВС текста-описания можно усложнить, предложив им для сопоставления два объекта и новые грамматические модели с соответствующим значением (таблица 1).

Способы выражения сопоставления (предметов)		
<i>Характеристика S1 O1, а характеристика S2 O2.</i>		
<i>Если (характеристика S1 O1), то характеристика S2 O2.</i>		
<i>Характеристика S1 O1, в то время как характеристика S2 O2.</i>		
<i>Характеристика S1 O1, тогда как характеристика S2 O2.</i>		
	АК-47	М-16
калибр	7,62 мм	5,56 мм
длина оружия	870 мм	1120 мм
масса без патронов	3,8 кг	3,1 кг
темп стрельбы	600 выстрелов / мин	750 выстрелов / мин
емкость магазина	30 патронов	20 патронов

Таблица 1. Пример задания по моделированию УМВ на основе таблицы

Введение термина *функциональный стиль* начинается также с прочтения курсантами текстов. Рассмотрение особенностей каждого

функционального стиля можно организовать, подобрав тексты, объединенные одной темой: таким образом функциональные особенности (область применения, функциональная значимость, жанровая специфика) будут выражены более отчетливо.

Последующая работа с каждым функциональным стилем должна проходить по одному алгоритму: изучение стилистического аспекта русского языка в военном вузе минимизировано теоретически, с одной стороны, и носит несколько грамматизированный характер — с другой, что предполагает включение в словарь иностранцев разнообразных фраз-клише, характерных в первую очередь для научного и официально-делового стилей речи, используемых ими ежедневно (собственно официально-деловой стиль, военно-научный подстиль) или в ходе изучения профилирующих дисциплин, написания рефератов, отчетов, а впоследствии и выпускных квалификационных работ.

Упражнения и задания, разрабатываемые для изучения каждого функционального стиля, единообразны. Главное — доказать функционально-стилистическую принадлежность текста.

Работа по анализу текстов состоит из нескольких этапов.

1. Выявление основных черт функционального стиля, в том числе:

- сферы применения;
- автора текста;
- темы текста;
- идеи;
- жанра.

На понимание смысловой цельности текста рассчитаны задания типа: *«Выберите высказывание, соответствующее / не соответствующее теме текста»*; *«О чем не сообщается в тексте?»*; *«Укажите предложение, в котором заключается основная мысль текста»*; *«Автор поднимает вопрос о...»*. (Такого типа задания готовят ИВС к последующему реферированию научных и публицистических первоисточников.)

2. Определение стилеобразующих лексических и языковых средств (особенностей лексики и фразеологии, морфологических ресурсов, предложно-падежных сочетаний, синтаксических конструкций);

3. Отработка стилеобразующих факторов достигается подбором упражнений, акцентирующих внимание ИВС на стилеобразующих лексико-грамматических средствах, так что объектами исследования становятся лексическая синонимия и фразеология, параллельные синтаксические конструкции, а основными приемами работы — наблюдение, грамматическая трансформация и переработка текста: сжатие (план, тезисы, конспект), развертывание (составление дополнений к тексту по таблицам, по рисункам).

Тем не менее значимость каждого функционального стиля для курсантов-иностранцев военного вуза неодинакова: в меньшей степени для них

актуален художественный стиль речи, основами официально-делового стиля (в аспекте устного речевого взаимодействия) они овладевают уже на подготовительном курсе, безусловно важным оказывается научный стиль речи: лекции, учебные пособия, устные ответы на вопросы преподавателей, рефераты; значимы также и публичные выступления — подготовка к ним, презентация материала и т. д. Все это необходимо учитывать при разработке занятий по РКИ на основном курсе [11].

Важно подчеркнуть, что, несмотря на объективную значимость научного стиля речи как такового, во главе угла на занятиях по РКИ всегда должно находиться изучение языка специальности. Методисты обращают особое внимание на необходимость разграничения следующих функционально-стилистических разновидностей текста: 1) общенаучных и узкоспециальных; 2) собственно-научных и учебно-научных — рекомендуют вообще исключить из изучения научно-популярные тексты [6: 48].

Наблюдение над образцами научного стиля — одно из направлений практической работы по стилистике [11: 235], цель которой — продуцирование связных устных и письменных высказываний иностранцев по различным учебно-научным, профессиональным вопросам. В ходе таких занятий они должны научиться писать статьи, тезисы, аннотации, рефераты, курсовые проекты, дипломные работы. Однако этому должна предшествовать достаточно серьезная работа, направленная на формирование у иностранных обучающихся следующих речевых умений — грамотно формулировать и аргументировать позицию автора и собственную позицию: выражать согласие / несогласие, уверенность, сомнение, критику, предположение.

Задача воспитания культуры научного мышления связана с задачей воспитания культуры научной речи, чему способствует обязательное овладение курсантами-иностранцами средствами организации связного текста, в их числе:

- причинно-следственные и условно-следственные отношения между частями текста;

- временная соотнесенность;

- сопоставление и противопоставление информации;

- дополнение и уточнение;

- иллюстрация позиции, выделение частного случая;

- порядок перечисления фактов, положений;

- итог, вывод, обобщение;

- ссылка на предыдущую информацию.

За каждым пунктом стоит целый набор языковых средств, характерных для научного стиля речи.

Курсанты в учебно-научной сфере своей деятельности должны уметь не только продуцировать тексты монологического характера, но и принимать

участие в диалогах и полилогах разных видов [6: 54] — в диалоге-пере­спросе, диалоге-расспросе, диалоге-унисоне (обучение этому виду диало­га ведется параллельно с коммуникативными темами «выражение согла­сия», «дополнение информации», «иллюстрация информации»), диалоге-возражении, диалоге-уточнении (оценивая воспринятую информацию, иностранец должен выразить согласие, отметить ее достоверность, точ­ность, отделить верную часть информации от неверной, указать на нали­чие неточности в воспринятой информации), полилоге-обсуждении, по­лилоге-дискуссии.

Важнейшим средством обучения стилистике русского языка и видом учебного материала являются видеоресурсы [7: 227]. Посредством их можно изучать и публицистический стиль (видеофрагменты информа­ционных программ, теленовостей, репортажей), и научный (точнее, научно-популярный подвид научного стиля), и разговорный (если предлагать фрагменты из отечественных образцов кинематографии). Во всех случаях методический эффект будет достигаться путем естественного погружения в современную русскую речевую среду, итогом чего станет более быстрая адаптация иностранцев к русской речи, обогащение словаря, введение но­вых слов и их интенсивное запоминание, подготовка курсантов к аудиро­ванию лекций.

В практическом курсе языка стилистика и образующие ее содержание стилистические средства общения выделяются в самостоятельный аспект обучения (наряду с фонетическим, лексическим и грамматическим аспекта­ми) [11: 224]. В то же время все аспекты языка изучаются в тесном взаимо­действии друг с другом в соответствии с методическим принципом взаимо­связанного обучения аспектам языка и видам речевой деятельности.

Литература

1. Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика — М. : АН СССР, 1963. — 254 с.
2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как ино­странному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень. — Москва — Санкт-Петербург : Златоуст, 2000. — 56 с.
3. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. — Москва — Санкт-Петербург : Златоуст, 2001. — 32 с.
4. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Эlemen­тарный уровень. — Москва — Санкт-Петербург : Златоуст, 2001. — 28 с.
5. Демидова Е. Б. Стилистический аспект в практике преподавания РКИ // Тео­рия и практика преподавания РКИ: традиционный и инновационный подход. — М. : Прометей, 2009. — С. 77–81.
6. Клобукова Л. В. Обучение языку специальности. — М. : МГУ, 1987. — 81 с.

7. Крылова Н. Ю. Об инновационном подходе в преподавании языка СМИ на этапе довузовского обучения // Русский язык: проблемы функционирования и методики преподавания на современном этапе. — Пенза : ПГПУ им. В. Г. Беллинского. — 2009. — С. 226–228.

8. Лазуткина Л. Н. Концептуальные основы формирования и развития речевой культуры у курсантов военных командных вузов. — М. : Военный университет; Рязань : РВВДКУ имени В. Ф. Маргелова, 2006. — 242 с.

9. Подосинникова А. А. К проблеме обучения иностранных студентов филологов стилистике русской разговорной речи // Известия Тульского государственного университета. — Серия «Гуманитарные науки». — 2012. — №1–2. — С. 329–334.

10. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку / под ред. И. П. Лысаковой. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 270 с.

11. Стародубова Т. А. Русский язык (дальнее зарубежье): практическая грамматика. Основной курс. — Рязань : РВВДКУ имени В. Ф. Маргелова, 2011. — 323 с.

12. Щукин А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. — М. : Русский язык. Курсы, 2012. — 784 с.

Ю. А. Гончарова
Михайловская военная артиллерийская академия,
Санкт-Петербург

Язык научного исследования на занятиях по русскому языку как иностранному

Статья посвящена вопросам формирования у иностранных обучающихся практических знаний о научном стиле речи, жанрово-стилевых особенностях выпускной квалификационной работы, а также развития навыков создания научного текста. Особое внимание уделяется разработке заданий, направленных на практическое применение обучающимися знаний, полученных на занятиях по русскому языку как иностранному, при разработке выпускной квалификационной работы. Автором предлагаются примеры практических заданий, направленных на совершенствование лексических, грамматических и речевых навыков.

Ключевые слова: научный стиль речи, выпускная квалификационная работа (ВКР), иностранный обучающийся, научный текст, лексико-грамматические средства, речевые клише, языковые нормы.

Yu. A. Goncharova
Mikhailovskaya Military Artillery Academy,
Saint Petersburg

The language of scientific research in Russian as a Foreign Language classes

The article is devoted to the formation of foreign students' practical knowledge about the scientific style of speech, genre and style features of the final qualification work, as well as the development of skills for creating a scientific text. Particular attention is paid to the development of assignments aimed at the practical application of the knowledge gained by students in Russian as a foreign language classes in the development of the final qualifying work. The author offers examples of practical tasks aimed at improving lexical, grammatical and speech skills.

Keywords: scientific style of speech, final qualification work (FQW), foreign student, scientific text, lexical and grammatical means, speech cliché, language norms.

Овладение языком научного исследования — одна из важнейших целей обучения иностранных специалистов русскому языку, так как каждому выпускнику российского вуза предстоит написание и защита выпускной квалификационной работы, которая может быть выполнена либо в форме дипломной работы, т. е. теоретического и (или) экспериментального исследования одной из актуальных проблем по специальности, либо в форме дипломного проекта, т. е. решения конкретной задачи по специальности (обычно, технической).

Выпускная квалификационная работа (далее — ВКР) является одним из жанров собственно научного стиля речи, которому присущи индивидуально-стилевые черты (лексические, морфологические, синтаксические, средства создания экспрессивно-эмоционального тона научной речи), а также основные свойства научного текста (связность, целостность, логичность).

При написании текста ВКР и подготовке к ее защите выпускнику необходимо иметь представление о структуре дипломной работы (дипломного проекта), о содержании композиционных частей, составляющих введение как «визитную карточку» выпускной работы, иметь навыки применения лексико-грамматических средств организации научного текста, навыки публичного выступления (выступления перед аудиторией), т. е. навыки монологической речи, а также навыки ведения научной дискуссии, т. е. навыки диалогической речи, при этом придерживаться языковых (орфоэпических, акцентологических, морфологических, лексических, синтаксических, стилистических) норм, а также норм речевого поведения, принятых в русскоязычной научной среде.

Обозначенные выше задачи решаются на занятиях по русскому языку как иностранному, которые имеют практическую направленность. Первое занятие, посвященное теме выпускной квалификационной работы, целесообразно начинать с актуализации знаний о научном стиле русского литературного языка, полученных ранее. Далее, формируя представление обучающихся о ВКР как жанре научного стиля, целесообразно рассмотреть функционально-стилевую классификацию научного стиля, обратив внимание на существующую взаимосвязь между разновидностями (подстилями) и жанрами научного стиля речи.

Формирование знаний об особенностях использования научного стиля при выполнении ВКР необходимо осуществлять одновременно с расширением лексического запаса обучающихся, совершенствованием грамматических навыков, повторением конструкций научного стиля (например, служащих для выражения классификации предметов или явлений, состава и строения предмета, назначения и т. п.), развитием и совершенствованием разных видов речевой деятельности.

Так, например, при изучении композиционных элементов введения ВКР необходимо обеспечить четкое понимание общенаучных понятий (*объект, предмет, цель и задачи исследования, актуальность темы, теоретическая и практическая значимость* и т. д.).

Простой словарной работы или комментирования преподавателем лексических значений указанных понятий недостаточно. Необходимо анализировать примеры, вовлекать обучающихся в активную работу по поиску в тексте соответствующих речевых образцов. С особой тщательностью следует прорабатывать клише, актуальные для вводной части

ВКР, путем использования различных видов упражнений на синтаксическую трансформацию и творческих заданий. В качестве примера приведем ряд заданий.

Задание 1. Изучите композиционные части, составляющие введение ВКР. Соотнесите понятия (в левой колонке) с определениями (в правой колонке).

1. Методология	а) положение, выдвигаемое в качестве предварительного условного объяснения некоторого явления или группы явлений (научное предположение)
2. Предмет	б) способы получения нового знания
3. Гипотеза	в) явление, порождающее проблемную ситуацию (часть объективной реальности)
4. Методы	г) объясняет обоснованность выбора темы исследования, а также необходимость получения нового знания по выбранной теме для дальнейшего развития науки
5. Объект	д) совокупность методов
6. Актуальность	е) часть явления, порождающего проблемную ситуацию, на которую направлено внимание автора исследования (его сторона, грань)

Задание 2. Используя лексико-грамматические средства научного стиля, заполните пропуски представленными ниже глаголами в нужной форме. <...>. Этим _____ актуальность настоящего исследования.

В качестве **объекта** исследования _____ этносепаратизм на территории Российской Федерации как угроза ее национальной безопасности.

Предметом исследования _____ государственная стратегия по противодействию этносепаратизму и его последствиям в деятельности государственных органов Российской Федерации.

Гипотеза исследования _____ определении причин возникновения проявлений этносепаратизма и заключается в отсутствии государственной стратегии их предупреждения и эффективности деятельности органов исполнительной власти страны по ее реализации, что приводит к новым всплескам этносепаратизма как угрозы национальной безопасности Российской Федерации.

Цель исследования _____ выработке перечня эффективных мер противодействия и превентивных мер в деятельности органов государственного управления Российской Федерации по предупреждению этносепаратизма и преодолению его последствий.

Данная цель _____ решение **следующих задач:**

- выявить сущность понятия «сепаратизм»;
- дать определение понятию «этносепаратизм» применительно к Российскому государству <...>.

Научная новизна, решаемая в выпускной квалификационной работе, _____ обосновании приоритетных направлений государственной стратегии по предупреждению и противодействию проявлениям этносепаратизма в современной России <...>.

Методологическую основу исследования _____ методы конкретно-исторического, сравнительного, политологического и функционального исследования на основе комплексного и системного подходов <...>.

Теоретическая значимость _____ том, что содержащиеся в дипломной работе результаты и положения раскрывают специфику развития этносепаратизма в России в постсоветский период в динамике <...>.

Предусматривает (предполагает); выступает; обусловлен (объясняется); является, состоит (заключается) в; составляет; строится (основывается) на.

Задание 3. *Расположите предложения в логической последовательности. Слова, данные в скобках, поставьте в нужную форму. При необходимости используйте предлоги.*

(Объект исследования) является учебный процесс в вузе. В качестве (предмет) выступают педагогические условия формирования психофизиологической и физической готовности обучаемых к текущему занятию.

Практическая значимость исследования заключается (выработка рекомендаций) по проведению подготовительных и заключительных частей занятий по физической подготовке.

Достижение (цель) основывается (решение) следующих задач: <...>.

(Научная новизна) результатов работы составляет теоретическое обоснование практических рекомендаций по проведению адаптирующих, предметно-ориентированных вариантов проведения подготовительных и заключительных частей занятий по физической подготовке.

Теоретическая значимость исследования определяется (разработка) концептуальной модели управления адаптацией курсантов к смене видов учебно-познавательной деятельности.

Актуальность диссертационного исследования обусловлена (высокий динамизм) развития военной науки и технического перевооружения войск, что диктует новые требования к содержанию военного образования.

(Методологическая база) исследования составили: <...>.

Цель состоит (теоретическое и экспериментальное обоснование) возможности формирования психофизиологической и физической готовности

курсантов к занятию при смене видов учебно-познавательной деятельности и определение необходимых для этого средств [1: 23–25].

Обобщение полученных практических знаний может быть представлено в виде таблицы (табл. 1) [1: 18–19].

Таблица 1

Композиционные части	Речевые клише
<i>Во введении необходимо:</i>	
- обосновать актуальность темы (определяется необходимостью получения нового знания для дальнейшего развития науки)	<i>Актуальность исследования обусловлена... ЧЕМ; Одной из наиболее актуальных проблем является... ЧТО; В настоящее время особую актуальность приобретает... ЧТО; Всё большее внимание уделяется... ЧЕМУ</i>
- определить объект и предмет исследования (явление, порождающее проблемную ситуацию — объект ; и ту его часть, на которую будет направлено внимание автора — предмет)	<i>Объектом (предметом) исследования является... ЧТО, объект (предмет) исследования – ... ЧТО; В качестве объекта (предмета) исследования выступает... ЧТО</i>
- сформулировать цель и задачи работы (обычно в форме перечисления)	<i>Цель исследования состоит в... ЧЁМ (обосновании..., установлении..., изучении..., разработке... ЧЕГО.); Целью исследования является... ЧТО (обоснование..., установление..., изучение..., разработка... ЧЕГО); Цель исследования конкретизирована в следующих задачах: изучить..., исследовать..., описать..., обосновать..., установить..., провести..., выявить..., определить..., разработать... ЧТО</i>
- сформулировать гипотезу (положение, выдвигаемое в качестве предварительного условного объяснения некоторого явления или группы явлений; предположение о существовании некоторого явления)	<i>Гипотеза (настоящего) исследования состоит в... ЧЁМ; Гипотезу (настоящего) исследования составляет... ЧТО</i>
- указать избранные методы исследования (способы получения нового знания)	<i>При проведении исследования были использованы (применены) следующие методы: ... ЧТО; методологическую базу исследования составили следующие методы: ... ЧТО</i>
- сформулировать научную новизну работы	<i>Научная новизна работы (исследования) состоит (заключается) в ... ЧЁМ; Научная новизна работы (исследования) заключается (состоит) в том, что...</i>
- сообщить о теоретической и практической значимости исследования	<i>Теоретическая (практическая) значимость исследования заключается (состоит) в ... ЧЁМ; Теоретическая (практическая) значимость исследования заключается (состоит) в том, что...;</i>

	<i>Результаты проведенного исследования могут быть использованы в ... ЧЁМ; Результаты работы (полученные результаты / рекомендации и др.) позволят... ЧТО СДЕЛАТЬ; Применение (использование) полученных результатов повысит... ЧТО</i>
--	---

Формирование у обучающихся навыков применения в речи (как письменной, так и устной) лексико-грамматических средств организации научного текста в соответствии с видами смысловых отношений между частями текста (причинно-следственные и условно-следственные отношения; порядок перечисления информации; пояснение, иллюстрация, уточнение, выделение частного случая; введение обобщающей информации; сопоставление и противопоставление частей информации; обобщение, вывод, итог предыдущей информации и т. п.) целесообразно осуществлять путем выполнения практических заданий, направленных на поиск лексико-грамматических средств научного стиля, а также установление выражаемых ими смысловых отношений.

Результаты проделанной работы также могут быть представлены в табличной форме (табл. 2) [1: 31].

Таблица 2

Лексико-грамматические средства организации научного текста	Вид смысловых отношений между частями текста
<i>тем самым, в результате, следовательно, в силу этого, ввиду этого, вследствие этого, в зависимости от этого, благодаря этому, в связи с этим, в таком случае, в этом случае</i>	Причинно-следственные и условно-следственные отношения между частями информации
<i>во-первых, во-вторых, в-третьих, ...наконец</i>	Порядок перечисления информации
<i>например, так; именно, только, особенно, другими словами, иначе говоря, точнее говоря, в частности, причем</i>	Пояснение, иллюстрация, уточнение, выделение частного случая
<i>рассмотрим следующие случаи..., приведем пример..., продолжим рассмотрение..., выясним соотношение...</i>	Введение обобщающей информации
<i>и (все-таки), с одной стороны, с другой стороны, наоборот, напротив, но, однако, а; не только, но и; зато, иначе, по-иному, так, точно так, совершенно так, так же; точно так, как; таким образом, таким путем, аналогично, следующим образом, тогда как, в противоположность этому</i>	Сопоставление и противопоставление частей информации
<i>таким образом, итак, вообще, словом, вообще говоря, следовательно, из этого следует</i>	Обобщение, вывод, итог предыдущей информации

Усвоение собственно научной лексики (терминологии) соответствующей области научного знания может осуществляться при выполнении таких заданий, как: *«Распределите приведенные слова и словосочетания по трем колонкам: общеупотребительная, общенаучная, специальная (терминологическая) лексика»*; *«Прочитайте текст, выпишите слова, относящиеся к 1) общенаучной и 2) специальной лексике (термины) и т. п.»*.

Систематизацию знаний иностранных обучающихся о языковых нормах, а также совершенствование навыков их применения при написании научной работы следует начинать с актуализации ранее полученных знаний об орфоэпических, лексических, морфологических, синтаксических, стилистических нормах современного русского литературного языка. Развивая у обучающихся навыки реализации современных языковых норм в речи, следует рассматривать наиболее распространенные нарушения языковых норм, трудные случаи употребления грамматических форм и синтаксических конструкций научного стиля, обращать особое внимание на недопустимость использования в научном тексте специфических языковых средств, относящихся к другим функциональным стилям русского литературного языка. При этом иностранными обучающимися могут выполняться следующие задания:

- *Замените выделенные некорректно употребленные слова в предложённых фрагментах научных текстов корректными;*

- *Исправьте ошибки в употреблении устойчивых словосочетаний в предложённых фрагментах научных текстов;*

- *Найдите в каждом предложении цепочки несогласованных определений, трансформируйте предложения в более простые;*

- *Исправьте ошибки в употреблении однородных членов предложения в предложённых фрагментах научных текстов;*

- *Найдите в предложениях причастия и причастные обороты, а также же слово (слова), к которому они относятся;*

- *Трансформируйте предложения с причастными оборотами в предложения с придаточными;*

- *Замените придаточные определительные с союзным словом «который» причастными оборотами;*

- *Отредактируйте предложения, в которых причастный / деепричастный оборот употреблен некорректно и др.*

Итак, усвоение знаний о языковых особенностях научного стиля должно осуществляться систематически посредством выполнения практических заданий, разработка которых должна осуществляться преподавателем с учетом определенной области научного знания, в которой проводится подготовка иностранного специалиста, а также уровня его владения русским языком.

Литература

1. Выпускная квалификационная работа: язык научного исследования : учебное пособие / Ю. А. Гончарова. — СПб. : МВАА, 2021. — 86 с.
2. Григорьева О. Н. Стилистика русского языка : учебное пособие для иностранцев. — М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2000. — 164 с.
3. Пособие по научному стилю речи. Для вузов технического профиля / Под ред. И. Г. Проскуряковой. — М. : Флинта: Наука, 2004. — 320 с.

О. В. Грибанова
Новосибирское высшее
военное командное училище,
Новосибирск

Проблемы разработки и использования электронных образовательных ресурсов в обучении русскому языку

В данной статье рассмотрены некоторые особенности и проблемы разработки и использования электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в обучении русскому языку как иностранному в военном вузе; проанализированы возможности использования художественного фильма как основы электронного образовательного ресурса по аудированию. Описаны дидактические особенности, рассмотрены возможности использования заданий на основе видеофрагментов, особенности реализации принципа взаимосвязи обучения всем видам речевой деятельности: чтению, говорению, письму и аудированию — на занятиях по русскому языку как иностранному посредством электронных учебных пособий, содержащих видеосюжеты.

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс, аудирование, художественный фильм, принцип обучения, коммуникативный принцип.

О. V. Gribanova
Novosibirsk Higher
Military Command School,
Novosibirsk

Problems of development and use of electronic educational resources in teaching Russian as a foreign language at a military university

This article presents a description of electronic educational resources on Russian as a foreign language in a military university and discusses problems that arose during its creation; the possibilities of using a feature film as the basis of electronic educational resources in listening are analyzed. Particularities of using digital resources are considered, different types of exercises and tasks are suggested, taking into account the implementation of the principle of the interrelation of teaching all types of speech activity: reading, speaking, writing and listening in Russian as a foreign language classes through electronic textbooks containing videos.

Keywords: electronic educational resource, listening, feature film, learning principle, communicative principle.

Использование электронных образовательных ресурсов (далее — ЭОР) в обучении является одним из основных требований к современному

образованию. Преимуществом ЭОР является возможность хранения большого массива данных на компактных цифровых устройствах.

Использование ЭОР на занятиях по русскому языку как иностранному позволяет реализовать принцип наглядности обучения: изучаемое языковое явление можно визуализировать в схемах, таблицах, картинках, видеофрагментах. ЭОР обладают мотивирующим потенциалом, так как использование цифровых технологий вызывает интерес у обучающихся: «современный преподаватель должен не только уметь передать свои знания студентам на занятиях, научить студента учиться, воспитать личность, ориентированную на саморазвитие, но и уметь эти задачи решать, применяя дистанционные методы как одну из форм комбинированного обучения» [4: 127]. Электронные учебные пособия позволяют самостоятельно изучать темы, разделы, выполнять задания, проверять себя, осуществлять подготовку к занятиям и различным формам контроля. Электронные образовательные ресурсы обеспечивают обратную связь с обучающимися, оперативную обработку учебной информации, представление содержания учебной дисциплины с различной степенью сложности, выбор обучающимся скорости и способа воспроизведения информации, возможности осуществления самоконтроля.

Электронный образовательный ресурс должен соответствовать ряду требований: предоставлять возможность управления обучением, обмена информацией, управления качеством обучения и т. д.

Для иностранных военнослужащих актуальна возможность обучения русскому языку и осуществления подготовки к занятиям с использованием электронных учебных пособий, учебных фильмов, аудиозаписей.

Фильмы и видеосюжеты являются источником аутентичного языкового материала [3: 80]; они позволяют погрузить обучающегося в культуру общения страны изучаемого языка. В видеосюжетах находит отражение речевое поведение носителей языка.

Использование на занятиях по русскому языку как иностранному электронных учебных пособий, содержащих видеосюжеты, должно основываться на принципе взаимосвязи обучения всем видам речевой деятельности: чтения, говорения, письма и аудирования. На занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе разработка и применение ЭОР имеет ряд проблем: содержание учебного материала должно способствовать формированию речевых компетенций, в том числе профессиональных, обеспечивающих снятие языковых барьеров при изучении иностранными слушателями специальных дисциплин. В этом аспекте важным является отбор учебного материала, который, с одной стороны, должен способствовать формированию общих речевых компетенций, с другой стороны, должен соответствовать выбранному профилю обучения [2: 43].

В основе электронных учебных пособий по аудированию для иностранных военнослужащих, изучающих русский язык, могут быть видеосюжеты на военную тематику, военные фильмы. Такие пособия могут быть использованы в качестве дополнительных материалов к базовым учебникам на разных этапах обучения русскому языку как иностранному. Так, в качестве учебного материала могут выступать художественные фильмы о Великой Отечественной войне. Проблемным является соотношение материалов электронного учебного пособия и базового учебника: при отборе фильма необходимо учитывать его культурную и воспитательную значимость, культурно-исторический контекст, особенности изображения событий военного времени, соответствие уровню языковой подготовки обучающихся, возможности корреляции данного учебного материала с базовым учебником. Например, на различных этапах изучения русского языка как иностранного (базовый уровень) можно использовать художественный фильм «Звезда» (по повести «Звезда» Э. Казакевича, 2002 г., реж. Н. Лебедев). Данный фильм следует представить в виде видеофрагментов, к каждому из которых прилагаются предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания. Задания формулируются с опорой на языковой материал, представленный в видеофрагменте. Например, «Каковы военные специальности?», «Как зовут героев фильма?» На основе языкового материала составляются и лексико-грамматические задания: «Запишите существительные женского рода с суффиксом -к-». Основная трудность, возникающая при использовании такого подхода, состоит в том, что в видеофрагментах представлен аутентичный текст: с одной стороны, иностранные специалисты получают возможность узнать о военных традициях посредством художественного фильма, пополнить свой лексический запас единицами военной профессиональной лексики; с другой стороны, в видеофрагментах встречаются слова и фразы, действия, требующие знания историко-культурного контекста (о традициях, обычаях, особенностях менталитета). В этом случае необходимыми являются задания, направленные на снятие возникающих трудностей. Например, текст о русской традиции «посидеть на дорожку». Курсанты должны иметь необходимые знания об истории, о событиях войны. В случае возникновения затруднений преподавателю необходимо подготовить дидактические материалы, в которых будут содержаться пояснения к происходящим в фильме событиям, что приведет к дополнительным затратам времени на работу с содержанием видеофрагмента.

В работе с художественным фильмом приоритетным является принцип системности и последовательности, так как необходимо следовать за сюжетом. В этом состоит еще одна трудность использования такого учебного материала: выстроить работу по фильму в системе с учебными материалами базового учебника. Задания по видеофрагментам, связанные с содержанием художественного фильма, представляют собой следование за сюжетом.

В этом случае необходимо выполнять задания последовательно и системно, так как выполнение заданий в последующем разделе (модуле) предполагает знание предшествующих событий, героев. Так же формируется система лексико-грамматических заданий — исходя из языкового материала, представленного в фильме. Последовательность его изучения может отличаться от тематического плана и содержания базового учебника, то есть затруднительным представляется выполнение заданий по фильму во время изучения конкретной лексико-грамматической темы.

Следующим проблемным аспектом в образовательном процессе с использованием электронных образовательных ресурсов является соблюдение коммуникативного принципа обучения русскому языку как иностранному, в том числе через реализацию обратной связи. Эффективнее и продуктивнее этот принцип реализуется при возможности «живого» общения собеседников [1: 24].

Таким образом, обучение аудированию должно основываться на различных учебных материалах, в том числе и видеосюжетах, художественных фильмах, в которых находят отражение особенности речевого поведения носителей языка, лингвистические и экстралингвистические характеристики выражения эмоционального состояния говорящего.

Использование художественного фильма при разработке электронного учебного пособия должно основываться на возможности системной работы с данным учебным материалом, соответствии уровню владения русским языком обучающимися, воспитательном потенциале. Дидактические материалы такого пособия должны отражать принцип взаимосвязи всех видов речевой деятельности и принцип коммуникативной направленности обучения.

Образовательный потенциал ЭОР должен обеспечиваться реализацией в нем основных методических принципов, таких как принцип усложнения учебных задач, принцип концентризма. Главную роль для овладения коммуникативной компетенцией в ЭОР играет соотносённость языкового материала с ситуациями общения, поскольку именно восприятие и создание собственных текстов определяет степень владения языком на разных уровнях.

Для успешного применения ЭОР в образовательном процессе военного вуза требуется возможность доступа к цифровым средствам воспроизведения информации для каждого обучающегося, возможность работы с дидактическими материалами электронного образовательного ресурса в индивидуальном режиме, обязательная обратная связь.

Важной характеристикой электронного образовательного ресурса является возможность корректировать, дополнять и изменять его содержание, в связи с чем авторам-разработчикам требуется постоянный доступ к данному ресурсу.

Таким образом, электронный образовательный ресурс является неотъемлемой частью современного образовательного процесса, вместе с тем остаются нерешенными проблемы его разработки и использования в военном вузе, такие как: наличие постоянного доступа обучающихся и авторов к ресурсу; оптимальный выбор дидактического материала; связь с базовыми учебниками и тематическими планами.

Литература

1. Алехина Т. С. Электронные образовательные ресурсы в обучении русскому языку как иностранному // Современная парадигма преподавания и изучения русского языка как иностранного: Материалы международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С. А. Вишнякова. — М. : Изд-во МПГУ, 2019. — С. 24–27.

2. Виноградова М. В. Проблемы создания открытого электронного курса по русскому языку как иностранному для иностранных студентов // Электронные ресурсы открытого образования по русскому языку: лучшие практики : сборник статей Международной научно-практической конференции (7–8 декабря 2017 года, Москва) / Отв. ред. В. Н. Климова. — М. : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2018. — С. 42–44.

3. Гончар И. А., Попова Т. И. Структура электронного образовательного ресурса по РКИ: возможности моделирования коммуникации // Филологический класс. — 2018. — № 4. — С. 78–85.

4. Куценко С. М., Косулин В. В. Электронные образовательные ресурсы как инструмент обучения // Вестник КГЭУ: Педагогические науки. — № 4 (36). — Казань : Изд-во КГЭУ, 2017. — С. 127–134.

Э. Т. Деккер
*Михайловская военная артиллерийская академия,
Санкт-Петербург*

Лексико-грамматический практикум как способ развития навыка продуцирования монологического высказывания научно-профессионального характера

В статье даются методические рекомендации по организации и проведению лексико-грамматического практикума, который является важнейшим способом развития навыка составления монологического высказывания в научном стиле. С целью развития навыка составления монологического высказывания в научном стиле предлагается использовать трансформационные задания и опорные схемы, созданные на материале, связанном со специальностью.

Ключевые слова: лексико-грамматический практикум, научный стиль, монологическое высказывание.

E. T. Dekker
*Mikhailovskaya Military Artillery Academy,
Saint Petersburg*

Lexical and grammatical practical training as a way to develop the skill of producing a monological utterance of a scientific and professional nature

The article provides methodological recommendations on the organization and carrying out of a lexical and grammatical workshop, which is the most important way to develop the skill of composing a monologue in a scientific prose style. In order to develop the skill of composing a monologue in a scientific prose style, it is proposed to use transformational tasks and reference schemes based on materials related to the specialty.

Keywords: lexical and grammatical workshop, scientific prose style, monological utterance.

Развитие навыка составления монологического высказывания научно-профессионального характера является сложнейшим процессом в обучении русскому языку иностранных военнослужащих. Это связано с тем, что научный стиль (учебно-научный подстиль) имеет ряд языковых особенностей и условий функционирования, а язык специальности представляет собой его практическую реализацию в системе потребностей определенного профиля знаний и конкретной специальности. Владение профессиональным языком требует от обучающегося усвоения и употребления

специальных лексических единиц и получения фундаментальных знаний по грамматике.

Эффективным способом обучения иностранных военнослужащих русскому языку как инструменту научно-профессионального общения является лексико-грамматический практикум, который призван обеспечить формирование и развитие практикоориентированных компетенций, а именно способности и готовности к работе с текстом, изложению научной информации профессиональной тематики в устной и письменной форме, созданию вторичных текстов (конспекта, реферата, аннотации).

Важно подчеркнуть, что функциональный научный стиль характеризуется логической последовательностью изложения материала, строгим отбором языковых средств, частым употреблением клишированных структур или лексико-грамматических конструкций, продуцированием монологического высказывания, насыщенного терминологической лексикой.

Изучение текстов научного характера, дальнейшее их воспроизведение — достаточно сложная задача для иностранных курсантов. По мнению С. И. Федотовой, цель преподавателя в данном случае заключается в необходимости развивать у обучающихся навыки владения ресурсами научного функционального стиля, методически организуя языковые единицы таким образом, чтобы максимально обеспечить практическое использование их в реальном общении [3: 611].

Для коммуникации в сфере науки типичен монолог сообщаемого характера, с помощью которого передаются полученные знания, излагаются новые результаты исследования и объясняется то или иное явление. Грамматика в сочетании с лексикой является тем строительным материалом, который позволяет формировать речевое высказывание как в устной, так и в письменной форме [1: 172]. Задача преподавателя — научить сознательно выбирать подходящие грамматические формы и конструкции научного стиля и понимать их семантику, помочь овладеть лексическим минимумом с учетом специальности, сформировать продуктивные навыки и умения.

При изучении тем, связанных со специальностью, лексико-грамматический практикум организуется и проводится с опорой на научный текст. Особое внимание уделяется лексической работе как важному этапу работы по снятию языковых и лексических трудностей при анализе содержания текста.

Например, первоочередной задачей является дифференциация лексических значений и знакомство с лексической сочетаемостью родственных слов: *автомат*, *автоматизация*, *автоматизированный*, а также *автоматический*. Уяснение интегральных и дифференциальных сем данных единиц облегчает анализ словообразовательных цепочек.

Задание. Подберите к глаголу *автоматизировать(ся)* однокоренные слова. Употребите эти слова в предложениях. (*автоматизированный, автоматизация, автомат, автоматический, автоматизировать(ся)*)

1) _____ позволяет обеспечить быстрый сбор информации о радиационной и химической обстановке.

2) В настоящее время известный научный центр ведёт модернизацию комплексов _____ управления огнём артиллерии.

3) У _____ орудий все действия, связанные с производством выстрела, автоматизированы.

4) При управлении войсками _____ сбор данных об уровне радиоактивного заражения местности.

5) В управлении сложными динамическими объектами и процессами преимущество имеет человек, а не _____.

Отдельного внимания заслуживают отвлеченная лексика — отглагольные существительные, употребленные в учебном тексте. При рассмотрении этой группы лексики необходимо подчеркнуть особенности глагольного и именного управления.

Задание. Трансформируйте глагольные словосочетания в именные.

Собирать/собрать

обрабатывать/обработать информацию

передавать/передать

принимать/принять решение

анализировать/проанализировать обстановку

наводить/навести на цель

управлять огнем

Вставьте в предложения подходящие по смыслу либо глаголы, либо существительные.

1) Человек-оператор выполняет минимально необходимый объем функций управления, связанных с _____ обстановки и _____ решений на применение средств поражения.

2) Человек-оператор _____ обстановку и _____ решение на применение средств поражения.

Лексико-грамматический практикум подразумевает обучение практическому владению русским языком. В связи с этим при подготовке к монологическому высказыванию важно акцентировать внимание

обучающихся на выявлении синонимичных лексико-грамматических моделей, характерных для научного стиля, а также определении их лексического наполнения. В большинстве случаев особую трудность вызывает падежная система русского языка. При изучении конструкций научного стиля целесообразно актуализировать только те падежные формы слов, которые будут включены в изучаемую на данном занятии конструкцию. Такого рода подача материала способствует запоминанию флексий только тех падежных форм слов, которые используются в данной модели, а также правильному выбору формы предиката, который чаще всего выражается глаголом или кратким причастием.

При проведении лексико-грамматического практикума особое внимание необходимо уделять упражнениям продуктивного типа, целью которых является развитие навыка синтаксической трансформации. Трансформационные упражнения формируют навык комбинирования, замены или сокращения грамматических структур в речи, изменения строения предложения, активизации глагольного и именного управления. Важным моментом является понимание обучающимися того, что одну и ту же информацию можно передать несколькими способами, используя разные синонимичные конструкции.

Трансформационные упражнения являются одним из основных видов тренировочных упражнений, которые направлены на проверку сформированности навыка употребления синонимичных конструкций при продуцировании монолога. С помощью заданий на перефразирование формируются механизмы преобразования языковых структур научного стиля. Данные упражнения обеспечивают успешное овладение русским языком как средством научно-профессионального общения.

Задание. Трансформируйте предложения, используя следующие конструкции.

<i>ПОД ЧЕМ⁵</i>	<i>понимают</i>	<i>ЧТО⁴.</i>
----------------------------	-----------------	-------------------------

1) Система «человек-машина» — это система, состоящая из человека-оператора (группы операторов) и технического средства, с помощью которого он осуществляет (они осуществляют) деятельность.

Подберите синонимичные модели к данным справа конструкциям научного стиля. Ответьте на вопросы. При ответе используйте разные варианты конструкций.

- Что такое автоматизированная система управления войсками?

<i>Что¹ — это что¹.</i>

При проведении лексико-грамматического практикума эффективным средством развития навыка составления монологического высказывания

является опорная схема. Схемы по военно-специальным темам позволяют формировать, развивать и совершенствовать навыки профессиональной монологической речи с использованием изученных лексико-грамматических конструкций и специальной лексики. При составлении высказывания с опорой на схему обучающиеся самостоятельно либо с помощью преподавателя подбирают лексические единицы (синонимы), термины, а также соответствующие изученные конструкции, в том числе учатся употреблять в речи синонимичные конструкции.

Таким образом, лексико-грамматический практикум значительно улучшает качество языковой подготовки курсантов, развивает навык продуцирования монолога профессионального характера с учетом синтаксических особенностей, свойственных научному стилю.

Литература

1. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие / Л. С. Крючкова, Н. В. Мошинская. — 5-е изд. — М. : ФЛИНТА: Наука, 2014. — 480 с.

2. Русский язык в его функционировании. Уровни языка / С. Н. Борунова, В. Л. Воронцова, А. Ф. Журавлева, Н. Е. Ильина, С. М. Кузьмина, Т. С. Морозова, Н. Н. Розанова, А. Н. Тихонов, Е. Н. Ширяев. — М. : Наука, 1996. — 271 с.

3. Федотова С. И., Чевела О.В., Аликова Е. А. Особенности построения монологической речи при обучении иностранных студентов // Современные наукоемкие технологии. — 2016. — № 5 (часть 3). — С. 610–613.

Д. С. Игнатьева
Михайловская военная артиллерийская академия,
Санкт-Петербург

Интерактивные образовательные технологии обучения речевому общению на уроках РКИ

В настоящей статье рассматриваются возможности применения интерактивных мультимедийных технологий в практике преподавания РКИ. Демонстрируются приемы работы с презентацией при обучении речевому общению на занятиях по РКИ. На примере фрагмента урока по теме «Речевой этикет» дается описание различных типов заданий (подготовительных и речевых), разработанных с применением мультимедийной презентации, созданной в программе Microsoft Office PowerPoint. При этом обращается внимание на технические возможности данного электронного средства: внедрение графических объектов и иллюстраций, воспроизведение и запись аудиоматериала, просмотр видео, применение анимационных эффектов и использование гиперссылок.

Ключевые слова: интерактивное обучение, образовательные технологии, мультимедийная презентация, интерактивный урок, речевое общение, развитие речи.

D. S. Ignatyeva
Mikhailovskaya Military Artillery Academy,
Saint Petersburg

Interactive teaching technologies of teaching conversation at the Russian as a foreign language classes

The article examines the possibilities of using interactive multimedia technologies in the practice of teaching Russian as a foreign language. It demonstrates practices of working with a presentation in teaching conversation at the Russian as a foreign language classes. Using a fragment of a lesson on the topic «Speech etiquette» as an example, the author gives a description of various types of tasks (preparatory and communicative ones), prepared with the help of Multimedia MS PowerPoint presentation. Also, the author pays attention to the technical options capability of this electronic tool: adding graphics and images, playing audios and sound recording, viewing videos, using animation and hyperlinks.

Keywords: interactive teaching, educational technologies, multimedia presentation, interactive lesson, verbal communication, speech development.

В последние десятилетия интерактивная модель обучения представляет большой интерес для исследователей, методистов и педагогов. Как справедливо отмечает А. В. Васильева, «интерактивное обучение появилось на стыке трех наук: педагогики, социологии и психологии», в области последней почерпнув такие понятия как „интеракционизм“ и

„интерактивность“» [2: 15]. В «Новом словаре методических терминов и понятий» под редакцией Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина *интеракционизм* предстает как межличностная коммуникация, важной составляющей которой становится «способность человека „принимать роль другого“, представлять, как его воспринимает партнер по общению и соответственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия» [1: 83]. Так, термин «интерактивное обучение» в трактовке Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина получает следующее определение: «обучение, построенное на взаимодействии учащегося с *учебной средой*, которая служит источником усваиваемого опыта» [там же]. Интерактивный режим, таким образом, предполагает активное включение и взаимодействие всех обучающихся в аудиторных условиях. По словам методистов, от традиционной модели обучения он отличается ведущей ролью учащихся в освоении учебного материала и направляющей ролью преподавателя.

Как отмечают методисты и преподаватели-практики, интерактивные формы работы имеют много положительных особенностей: во-первых, новая информация усваивается учащимися в ходе их собственной активной деятельности, что способствует формированию мотивации и интереса к учебе, а также эффективному запоминанию и усвоению учебного материала; во-вторых, применение интерактивных методов помогает разнообразить урок, сделать его нескучным и оригинальным; в-третьих, данные методы благоприятствуют созданию комфортной психологической обстановки на занятии. Для преподавателей иностранных языков, в т. ч. русского языка как иностранного (далее — РКИ), ценность интерактивных методов заключается в том, что применение их в значительной степени способствует развитию и совершенствованию устно-речевых умений и, в конечном счете, достижению практической цели изучения иностранного языка — овладению им как средством общения. Обуславливается это тем, что интерактивные методы позволяют смоделировать различные жизненные ситуации, что создает условия для многократного проговаривания и повторения материала, а интерактивные средства обучения (специальные обучающие программы, мультимедийные презентации) помогают представить изучаемый грамматический материал максимально наглядно за счет включения иллюстраций, видео- и аудиозаписей, карт, игр. Все это, в свою очередь, дает возможность как эффективно закрепить грамматический материал, так и обеспечить выход обучающихся в коммуникацию.

Следует отметить, что практически всем современным личностно-ориентированным педагогическим технологиям свойственны признаки интерактивности, а поэтому методы и приемы работы, применяемые в данных педтехнологиях, как мы можем заметить, нередко совпадают. Так, к интерактивным методам работы традиционно относят следующие: кластерный

метод, метод мозгового штурма, ролевые игры, ток-шоу, дискуссии, круглые столы, репортажи, проектную деятельность, экскурсии с творческими заданиями, метод «ученик в роли учителя», музыкальную физзарядку и многое другое. При этом огромные возможности для эффективного применения данных методов, для оптимизации учебного процесса в целом, а также для реализации дистанционного образования предоставляют информационно-коммуникационные технологии. На настоящий момент современной методикой и IT-индустрией разработаны многочисленные компьютерные программы, интернет-ресурсы, мобильные приложения, онлайн-платформы для изучения иностранных языков. Среди них особой популярностью пользуются следующие: учебные порталы («Время говорить по-русски» МГУ им. М. В. Ломоносова, «Образование на русском» Гос. института русского языка им. А. С. Пушкина, «Открытое образование» СПбГУ, портал Course-га, «Вводный фонетико-грамматический курс» РУДН, портал «УниверТВ»), мобильные приложения («Уроки русского», «Talk2Russia», «Duolingo», «Memrise», «HelloTalk» и др.) [3]. Преподавателям, в свою очередь, будут полезны сайты УЦРЯ МГУ, издательства «Златоуст», проекта «Youlang», где можно не только приобрести новые знания по методике преподавания и повысить уровень своей профессиональной подготовленности, но и почерпнуть материал для проведения учебных занятий. Для создания мультимедийных презентаций преподавателями активно используются такие программы, как MS Power Point, InDesign, Canva. Прописи для начального этапа обучения можно сгенерировать на портале <http://tobemum.ru/>, а просмотр «живых» прописей осуществить через Youtube (<https://youtu.be/3m3w8b8msmM>). На сервисе <https://apihost.ru/> можно произвести озвучку любого текста для аудирования, а Интернет-ресурс <https://wordwall.net> позволит подобрать актуальную игру для закрепления грамматической темы. Кроме этого, на уроках РКИ широко применяются аутентичные интернет-ресурсы, а именно: онлайн-экскурсии на сайтах музеев, Google-карты с видеопросмотром улиц, сайты театров, торговых центров и пр.

В данной статье будут рассмотрены возможности применения на занятии по РКИ мультимедийной презентации как наиболее приемлемого и доступного средства в условиях обучения в военном вузе. Таким образом, цель настоящей статьи — продемонстрировать способы работы с мультимедийной презентацией при обучении речевому общению на уроках РКИ.

Как известно, мультимедийные презентации давно зарекомендовали себя как эффективное электронное средство обучения в практике преподавания иностранных языков. Во-первых, презентация многофункциональна. За счет возможности предъявления информации в самых различных форматах (тексты, иллюстрации, таблицы, схемы, диаграммы, видео- и аудио-файлы) она позволяет не только семантизировать новую

лексику, но ввести и закрепить новый материал, организовать проверку домашнего задания, «летучку» или опрос, продемонстрировать видеофильм, предъявить аудиозапись и записать собственную. Во-вторых, благодаря тому, что презентация активизирует разные каналы восприятия, информация, содержащаяся на слайдах, закладывается в долговременную память обучающихся. В-третьих, презентация помогает разнообразить урок, делает его насыщенным и динамичным, повышает его результативность.

На сегодняшний день методистами разработаны и подробно описаны разные типы презентаций, определены принципы и приемы их составления. Так, презентации разделяются «по основной цели урока (вводно-мотивирующие, тренировочные, обобщающие, контрольные), по характеру познавательной деятельности (объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, исследовательские и др.)» [6: 2]. Каждая учебная презентация должна отвечать принципам «научности, системности, доступности, наглядности, интерактивности и др.» [там же]. Кроме этого, методисты разработали определенные требования к оформлению учебных презентаций. В частности, все слайды должны быть выполнены в одинаковой цветовой гамме и соответствовать единому стилю оформления, а шрифты должны быть подобраны таким образом, чтобы не затруднять восприятие информации [5: 6]. Объем презентации следует выбирать оптимальный — не менее десяти, но и не более пятидесяти слайдов, при этом не рекомендуется перегружать слайды текстовой информацией; содержание должно быть выверенным, ясным и конкретным [там же].

В современной методике преподавания языков ведущей целью обучения является практическая, результатом ее достижение становится способность инофона воспринимать и сообщать информацию, выраженную средствами изучаемого языка. Таким образом, на любых этапах обучения на первый план выносятся формирование и развитие навыков и умений во всех видах речевой деятельности, продуктивных (говорение и письмо) и рецептивных (аудирование и чтение) [4]. Как интерактивное средство обучения, мультимедийная презентация может выступить эффективным вспомогательным средством, предъявляя задания разного типа при обучении тому или иному виду речевой деятельности. Презентация может использоваться и в качестве «сценария» занятия, то есть сопровождать весь ход урока, предоставляя комбинированные задания и обучая видам речевой деятельности взаимосвязано.

Приведем фрагмента урока для начального этапа обучения с использованием стандартной речевой ситуации «Извинение» с применением мультимедийной презентации. Как известно, освоение формул речевого этикета — неотъемлемая часть в овладении иностранным языком, поскольку включает в себе залог успеха в общении. Начать занятие рекомендуется

с вводно-мотивационного компонента: представить на слайде кластер из формул речевого этикета (большая часть этих формул уже известна обучающимся) (см. рис. 1). Задать аудитории вопрос: «Как вы думаете, что мы будем сегодня изучать?» Данный прием и постановка вопроса послужат стимулом к познавательной деятельности и мотивацией к дальнейшему изучению темы. На данном этапе обсуждается, что такое речевой этикет, какова его функция, обучающиеся приводят примеры формул речевого этикета на русском и родном языках.

Речевой этикет 1

Спасибо! **Доброе утро!**
Пожалуйста! **Извините!**
Здравствуйте!
До свидания!
Простите! **Добрый день!**




Рис.1. Пример слайда с использованием кластера

На следующий слайд выносятся формулы, которые планируется изучить: *извини́ / извини́те, прости́ / прости́те*. Обучающиеся могут быть уже знакомы с ними, однако цель урока — детально познакомиться с использованием данных глаголов в составе речевых конструкций и активизировать их употребление в речи. Вынесенные речевые формулы сопровождаются пояснительной иллюстрацией (иллюстрациями) и примером образцового чтения. Звуковое сопровождение можно записать прямо в презентации, либо воспользоваться гиперссылкой и связать нужное слово со звуковым файлом на компьютере. После того, как новые речевые формулы введены, воспроизводятся следующие слайды, демонстрирующие различные ситуации, в которых данные слова употребляются (см. рис. 2, 3). Каждая ситуация сопровождается рисунком и озвученным речевым образцом. Чтобы прослушать аудиозаписи, необходимо «кликнуть» по значку громкоговорителя. Новые глаголы («обидеть», «опоздать») снабжены анимацией с эффектом «Появление» (рис. 2) и гиперссылкой с заметкой (рис. 3): при наведении курсора мыши на глаголы появляется их перевод (в данной презентации — на английский язык).

Когда мы извиняемся? 2



Сделать больно.



- Прости, Джина!
Я обидела тебя.
- Ничего.



Обидеть кого? П4
Обидеть меня/тебя/вас...

Когда мы извиняемся? 3

- Извините, я опоздал. Можно
войти?
Опоздал/а/и куда? П4 на урок, на
экзамен



- Катя, извини! Дай,
пожалуйста, карандаш!
- Пожалуйста!



Рис. 2, 3. Примеры слайдов со встроенными аудиозаписями и гиперссылками


Когда обучающиеся познакомились с ситуациями употребления глаголов «извините» / «простите», вводится новый слайд, демонстрирующий формы данных глаголов, их употребление в речи и варианты ответных реплик. При помощи включения иллюстраций объясняется разница в формах: «извините» и «простите» — это официальные формы обращения к людям, которые старше по возрасту / статусу или к незнакомцу, в то время как «извини» / «прости» — это неофициальные формы, используемые при обращении к друзьям, людям одного возраста и статуса. Последние буквы *-те-* выделяются при помощи анимационного эффекта «Цвет текста». Речевые образцы с вариантами ответных реплик («Ничего!», «Все нормально!», «Все в порядке») озвучиваются. Обучающиеся, если они знакомятся с материалом в рамках самостоятельной работы, могут записать свое произношение и сравнить запись с оригиналом.

Следующий слайд вводит подготовительное подстановочное задание, направленное на закрепление изученных глагольных форм: в пропуски необходимо вставить глагол в правильной грамматической форме. Задание выполняется в устно-письменной форме. При проверке выполнения

задания для вставки глаголов используются анимационные эффекты «Появление» и «Цвет текста», как в образце (см. рис. 4).

Далее преподавателем вводятся конструкции «Извинить *кого?* за *что?*» и «Извинить *кого?* за *то, что ... + Прош. вр.*». Конструкции также появляются на слайдах с применением анимационных эффектов. Каждая конструкция сопровождается речевым образцом со звуковым наложением. Для отработки произношения данных конструкций и правильной постановки интонации выполняется имитативное задание: прослушать, прочитать, а затем воспроизвести короткие диалоги в парах или малых группах. После этого выполняется комбинационное задание «Соберите конструктор». В ходе его выполнения закрепляются изученные грамматические конструкции. Из предложенного набора слов обучающиеся должны составить фразы, а затем и короткие диалоги в парах. Образец выполнения данного задания можно вынести на отдельный слайд, переход на который осуществляется при помощи гиперссылки, привязанной к слову «Соберите» (см. рис. 5).

Восстановите диалоги. Разыграйте их. 4



✓ - Иван, ты купил продукты?
- Извини, я забыл.

1. - Катя, где ты была? Я ждал тебя!
- Извини..., Сергей! Я опоздала. Я была дома!

2. - _____, Мария Антоновна! Я не сделал домашнее задание.
- Очень плохо, Виктор!

3. - _____, скажите, пожалуйста, сколько стоит этот учебник?
- 400 рублей.

Соберите конструктор. Составьте диалоги. 5



Преподаватель, извините...

Мама, извини/прости...

Не послушать Статья

Не написать Тетрадь

Лекция Не выучить Текст

Забывать Упражнение Не прочитать

Посуда Не сделать Обед

Не приготовить Комната Не убрать

Домашнее задание Помыть

Рис. 4, 5. Примеры слайдов с использованием анимации и гиперссылки

После того, как обучающиеся закрепили употребление новых грамматических конструкций в составе фразы, им предлагается выполнить речевое задание: прослушать реплики в записи и дать начальную реплику либо ответную (см. рис. 6). Задание активизирует речемыслительную деятельность учащихся, развивает умение ориентироваться в живой беседе. При выполнении задания они также могут осуществить запись своего голоса для развития навыка самоконтроля произношения и корректного воспроизведения интонации.

Далее выполняется задание на составление диалогов с опорой на предложенные иллюстрации (см. рис. 7). При желании диалоги можно разыграть в аудитории.

Прослушайте реплики. Дайте ответные или начните диалог 6

 ...
 - Вам нужно идти прямо, а потом повернуть налево. 

 - Посмотрите, что вы сделали!
 Как я пойду на работу?!
 - ...!

Посмотрите на картинки. Расскажите, что случилось

1. 

2. 

3. 

4. 

Рис. 6, 7. Примеры слайдов со встроенными аудиозаписями и анимационными эффектами

В конце занятия можно предложить обучающимся выполнить коммуникативное задание: по примеру диалоговых ситуаций, представленных в двух предыдущих заданиях и на двух предыдущих слайдах, составить аналогичные. Данное задание закрепит изученную тему, даст

возможность проявить самостоятельность в выборе предмета диалога и подборе языковых средств.

Таким образом, как показывает аудиторная практика, применение интерактивных мультимедийных технологий (презентаций) на занятии обеспечивает наглядность и динамичность, что, в свою очередь, способствует повышению уровня восприятия и качества усвоения материала. Задействование различных форм и видов информации, переключение между различными видами речевой деятельности, а также применение интерактивных приемов (игры, кроссворды, ребусы, викторины и др.) помогают легко и непринужденно активизировать изученный лексико-грамматический материал в речи. Кроме этого, использование интерактивных мультимедийных технологий на уроке содействует созданию благоприятной психологической обстановки, что позволяет обучающемуся почувствовать себя активным участником педагогического процесса, что, в свою очередь, увеличивает степень мотивации и заинтересованности в учебе.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М. : Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Васильева А. В. Методика использования интерактивных форм при развитии устно-речевых умений на русском языке как иностранном в условиях краткосрочного обучения (I сертификационный уровень) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2019. — 26 с.
3. Вязовская В. В., Данилевская Т. А., Трубочанинова М. Е. Интернет-ресурсы в обучении русскому языку как иностранному: ожидания vs реальность // Русистика. — 2020. — Т. 18. — № 1. — С. 69–84. — URL: <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-1-69-84> (дата обращения: 29.09.2021).
4. Куikliна Н. В. Развитие речи на занятиях по русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки // Вестник Казанского технологического университета. — Казань, 2015. — С. 341–345. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-rechi-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-na-etape-predvuzovskoy-podgotovki> (дата обращения: 29.09.2021).
5. Мустафин И. И. Правила создания учебных мультимедийных презентаций: Методические рекомендации. — Казань : Изд-во КГАСУ, 2018. — 24 с.
6. Рогалева Е. И., Никитина Т. Г. Мультимедийная презентация как средство обучения иностранцев русской фонетике // Образовательные технологии и общество. — Т. 18. — № 4. — Казань, 2015. — С. 708–721. — URL: <https://cyberleninka.ru/journal/n/obrazovatelnye-tehnologii-i-obschestvo?i=1053594> (дата обращения: 29.09.2021).

Т. Б. Ильинская
Военная академия
материально-технического обеспечения,
Санкт-Петербург

Использование риторических заданий в курсе РКИ

Статья представляет собой изложение опыта использования риторических заданий (в частности, риторической задачи) при обучении профессиональной речи в военном вузе. Обосновывается целесообразность изучения в аудитории значимых параметров риторической задачи, которая вырабатывает у обучаемых чувство адресата (что особенно важно в курсантской аудитории, получающей в курсе РКИ первые навыки профессионального общения), а также позволяет сформировать умения и навыки диалога в военно-профессиональной сфере. Приводятся существенные параметры риторической задачи и дается пошаговый алгоритм использования данных упражнений на занятиях по русскому языку.

Ключевые слова: профессиональная речь, риторическая задача, адресат, адресант, профессионализмы, термины.

T. B. Ilinskaya
Military Academy of Logistics,
Saint Petersburg

Using rhetorical exercises in the course of Russian as a foreign language

The article is a presentation of the experience of using rhetorical exercises (in particular, a rhetorical task) in teaching professional speech at a military university. The article substantiates the expediency of studying in class of the significant parameters of rhetorical task, that develops a sense of the addressee in the trainees (which is especially important for the cadet audience, which receives the first professional communication skills at the Russian as a foreign language course), and also allows to form skills and abilities of dialogue in the military-professional sphere. The essential parameters of the rhetorical task are given and a step-by-step algorithm for using these exercises in the Russian as a foreign language classes is given.

Keywords: professional speech, rhetorical task, addressee, addressant, industry words, terms.

В настоящее время внимание методистов русского языка как иностранного (далее — РКИ) привлекает использование риторических заданий при изучении русского языка иностранцами. Так, Т. М. Цветкова писала об успешном опыте использования риторики в обучении языку специальности. Важность этой филологической дисциплины для иностранцев, изучающих русский язык, Т. М. Цветкова обосновывает

следующим образом: «В учебном процессе риторика может быть выделена как отдельная дисциплина: 1) риторика практически всегда занимала большое место в дидактическом процессе, способствуя становлению «языковой личности»; 2) риторика располагает давними историческими традициями «улучшения качества речи», она является безоговорочно авторитетной среди всех носителей языка и изучающих данный язык сферой применения речевых навыков и умений; 3) как дисциплина лингвистического цикла, риторика по своей направленности соответствует на завершающем этапе обучения уровню профессиональных потребностей учащихся-нефилологов» [3: 199–200].

Л. П. Клобукова писала, что «развитие у иностранных учащихся умений реализовывать коммуникативные стратегии и тактики общения непосредственным образом оказываются связанными с проблемами риторики» [1: 9], поскольку классическая риторика предложила правила и приемы построения текста, которые и позволяют удовлетворить коммуникативные потребности иностранных учащихся. Кроме того, методисты РКИ отмечают, что риторика привлекает иностранных учащихся тем, что излагает условия эффективной речи: «Риторика привлекает, во-первых, своей практической направленностью, конкретностью установок и рекомендаций, во-вторых, стройностью и цельностью теории; она не просто излагала логику, психологию, грамматику, а использовала данные этих наук для организации речи, текста» [2: 140].

Актуальность риторических упражнений особенно велика в военном вузе, так как обучаемые, как правило, не погружены в русскоязычную среду, в то время как их ожидает не чисто научная, а научно-учебная деятельность, предполагающая умение вести диалог на профессиональные темы.

В данной статье мы делимся опытом формирования уместной и правильной профессиональной речи посредством риторических задач, которые используются на этапе закрепления изучаемого материала. Использование риторических задач давало положительные результаты на занятиях по русскому языку; подчеркнем, что обращение к такой форме работы, как риторическая задача идет параллельно с аналитическим изучением образов профессиональной речи.

Проанализировав научные изыскания в данной области (А. Н. Леонтьев, Ю. В. Рождественский, В. И. Аннушкин, А. А. Волков и др.), мы под риторической задачей понимаем заданную в специально организованных условиях проблемную коммуникативную ситуацию, нацеленную на отработку определенных риторических навыков и умений. В нашем случае риторическая задача должна быть направлена на результат будущей коммуникативной деятельности обучаемых в их профессиональной сфере.

Особенно для нас были важны задачи, имитирующие приемы принятия решений в процессе сложных ситуаций профессионального общения.

Не касаясь здесь вопроса о типологии риторических задач, остановимся на определении оптимальных, исходя из нашей практики, параметров риторической задачи. Риторическая задача включает следующие компоненты.

- 1) Кто говорит или пишет (адресант)?
- 2) Кому направлено сообщение (адресат)?
- 3) Что является целью сообщения (задача высказывания)?
- 4) Что говорится, о чем (содержание высказывания)?
- 5) Как (в устной или письменной форме, в каком стиле и т. п.)?
- 6) Где (место, где происходит общение, расстояние между общающимися, если это важно)?
- 7) Когда и как долго происходит общение?

Учет всех этих значимых компонентов риторической задачи отрабатывается в процессе подготовки к ее решению. Эмпирика свидетельствует, что данная структура весьма быстро закрепляется в сознании обучаемых, и это позволяет кардинально оптимизировать профессиональную коммуникацию в кратчайшие сроки.

В качестве примера приведем одну из разработанных нами риторических задач, которая вызвала несомненный интерес в аудитории:

«Вы — экскурсовод на выставке военной техники. Расскажите о танке «Армата», используя изученные речевые модели и спецлексику, следующим группам экскурсантов: 1) старшим школьникам, планирующим поступать в военные вузы; 2) солдатам; 3) курсантам, обучающимся в Военной академии материально-технического обеспечения; 4) коллегам-офицерам, специалистам в области танко-технического обеспечения (ТТО)».

На первом этапе предлагается дать описание целеустановки, ради которой будет осуществляться речевая коммуникация. Слушатели охотно включаются в «нанизывание» задач сообщения. Например, выступление перед солдатами с рассказом о танке может, по их мнению, преследовать следующие цели: 1) информативную (с акцентом на предупреждение возможных ошибок низкоквалифицированного специалиста — ошибок, влекущих за собой поломку или получение травмы); 2) побудительную (солдаты, как было сформулировано учащимися, могут получить сильный импульс интереса к этой технике, поступить по окончании службы в вуз и стать впоследствии высококвалифицированными специалистами).

Далее группа получала небольшое время для подготовки выступления (5–7 минут), причем необходимые речевые формулы («обратите внимание на ...», «основные технические характеристики танка», «преимущество этой модели состоит в том, что...» и т. п.) постоянно находились в поле зрения учащихся (им выдавались листы с речевыми формулами

профессионального общения, в том числе и полемические, например: «Я не согласен с тем, что...»).

После этого группа готовила интересные вопросы профессиональной тематики, а затем один из слушателей выступал в роли экскурсовода. Далее следовали ответы экскурсовода на вопросы. За этим следовал самый важный этап, когда работа группы организовывалась для того, чтобы оценить монологические и диалогические умения как «экскурсовода», так и слушателей. Для оценки речевого мастерства использовался следующий алгоритм:

- Удалось ли говорящему установить контакт со слушателями или это был «монолог в пространство»? (Здесь учащимся было необходимо назвать психологические и сугубо языковые реалии такой составляющей успешной ораторской речи, как диалогизм, понятие о котором — без использования термина — отрабатывалось заранее).

- Насколько уместным был профессиональный аспект данной речи? (Не перегружена ли речь терминологией для данной аудитории? Удалось ли заинтересовать слушателей профессиональными моментами речи?)

- Как сочетаются в «экскурсоводе», с одной стороны, профессионал, а с другой — оратор, говорящий правильно, ясно, свободно, интересно. Какие чисто речевые недочеты вы заметили? Как их избегать? Какие советы вы дадите оратору для совершенствования его речи?

Каждое из этих положений учащиеся должны не только сформулировать, но и обосновать. Так, анализируя вопросы «экскурсовода», задававшиеся с целью активизировать внимание слушателей-школьников, группа выражала сомнение в том, что адресат готов к такому диалогу. Чтобы не давать повода для неконструктивной критики, преподаватель в таких случаях требует предложить другое, более успешное, решение данной риторической задачи.

Итак, обучение профессиональной речи должно идти с учетом ее неоднородности. Постоянно акцентируя внимание на том, что разные профессиональные ситуации требуют разного речевого оформления, мы формируем у обучаемых знание и, главное, чувство тех языковых регистров, которые звучат в зависимости от ряда обстоятельств, определяющих ситуацию делового общения.

Риторическая задача учит гибкому, уместному речевому поведению в профессиональной сфере, вырабатывает умение тонко учитывать все нюансы предлагаемой ситуации общения, что позволяет добиться успешности и эффективности в профессиональных речевых контактах.

Это особенно важно для курсантов, которые, изучая русский язык, получают навыки профессионального общения. Ставя обучаемого в позицию активного деятеля на занятии, риторическая задача позволяет

в кратчайшие сроки усвоить необходимые речевые формулы профессионального общения.

Литература

1. Клобукова Л. П. Научная дискуссия как акт коммуникации (лингвометодический аспект) // Язык, сознание, коммуникация : сб. статей / Ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. — М. : Филология, 1998. — Вып. 3. — С. 5–19.

2. Кожин А. Н. Функциональные типы русской речи / А. Н. Кожин, О. А. Крылова, В. В. Одинцов. — М., 1982. — 223 с.

3. Цветкова Т. М. Место риторики в обучении языку специальности // Новое в содержании и формах обучения русскому языку иностранных учащихся-нефилологов : тезисы докладов и сообщений. — Тула, 1994. — С. 199–200.

З. М. Ким, Е. Е. Герасимова
Рязанский государственный
медицинский университет,
Рязань

Дистанционная форма обучения в практике преподавания РКИ

В статье рассматриваются вопросы дистанционного обучения вне языковой среды в новых сложившихся условиях. Описываются пути реализации эффективных форм обучения студентов-иностранцев в дистанционном формате. Приводятся примеры учебного материала, включающего визуальный компонент, предназначенный для изучения языка на занятиях и самостоятельно. Обосновывается использование подобного материала как обеспечивающего вариативность, разнообразие с точки зрения содержания и видов учебной деятельности.

Ключевые слова: дистанционное обучение, русский язык как иностранный, визуализация, индивидуализация.

Z. M. Kim, E. E. Gerasimova
Ryazan State Medical University,
Ryazan

Distance learning in the practice of teaching Russian as a foreign language

The article discusses the issues of distance learning outside the language environment in the new conditions. It describes the ways of implementing effective forms of teaching foreign students in a distance format as well as the examples of educational materials that include visual components for studying both in the classroom and independently. The use of such material as providing variation, a broad variety in regards of content and types of educational activities is substantiated.

Keywords: distance learning, Russian as a foreign language, visualization, individualization.

Дистанционное обучение на сегодняшний день — реальность, продиктованная временем и ситуацией современной эпохи. Учебный процесс часто проходит с использованием компьютерных технологий (Skype, Zoom, Moodle), которые предоставили преподавателям и студентам новые возможности обучения.

Изменившиеся условия жизни и обучения привели к тому, что преподаватели должны быть нацелены на новые формы и методы обучения, а вся система обучения в настоящее время претерпевает существенные трансформации. Учащийся тоже стал другим, он владеет современными

средствами информации. На сегодняшний день онлайн-среда для студента абсолютно привычна. Именно с ее помощью открываются перспективы самостоятельного поиска необходимой им информации.

Дистанционное обучение (далее — ДО) — особый вид коммуникации, предусматривающий взаимодействие на расстоянии. В связи с этим преподаватель должен помнить о необходимости учета биологических и психолого-педагогических факторов при такой форме обучения, которая становится специфической как для преподавателя, так и для студентов; при этом цели и задачи обучения остаются прежними.

В связи с тем, что занятия в дистанционном формате проводятся нашими преподавателями вне языковой среды, нами был подготовлен учебник, включающий специально подготовленные учебные материалы для студентов-иностранцев. На наш взгляд, визуальный компонент в дистанционном обучении приобретает особую значимость. В отсутствие языковой среды источником речевых ситуаций выступает не только текстовой, но и иллюстративный материал. Именно поэтому визуальный компонент в нашем учебнике занимает важное место. Под визуализацией в учебном процессе мы понимаем визуальную трансформацию учебного материала с целью наглядного его представления [4: 73]. Визуализация может быть представлена самым широким спектром: таблицы, схемы, рисунки, видео, фрагменты кинофильмов, матрицы и др.

На всех этапах обучения языку залогом успеха является хорошее знание лексики. Для семантизации лексических единиц на начальном этапе обучения мы составили «словарные листы» по типу картинных словарей, на которых представлен набор картинок с подписью изображенных предметов, образов, действий. Студенты не только записывают лексику в тетради-словари и переводят ее на родной язык, но и «складывают» предоставляемый им материал в специальную папку, а впоследствии используют при составлении игровых, тренировочных упражнений, контрольных мини-заданий.

Контроль изучаемого лексического материала также осуществляется с помощью иллюстративного материала. Задания к этим картинкам составляются так, чтобы было возможно проверить не только знание лексических единиц, но и проконтролировать произносительные, орфоэпические навыки. Имея возможность отправить материалы в чат, мы предлагаем сделать подписи под картинками. Тем самым закрепляются навыки письма.

***Задание.** Посмотрите на картинки, прочитайте слова. Запишите слова в словарь, переведите их на родной язык.*

На основе изученной лексики отрабатываются интонационные умения и навыки.

Задание. Составьте предложения, произнесите их, соблюдая интонацию.



... ?

... .

Рис. 1 [2: 24]

Картинки, объединенные тематически, с изображением предметов, явлений, процессов, позволяют формировать активный словарь обучаемых.

Примеры и микродиалоги, которые используются для введения грамматического материала, обязательно сопровождаются иллюстрациями, отображающими вводимую информацию.



Это **его** офис.

Рис. 2 [2: 109]

Использование иллюстративного материала в упражнениях способствует лучшему усвоению лексико-грамматического материала. Вот только некоторые виды заданий, которые представлены в нашем учебнике.

Задание. Глядя на картинки, напишите слова во множественном числе.

Задание. Глядя на картинки, закончите предложения.



Это Иван и ...

Рис. 3

Задание. Выполните задание по образцу.

Образец:



Это ...
Это Катя.



А это сумка.
А это ее новая красная сумка.

Рис. 4 [2: 160]

Задание. Закончите предложения.



Это Лейла. Она из Марокко.
Её родной язык Сейчас она
изучает Она уже немного
понимает

Рис. 5 [2: 134]

Работа с текстом — это один из важных и необходимых этапов в обучении.

Как единица обучения текст должен быть адекватно воспринят и усвоен обучающимися. Оформление текста иллюстративным материалом облегчает его восприятие и понимание.



Текст

Мой класс и мои друзья

Я студент. Меня зовут Джеймс. **Моя** фамилия Браун. Это **мой** учебник, **моя** ручка и **моя** сумка.



Это **наш** класс. Тут **наши** столы и **наши** стулья. Тут **наша** доска, **наши** таблицы

Рис. 6, 7 [2: 117]

Послетекстовые задания с использованием художественно-изобразительной наглядности позволяют проверить понимание материала студентами, поскольку наша задача — научить студентов не только читать, но и понимать прочитанное, использовать полученную информацию, интерпретировать ее, уметь выбрать главное, т. е. формировать навыки ознакомительного, поискового чтения. При обучении чтению мы предлагаем следующие виды заданий.

***Задание.** Какая информация из текста соответствует картинкам.*

***Задание.** Расположите картинки в соответствии с содержанием текста.*

При этом надо учитывать, что помимо умения фонетически и грамматически правильно оформлять свою мысль, важно учить студента формировать законченное, коммуникативно направленное, логически выстроенное высказывание, а также развивать тему своего сообщения, дополнять, пояснять и уточнять ее [3: 177].

В учебнике представлены тематические блоки картинок, по которым студенты составляют небольшие рассказы, работа с которыми строится поэтапно. Сначала студенты делают подписи на уровне предложения под рисунками. Или можно предложить набор картинок с нарушенной последовательностью событий, которую надо восстановить. В дальнейшем предполагается описание каждой картинке с опорой на вопросы. На последующих этапах происходит постепенный переход к составлению самостоятельного высказывания с расширением и детализацией информации. В систему работы обязательно входит задание: придумать конец или начало истории.

***Задание.** Глядя на карту, расскажите, как зовут студента (студентку), где он (она) живёт, о чём он (она) часто рассказывает [2: 253].*

На всех этапах работы по развитию речи картинки выступают своеобразным планом речевого высказывания.

***Задание.** Глядя на картинки, расскажите о том, как девушка провела воскресенье.*

В комментарии к выполнению задания необходимо напомнить, чтобы имя героини рассказа было русским. Знание русских имен — это один из элементов фоновых знаний студентов.

Тема: В воскресенье



Рис.8 [2: 215]

В процессе обучения мы активно используем инфографику, с помощью которой можно достаточно легко, ярко и образно представить широкий круг тем, реалий жизни и проблем. Под инфографикой принято понимать быстрый, доступный и четкий графический способ подачи информации любой сложности и объема с помощью различного рода изображений, графиков, диаграмм, таблиц, карт, схем и текстов, поясняющих данные визуальные элементы [1: 22]. В качестве визуальной опоры инфографику можно использовать на различных языковых уровнях.

Например, тема инфографики «Жизнь студента» используется нами при изучении темы «Учеба в университете». Вокабуляр, представленный в инфографике, практически полностью изучен в процессе работы над темой. Однако, если после детального знакомства с материалом возникает непонимание лексического материала, студенты самостоятельно переводят его. Выполнение последующих заданий предполагает активизацию и закрепление лексико-грамматических навыков, необходимых для развития речи.

Задание. Используя информацию инфографики, согласитесь с утверждением или возразите.

Задание. Закончите предложения, используя материал инфографики.

Задание. Ответьте на вопросы, используя информацию инфографики.

Задание. Какую информацию вы хотите добавить?

Задание. Какая информация, по вашему мнению, не относится к студенческой жизни? Почему?

Задание. Расспросите ваших друзей о студенческой жизни.

Задание. Составьте инфографику о жизни студента вашей страны.

Задание. Используя материал инфографики, расскажите о вашей студенческой жизни.

Демонстрация экрана при работе в Skype открывает большие возможности для использования в учебном процессе зрительных опор, разнопланового иллюстративного материала. Учитывая тот факт, что внимание современных молодых людей трудно привлечь только текстовыми заданиями и поддерживать мотивацию в условиях ДО тоже достаточно сложно, целесообразно проводить занятия в игровой форме, в виде мини-конкурсов, дискуссий. Традиционные игровые задания с использованием картинок проходят интереснее, быстрее и увлекательнее. Например, чтобы проверить знание лексики, грамматические темы «Род существительных», «Единственное и множественное число», мы используем тематические карточки, картинки на которых пронумерованы. В процессе работы используется несколько вариантов карточек-заданий.

***Задание.** Назовите предметы, которые вы видите на экране.*

***Задание.** Какое из предложенных слов лишнее? Почему?*

***Задание.** Глядя на картинки, напишите названия предметов (вещей), которые вы видите. Пришлите ответы в чат.*

Кроме того, студенты получают возможность самостоятельно составлять игры на заданную тему, которые активно используются на занятии.

Дистанционное обучение заметно активизирует познавательную деятельность учащихся, дает им возможность самостоятельно находить решения проблемы/задачи; меняет роль преподавателя на роль организатора учебного процесса, консультанта; устанавливает субъектно-объектные отношения между преподавателем и студентами. При этом визуальный компонент в этом процессе играет мотивирующую и познавательную роль. Новая реальность требует, чтобы мы включали учащихся в процессы открытия получаемых знаний и сознательной самостоятельной отработки необходимых навыков. Кроме того, ДО дает возможность индивидуализации обучения, о которой так много говорят методисты и психологи при изучении любого иностранного языка, поэтому дистанционная форма, с одной стороны, привлекает преподавателей и методистов, с другой стороны, востребована у студентов и создает устойчивую мотивацию к их учебно-познавательной деятельности.

Литература

1. Басырова А. Е. Инфографический текст как новое средство наглядности на уроках РКИ // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся : Материалы IV Международной научно-методической конференции. — Воронеж : ИПЦ «Научная книга», 2016. — С. 22–26.

2. Герасимова Е. Е. Мой русский : учебное пособие для студентов-иностранцев лечебного факультета, говорящих на английском языке, (элементарный и базовый уровень владения). — Рязань, 2019. — 354 с.

3. Нивина Е. А., Толмачева О. В. Развитие навыков монологической речи на занятиях по русскому языку как иностранному (из опыта преподавания) // Вопросы современной науки и практики. — Симферополь : Университет им. В. И. Вернадского, 2017. — № 3 (65). — С. 175–182.

4. Kim Z. M., Korneva G. V. Visualization as a way of activating the leading sensory modalities when teaching foreign students the specialty language at a Medical university // Scientific research of the SCO countries: synergy and integration. — Beijing, China, 2019. — P. 73–80.

Д. В. Колесова
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург

Современные теории обучения взрослых, актуальные для преподавателя РКИ

Профессиональный преподаватель РКИ владеет различными методами преподавания иностранного языка и постоянно повышает свою квалификацию в этом направлении, однако не всегда обращает внимание на педагогические теории более широкого плана. Между тем теории обучения взрослых, получающие широкое применение в бизнес-образовании, корпоративном обучении и т. п. формах расширения кругозора нашего современника, оказываются полезным объектом для размышления и для преподавателя РКИ. В докладе перечисляют некоторые теории обучения взрослых и предлагаются пути их использования при планировании или проведении занятия по РКИ.

Ключевые слова: обучение взрослых, методика преподавания РКИ.

D. V. Kolesova
Saint-Petersburg State University,
Saint Petersburg

Modern theories of adult learning, relevant for the teacher of Russian as a foreign language

A professional teacher of Russian as a foreign language is fluent in various methods of teaching a foreign language and constantly improves his qualifications in this direction, but does not always pay attention to pedagogical theories of a broader nature. Meanwhile, adult learning theories that are widely used in business education, corporate training, etc. forms of expanding the horizons of our contemporary, turn out to be a useful object for thought for a teacher of Russian as a foreign language as well. The report lists some theories of adult learning and suggests ways of using them in planning or conducting classes in Russian as a foreign language.

Keywords: adult education, teaching methodology of Russian as a foreign language

Работая в аудитории, мы имеем в виду общие методические принципы преподавания иностранных языков, мы напоминаем себе про различные методы преподавания русского языка как иностранного (далее — РКИ) и мы включаем в свою работу разнообразные техники и приемы отработки языкового и речевого материала. Если мы делаем все это, то можем ли мы назвать себя профессиональным современным преподавателем РКИ в вузе? Мне кажется, что важно иногда соотносить свою деятельность в аудитории с тем, что известно в современном педагогическом сообществе

про эффективное обучение взрослых людей. Приведу несколько примеров современных теорий обучения взрослых, которые могут быть с успехом использованы в практике преподавания РКИ.

- **Пирамида Дилтса.**

Если кратко сформулировать главный постулат этой теории, то для решения проблемы недостаточно думать о том уровне, где эта проблема проявилась. Решение находится на 2 уровня выше / глубже (как говаривал Кузьма Прутков: «Зри в корень!»). Широко известно психологическое применение этой теории, а также использование в сфере бизнеса и коучинга [3].

Посмотрим на область преподавания РКИ. Мы проводим тест и просим студента написать текст. Например: напишите о себе, о своем родном городе. Студент сидит 10 минут и сдает одну фразу типа «Я живу в маленьком городе». Почему? Это проблема незнания лексических и грамматических единиц? Не обязательно. Это проблема аудирования, он не понял задания? Не обязательно. Скорее всего, проблема в том, что он и на своем языке не смог бы выполнить наше задание. Он не привык писать о себе без коммуникативной ситуации, не знает, какой информации мы ожидаем. Преподавателю важно от фиксации конкретной проблемы («Студент написал одно предложение вместо текста») подниматься на два уровня (Что студент умеет делать? Он может сам поставить себе четкую коммуникативную задачу и владеет языковыми единицами для ее осуществления?).

- **Ученикоориентированный подход (Learner-centered learning, Student-centered learning).**

Суть этой концепции [4] в том, что педагог при проектировании курса ориентируется не только на материал, который нужно «переложить в голову» учащегося, и свою квалификацию, но и на самого ученика. У каждого обучающегося есть свои потребности, интересы, опыт, таланты, потенциал и много других индивидуальных особенностей.

Использование в практике преподавания РКИ: важно учитывать, кого мы учим.

Конкретным инструментом здесь может выступить карта эмпатии — визуальный инструмент, помогающий собрать результаты исследований аудитории, проанализировать их и лучше понять своих пользователей. Его часто используют маркетологи и разработчики [1].

Еще один важный шаг в рамках данного подхода — стремиться разговаривать со студентами на одном языке (в учебных текстах, видеороликах, письмах использовать подходящие метафоры, тон, примеры и кейсы, близкие студентам; стремиться приносить на урок современные видео- и аудиоматериалы; приучать студентов к использованию соцсетей на русском языке).

Еще один аспект — это работа с целями ученика. Важно помогать ученикам определять желаемые результаты от обучения, отслеживать прогресс и замечать успехи на пути, как стратегические, так и тактические. С другой стороны, полезно оценивать прогресс. Здесь пригодятся задания на рефлексию (Как вы себя чувствуете на уроке? Что вы ощущаете, когда выполняете домашнее задание? Какие у вас чувства, когда проходите тест?).

3. Конструктивизм в обучении по версии Жана Пиаже.

Конструктивистский подход к познанию [5] предполагает, что субъект не просто использует продукты сложившихся в его мозгу или в когнитивной системе механизмов, а выстраивает представление о среде, в которой ему предстоит действовать, прямо в ходе решения встающих перед ним задач.

Представляется, это самая ключевая теория, особенно для современного студента. Знание не передается от учителя к ученику, оно создается учеником, творится им самим. Нельзя транспортировать информацию из одной головы в другую, реципиент не начнет в результате этой транспортировки внезапно действовать иначе. Тот, кто учится, создает знание сам и только через свои собственные действия.

Как мы можем применять эти теоретические положения на уроке РКИ?

- Мы можем проверять себя при подготовке занятия: не занимаюсь ли я попытками транспортировать мои знания в голову студента?

- Мы можем контролировать, насколько вовлечен каждый студент в процесс занятия. Студент должен трудиться на занятии и при подготовке к занятию, в этом случае он обретет знание (навыки, умения). Какую роль играет студент на нашем занятии, активную или пассивную?

- Известная модель изучения функционирования языковых единиц «наблюдение за процессом — суммирование наблюдений, выведение закономерности — знакомство с правилом — проверка, как именно правило работает» — более работоспособная, чем модель «правило — примеры — отработка на подстановочных упражнениях», потому что в первом случае студент постоянно включен в работу и не привыкает к получению готовых знаний. Готовые обобщенные знания, сведенные в таблице, хороши для напоминания и для тренировки в использовании, но они не становятся знанием в голове нашего студента.

• Социокультурная теория Льва Выготского.

Актуальность идей нашего соотечественника становится предметом научного обсуждения [2] и не подлежит сомнению. Основные положения этой теории, думается, в общем нам известны, хочется обратить внимание на мысли Л. Выготского о важности социального взаимодействия в обучении, а также о том, как факторы среды и культуры могут влиять на результат обучения.

В нашей практической деятельности полезно, как мне кажется, не забывать эти общие положения. Глядя на занятие по РКИ с этих позиций, нам важно:

- быть уверенными, что мы не бросили нашего студента и не оставили его один на один с новыми знаниями. Важно убедиться, что студент не ощущает себя в ситуации изолированного обучения, особенно это актуально в режиме онлайн-обучения;

- выделить время и постараться познакомиться со средой слушателя, иметь представление о том, каковы культурные, социальные, национальные, возрастные его особенности, потому что это имеет значение и для результата обучения, и для процесса планирования наших занятий. Если мы встречаемся со студентами только во время занятий, особенно в онлайн-режиме, то нужно продумать такую систему заданий, чтобы они рассказали (устно или письменно) о том, что вам важно узнать. Мы все помним, что рассказ о себе — самое простое и самое понятное задание, человек обычно хочет поделиться своей жизнью с другими участниками коммуникации. В традиционном уроке было место вводной пятиминутке и обмену текущими новостями, но в современном уроке мы вынуждены выполнять очень насыщенную программу обучения, и эти минуты жалко тратить на фатические разговоры. Посмотрите на эти минуты как на реализацию социокультурных принципов неоспоримого авторитета в психологии и педагогике;

- помнить и быть готовыми реализовать плодотворную идею совместного обучения для групп, в которых есть студенты с разным уровнем знаний и где можно менее знающим учиться у тех, у кого опыта больше. Обычно мы считаем, что группа с однородным уровнем знания языка — это более эффективная среда обучения, однако Л. Выготский указывал на преимущества смешанной группы. Да, работать в такой группе труднее для преподавателя, однако при разумном планировании (разбиение на подгруппы, делегирование разных ролей, использование проектной работы и т. п.) именно работа в разноуровневой группе подтолкнет студента к самостоятельному обретению знаний (см. выше, идеи конструктивизма).

Безусловно, мы коснулись отнюдь не всех концепций обучения взрослых, о которых говорят в педагогическом сообществе сегодня, однако нашей целью было привлечение внимания преподавателя РКИ к различным идеям и концепциям, выходящим за рамки преподавания иностранного языка. Знакомство с этими идеями может быть подспорьем в нашей работе с разных точек зрения. Мы можем с удовлетворением увидеть, что, оказывается, мы интуитивно реализуем принципы преподавания, основанные на модных в педагогическом дискурсе концепциях, и тогда мы имеем основание для профессионального удовлетворения. С другой стороны, мы можем применить в своей работе то, о чем не задумывались, будучи

погруженными в специфику преподавания глаголов движения без приставок, и эта сознательная забота о наших студентах, я уверена, принесет удовлетворение и нам, и нашим студентам.

Литература

1. Безрукова В. Карта эмпатии: что это такое? // Школа гастрономического бизнеса. — URL: <https://school.locallocal.ru/directory/karta-empati> (дата обращения: 29.09.2021).

2. Зашихина И. М. Почему культурно-историческая теория Льва Выготского актуальна сегодня? // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. — 2014. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pochemu-kulturno-istoricheskaya-teoriya-lva-vygotskogo-aktualna-segodnya> (дата обращения: 29.09.2021).

3. Кружакова Е. Пирамида Дилтса: применение модели логических уровней на практике // Школа карьерного менеджмента. — URL: <https://icareer.ru/blog/piramide> (дата обращения: 29.09.2021).

4. Умаров Б. Н. Reducing teacher talk: a student-centered approach to teaching // Достижения науки и образования. — 2019. — № 3 (44). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reducing-teacher-talk-a-student-centered-approach-to-teaching> (дата обращения: 29.09.2021).

5. Фаликман М. Методология конструктивизма в психологии познания // Постнаука. — URL: <https://postnauka.ru/longreads/77503> (дата обращения: 29.09.2021).

Е. В. Комовская
Военный институт (инженерно-технический) ВА МТО,
Санкт-Петербург

**Создание пособий по профессиональной военной лексике
на подготовительном курсе и пособий
для курсантов 1–2 курса**

В статье рассматривается методика составления и разработки упражнений по специальной военной лексике как на подготовительном курсе, так и при обучении иностранных курсантов на первом — втором курсах военной академии. Рассматривается ряд упражнений, которые направлены и на отработку лексики, и на преодоление грамматических трудностей, которые возникают у курсантов в процессе употребления специальной лексики в речи. Разработана методика отработки военных терминов в специальных грамматических конструкциях, создана систематизация необходимых тематических блоков для формирования будущего пособия по военной лексике.

Ключевые слова: военная лексика, грамматические модели, методика РКИ, специальная лексика, язык специальности.

Е. V. Komovskaya
Military Institute (Engineering-Technical) MAL,
Saint Petersburg

**Creation of manuals on professional military vocabulary
for the preparatory course and manuals
for cadets of the 1st and 2nd year**

The article considers the methodology for compiling and developing exercises in special military vocabulary both at the preparatory course and when training foreign cadets in the first or second year of the Military Academy. A number of exercises are considered that are aimed at both developing vocabulary and overcoming the grammatical difficulties that cadets have in the process of using special vocabulary in speech. A methodology for the development of military terms in special grammatical constructions has been developed, the systematization of the necessary thematic blocks has been created to form a future manual on military vocabulary.

Keywords: military vocabulary, grammatical models, methods of teaching Russian as a foreign language, special vocabulary, language for special purposes.

В современном преподавании складывается ситуация, когда практически нет разработанных сборников по военной терминологии для иностранных военнослужащих 1–2 курсов, поэтому кафедрой русского языка Военной академии А. В. Хрулева предпринимается попытка разработать пособие по языку специальности, которое соответствовало бы тематическому

плану основной образовательной программы по специальности, которую осваивают иностранные военнослужащие в стенах академии. Существует ряд пособий, которые опираются на военную лексику: А. Э. Массалова «Русский как иностранный» [1], Н. М. Семенистая «Читаем тексты по специальности» [2], однако они не совсем соответствуют военно-инженерному профилю, который так и остается мало исследованным и разработанным. В ходе работы над военной лексикой и языком военных специальностей, нами было выявлено, что будущее пособие по военным текстам военно-инженерного профиля должно состоять из следующих тематических блоков:

- Вопросы теории восстановительных работ;
- Инженерная разведка объектов, разрушенных во время войны;
- Инженерно-спасательные и неотложные аварийно-восстановительные работы;
- Организация восстановительных работ.

В каждом блоке пособия для 1–2 курса нами предлагается не только система текстов для чтения, но и притекстовые и послетекстовые упражнения.

В притекстовых упражнениях нами выделен необходимый терминологический минимум для данного блока, обязательный к запоминанию курсантов для последующего написания диктантов по данному блоку. Затем следуют упражнения словообразовательного типа на частеречное образование, в которых продолжается отработка предложенного лексического минимума по заявленному блоку.

Кроме того, предтекстовое задание всегда имеет обязательное задание: дать название тексту, составить план прочитанного текста. План текста может быть двух основных видов: вопросный или назывной, таким образом, в пособии курсанты знакомятся с различным типом реферирования текста по специальности, что им оказывает качественную помощь при написании выпускных работ.

Послетекстовые задания содержат вопросы на понимание текста как закрытого, так и открытого типа и на отработку синтаксических конструкций научного стиля военной речи, например, таких как **Что является Чем, Что состоит из Чего**, так как формы предложного управления генитива и инструментария вызывают наибольшее количество ошибок в профессиональной речи курсантов.

В пособии обязательны творческие задания в количестве одного-двух в каждом блоке. Это как правило кроссворд и дискуссия, которая организуется по принципу «Скажите да или нет и почему». Причем вопросы формулируются от противного, как опровержение прочитанного ранее в тексте по специальности.

Примером основных притекстовых словообразовательных упражнений могут служить задания следующего типа: образовать из глаголов

профессиональной лексики по заданной модели существительные или образовать прилагательные из существительных по заданным моделям. Это задания на отработку лексики так называемого упрощенного типа. Приведем примеры подобных упражнений по специальной военной терминологии из первого тематического блока тем.

Сделайте по образцу:

А) Образец: подразделить + ени = подразделение

Восстанавливать, ориентировать, наблюдать, назначать, использовать, изучать, получать, выделять.

Б) Образец: реагировать + (е)ние = реагирование

Мобилизовать, эвакуировать, реформировать, сооружать и т. д.

В) Образец: наглядность -ость = наглядный

Выразительность, целенаправленность, крупномасштабность, емкость, среднемасштабность, информативность, эффективность.

Задания повышенной сложности, которые направлены не только на подбор необходимых словообразовательных элементов, но и на падежное управление, представляют собой задания, в которых приводится перечень глаголов специальной лексики, с которыми необходимо построить словосочетания, исходя из падежного управления, которое характерно для этих глаголов. Например, даются глаголы специальной лексики данного блока: *обеспечивать, использовать, подразделять, докладывать* и т. п., которые необходимо сочетать с подходящими по смыслу словами, которые даны в именительном падеже, то есть курсант отрабатывает не только лексику, но и грамматику и ее формы. Существуют в пособии и собственно-лексические упражнения, которые являются промежуточными по сложности между словообразовательным типом упражнений и лексико-грамматическим. Это классические упражнения на подбор синонимов, антонимов к профессиональным терминам, которые имеют и бытовые аналоги.

Послетекстовые упражнения делятся на три типа: простые (направленные на понимание содержания текста – это послетекстовые вопросы), усложненные (это упражнения, содержащие помимо лексического задания какое-либо синтаксическое или грамматическое; в пособии это упражнения двух основных типов: на падежное управление или на замену одной синтаксической конструкции другой синтаксической конструкцией).

Специальная лексика для пособия на подготовительном факультете носит аспектный характер, так как адаптированные тексты по специальности часто вводят повседневные для военного понятия, с которыми курсанты встречаются каждый день. Так, например, изучение предложного падежа сопровождается текстами с военной терминологией. Первый текст называется «На плацу», второй — «В казарме». Каждый падеж имеет такие тематические тексты, которые при своей бытовой направленности на

отработку единиц обычного лексического минимума содержат минимальный терминологический аппарат, с которым встречаются курсанты с первых дней в Академии. Например, текст на отработку форм именительного падежа представлен в пособии в форме рапорта. В результате курсанты знакомятся не только с военной терминологией, но и формой и культурой военного взаимодействия. Каждый из профессионально-ориентированных текстов имеет необходимое грамматическое задание, которое курсанты базового уровня обучения способны выполнить. Например, найти все формы препозитива, аккузатива, номинатива, генитива в тексте; построить диалог по прочитанному тексту. Каждый текст содержит игровое задание, которое курсанты выполняют в командах.

Таким образом, на кафедре русского языка Военно-инженерной академии В. А. Хрулева ведется работа над двумя типами пособий по военной терминологии для подготовительного курса, которые представляют собой разработки по аспектам языка и носят названия «Система падежей и глагольных парадигм для иностранных военнослужащих (базовый уровень владения языком)» и «Слушай мою команду! (язык специальности для иностранных курсантов 1–2 курса)».

Литература

1. Массалова А. Э. Русский как иностранный. Чтение : учебное пособие для студентов военно-инженерного профиля. — Тюмень : Издательство ТВВИКУ, 2018. — 198 с.
2. Семенистая Н. М. Читаем тексты по специальности. Ракетно-артиллерийское вооружение : пособие по языку специальности для иностранных военнослужащих. — СПб. : Златоуст, 2020. — 228 с.

Е. В. Кочуланова

*Михайловская военная артиллерийская академия,
Санкт-Петербург*

Интернет-коммуникация как средство обучения в методике РКИ

В статье рассмотрены возможности интернет-коммуникации как ресурса и механизма обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Отмечается, что различные виды деятельности обучающихся требуют применения специфических интернет-ресурсов. Для обучения аудированию эффективны материалы развлекательного видеоконтента, для обучения чтению — гипертексты, поликодовые и модульные тексты, как профессионально ориентированные, так и развлекательные или относящиеся к СМИ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), методика преподавания, средство обучения, цифровизация, интернет-коммуникация, аудирование, чтение.

E. V. Kochulanova

*Mikhailovskaya Military Artillery Academy,
Saint Petersburg*

Internet communication as a tool of learning in teaching Russian as a foreign language

The article discusses the possibilities of Internet communication as a resource and a mechanism for teaching Russian as a foreign language (RFL). It is noted that various types of student activities require the use of specific Internet resources. For teaching listening, entertainment video content is effective, for teaching reading hypertext, polycode and modular texts are, both professionally oriented and entertaining or related to the media.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), teaching methods, educational medium, digitalization, Internet communication, listening, reading.

Преподавание русского языка как иностранного (далее — РКИ) — одно из важнейших направлений развития лингвистической и методической науки на современном этапе, поскольку количество иностранцев, изучающих русский язык в России и за ее пределами, постоянно растет.

В современных условиях преподавание РКИ связано с постоянным поиском новых технологий, методов, форм и средств обучения, что обусловлено динамичностью образовательного пространства и характером самого учебного предмета, нацеленного на интерактивность и разноплановое коммуникативное взаимодействие. В обучении РКИ важнейшим

подходом является коммуникативный, в соответствии с которым обучение должно происходить в условиях постоянного речевого взаимодействия субъектов обучения, каковыми являются педагог и обучающиеся, с тем чтобы формировалось «умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [2: 98].

При осуществлении коммуникативного подхода в пространстве интернета актуальным средством обучения в условиях распространения цифровизации становится интернет-коммуникация. Различные частные возможности использования интернет-коммуникации в методике РКИ рассматриваются И. Б. Авдеевой [1], П. Ю. Красильниковой [3], О. И. Судиловской [5] и другими исследователями. Необходимо подойти к данному вопросу более системно и выявить комплекс средств, с помощью которых может быть организована интернет-коммуникация в рамках преподавания РКИ.

Цель статьи — выявление разнообразных аспектов применения интернет-коммуникации как средства обучения на занятиях РКИ.

Практическое осуществление интернет-коммуникации, как показывают наши наблюдения, зависит от вида деятельности обучающихся в процессе изучения РКИ. Одним из основных видов деятельности, который должны освоить обучающиеся, является аудирование — «смысловое восприятие устного сообщения» [2: 24]. Для обучения аудированию интернет-коммуникация может предоставить такой важный ресурс, как развлекательные видео. П. Ю. Красильникова описывает, каким образом можно на основе развлекательных видеофайлов направить и проверить самостоятельную работу студентов, а также тренировать их «умение ориентироваться в русскоязычном сегменте Интернета» [3: 427]. В процессе выполнения заданий, сформулированных на материале развлекательных видео, студент учится понимать русскую речь, которая не является специально адаптированной для уровня его восприятия русского языка. Формируемый при этом навык восприятия живой устной речи является для иностранного студента наиболее значимым практическим навыком, позволяющим ему полноценно коммуницировать с носителями русского языка.

Задания можно строить различным образом: ставить вопросы к определенному фрагменту видео, давать тесты на понимание представленной в нем информации и т. п. Необходимо отдавать предпочтение заданиям, имеющим коммуникативную и практико-ориентированную природу. В процессе отчета о выполненных заданиях студент будет не только демонстрировать уровень освоения материала, но и выстраивать ценную для организации обучения интернет-коммуникацию с преподавателем.

Интернет обладает обширным развлекательным контентом, освоение которого позволяет педагогу как значительно разнообразить преподавание

РКИ, так и сделать изучение языка более интересным, привлекательным для обучающихся. Оригинальность используемых видеоматериалов может вызвать у студента желание продолжить работу с ним во внеучебное время, причем такая деятельность будет иметь обучающий характер даже в том случае, если студент этого не осознает.

Еще один вид деятельности, согласующийся с использованием интернет-коммуникации, — чтение, которое «входит в сферу коммуникативной деятельности людей и обеспечивает в ней одну из форм (письменную) общения» [3: 346]. И. Б. Авдеева отмечает, что в интернет-пространстве текст становится гипертекстом и поликодовым текстом, в связи с чем виды работы с ним обретают большее разнообразие [1: 5]. Гипертекст отличается от обычного текста наличием связей с множеством других текстов, осуществляемых посредством гиперссылок. Поликодовый текст включает элементы, воспринимаемые различными органами чувств, — вербальные и невербальные. Чаще всего текст одновременно является и гипертекстом, и поликодовым текстом, поскольку гипертекст «позволяет легко сочетать различные виды информации — обычный текст, рисунок, звук, изображение» [2: 48].

И. Б. Авдеева акцентирует внимание на важности выдачи обучающимся кратких инструкций по работе с гипертекстом, предельной ясности в объяснениях, постановки перед ними простых, лаконичных, но при этом разноплановых задач [1: 6]. Выдача заданий должна быть продумана с точки зрения особенностей восприятия современного обучающегося, что согласуется с требованием: «Обучение представляет собой сложный процесс, включающий массу составляющих, в том числе психологического плана» [4: 18].

Интернет-тексты (дискурсы), к которым отсылают при этом обучающихся и которые выполняют роль средств обучения, могут быть разнообразными: иметь профессиональную направленность в соответствии со специализацией студентов, быть развлекательными, новостными и т. п. О. И. Судилковская выделяет такую разновидность текстов, представленную в интернет-пространстве, как модульный гипертекст, представленный в СМИ. По ее мнению, работа с таким текстом может стать эффективной на продвинутом и завершающем этапах обучения РКИ. Модульный гипертекст состоит из «отдельных текстов (модулей), объединенных одной темой», и позволяет «максимально приблизить учащегося к ситуации реальной коммуникации» [5: 292]. В дискурсе СМИ модульным текстом является страница интернет-издания, включающая, к примеру, новостные сообщения за последние несколько часов. Работая с таким модульным гипертекстом, обучающийся имеет возможность максимально погрузиться в оригинальную языковую и коммуникативную среду.

Итак, интернет-коммуникация может стать важнейшим инструментом обучения РКИ, причем в ходе освоения студентами различных видов деятельности ее использование имеет свою специфику. Для обучения аудированию эффективно применение развлекательного видео, а в ходе обучения чтению важным интернет-инструментом становятся тексты, являющиеся в пространстве интернета гипертекстами, поликодовыми и модульными текстами. Использование данных ресурсов в процессе обучения РКИ становится основой формирования разноплановых коммуникативных умений обучающихся.

У исследования влияния цифровизации на познавательные процессы изучающих РКИ большие перспективы, что обуславливает важность дальнейшей разработки данной темы.

Литература

1. Авдеева И. Б. Формальная и когнитивная специфика интернет-коммуникации в рамках лингводидактики: новое или уже известное? // Международное образование и сотрудничество : сб. науч. тр. по мат. VI Междунар. науч.-практ. конф. — М. : Техполиграфцентр, 2019. — С. 4–11.

2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М. : ИКАР, 2009. — 448 с.

3. Красильникова П. Ю. Отбор видеоматериалов для развития навыка аудирования на подготовительном факультете и интернет-коммуникация как часть обучения РКИ // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан : Сб. ст. IV Междунар. конгресса. — М. : ГИРЯ им. А. С. Пушкина, 2021. — С. 427–430.

4. Крылова М. Н. Повторение, обобщение и систематизация знаний обучающихся как предмет методики профессионального обучения // Обзор педагогических исследований. — 2019. — Т. 1. — № 3. — С. 18–24.

5. Судилова О. И. Модульный гипертекст как единица обучения на занятиях по развитию речи иностранных учащихся на основе материалов СМИ // Язык, литература, культура: актуальные проблемы изучения и преподавания. — 2006. — № 2. — С. 292–295.

А. С. Крайнова
Военно-медицинская академия имени С. М. Кирова,
Санкт-Петербург

**Языковой и лингвопрагматический потенциал
повести Анатолия Алексина «Третий в пятом ряду»
как один из способов формирования
коммуникативной компетенции у иностранных обучающихся
медико-биологического профиля (продвинутый этап обучения)**

Статья посвящена вопросу возможности формирования коммуникативной компетенции (языковой, социокультурной, дискурсивной) иностранных обучающихся, изучающих русский язык в объеме второго сертификационного уровня, на основе языкового и лингвопрагматического материала повести Анатолия Алексина «Третий в пятом ряду». Автор предлагает последовательность этапов работы с текстом, часть которых может быть использована при обучении РКИ любого контингента, часть — при обучении иностранных военнослужащих — будущих медиков.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, коммуникативная компетенция, языковой аспект, лингвопрагматический аспект, иностранные обучающиеся, продвинутый этап обучения, медико-биологический профиль, литература, повесть.

A. S. Kraynova
The S. M. Kirov Military Medical Academy,
Saint Petersburg

**Linguistic and linguo-pragmatic potential of Anatoly Aleksin's
story «The Third in the Fifth Row» as one of the ways to form
communicative competence among foreign students
of the biomedical specialization (advanced level)**

The article is devoted to the possibility of forming communicative competence (linguistic, socio-cultural, discursive) of foreign students studying Russian at the second level (TRFL 2), based on the linguistic and linguopragmatic material of the story «The Third in the Fifth Row» by Anatoly Aleksin. The author proposes a sequence of stages for working with the text, some of which can be used in teaching Russian as a foreign language to any contingent, and some in teaching foreign military personnel who are future physicians.

Keywords: Russian as a foreign language, communicative competence, linguistic aspect, linguopragmatic aspect, foreign students, advanced level, biomedical profile, literature, story.

Новое тысячелетие ознаменовало переход к новому, более высокому качеству жизни, что отразилось на многих существующих сферах — экономике, медицине, науке и образовании, культуре и искусстве. Новые стандарты повлекли за собой появление новых требований и технологий для их реализации. На фоне этого возникли и новые тенденции в образовании, ориентированные на диалог человека и культуры, культуры и культуры, культуры и коммуникации. Вследствие этого возникли такие интегративные науки, как лингвострановедение, лингвокультурология, межкультурная коммуникация, в рамках которых основными «действующими лицами» являются участники коммуникации и собственно коммуникация, обусловленная культурой или культурами самих коммуникантов.

В быстром ритме меняющихся парадигм и концепций нельзя переоценить роль литературы как части культуры. Ведь именно литература, являясь подвижной открытой художественной системой, оперативно реагирует на все происходящие в жизни изменения и запечатлевает их при помощи различных жанров, типов текста, стилей и пр.

На занятиях по русскому языку с иностранными обучающимися на разных этапах обязательно происходит обращение к произведениям литературы — текстам от А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого и др. до Б. Акунина, З. Прилепина, Л. Улицкой и других известных современных авторов. Художественная литература всегда является некой «отдушиной» в мире строго научно-учебных текстов — как общенаучных, так и сугубо профессиональных, связанных с будущей специализацией обучаемых.

При этом достаточно редко в списки произведений современной литературы, предназначенной для занятий с иностранцами, входит литература советского времени: нечасто можно встретить методические разработки с привлечением текстов Александра Арбузова, Аркадия Гайдара, Александра Володина, Анатолия Алексина. Безусловно, данный факт объясняется, с одной стороны, устареванием и исчезновением реалий того времени (нет сейчас уже пионеров, ежемесячного сбора макулатуры, журнала «Костер» и пр.), и с другой стороны, менталитетом нового поколения, активно осваивающего меняющиеся реалии.

Однако совершенно очевидно, что должны оставаться прежними ценности, которые называют вечными — понимание Добра и Зла, Долга и Чести, уважение к старшему поколению, внимательное отношение к младшему, родительская защита и детская верность, помощь беззащитным, слабым и попавшим в беду.

Все это находит отражение в необыкновенно-обыкновенных повестях замечательного детского писателя Анатолия Георгиевича Алексина, творившего во второй половине 20 века. Во время прочтения его произведений создается впечатление, что писатель был лично знаком с каждым героем, представленным в том или ином рассказе. Повествуя о проблемах

школьников, зачастую непростых и драматических, Анатолий Алексин пытается ответить на вопросы, важные для любого подростка, принадлежащего, с одной стороны, к миру детей, а с другой стороны, осторожно заглядывающего в новый мир взрослых. Это вопросы, которые, думается, остаются актуальными и по сей день: «Как понимать людей?», «Как простить близкого человека, вольно или невольно совершившего неверный поступок?»; «Как сделать правильный выбор и не задеть чувств тех, кто думает по-другому?».

Поэтому, на наш взгляд, повести и рассказы Анатолия Алексина достаточно современны — благодаря тем вопросам, которые поднимаются и решаются в них.

Язык повестей А. Алексина — это еще один аргумент в пользу их изучения на занятиях по русскому языку. Обладая безусловной литературностью с точки зрения как соответствия нормам, так и реализации в них эстетической функции языка, многообразия художественных приемов, тексты Алексина очень просты и понятны для восприятия. Великий талант писателя находит свое отражение в блестящем повествовании, которое кажется таким естественным, словно мы сами становимся свидетелями происходящего. Например, в повести «Раздел имущества» автор так повествует о жизни не совсем здоровой девочки: «Меня показывали докторам и профессорам. Я с утра до вечера глотала таблетки. Меня растирали, массировали» [1]. При этом достаточно понятны и рассуждения главной героини как естественный тип текста внутри повествования: «Когда ребенок в доме хронически болен, все подчинено этому горю. Подавлено им». Смешение типов текста распространено в повестях и рассказах А. Алексина. И это смешение настолько же типично в тексте, насколько и в жизни.

Представляется, что язык прозы, так просто и органично представленный произведениями Анатолия Алексина, может служить прекрасным материалом на занятиях по русскому языку для иностранцев продвинутого уровня. Мы имеем в виду обучающихся 1–2 курса, владеющих русским языком в объеме первого сертификационного уровня. При этом полагаем, что тексты А. Алексина замечательно подойдут для обучения всем видам речевой деятельности (аудированию, говорению, чтению, письму), а также лексическому, грамматическому, стилистическому аспектам русского языка для курсантов как ближнего, так и дальнего зарубежья.

Нами была подготовлена и апробирована в обучении курсантов 1–2 курсов ближнего зарубежья методическая разработка для фильма, созданного по повести Анатолия Алексина «Третий в пятом ряду» (1975 г.). В процессе работы над фильмом мы, безусловно, обращались и к тексту оригиналу. Здесь необходимо отметить, что в 1978 году повесть «Третий в пятом ряду» была отмечена Государственной премией СССР, а в 1984 году экранизирована.

В одном из отзывов читателей на данную повесть было сказано так: «А я хорошо помню, как заглавная повесть сборника «Третий в пятом ряду» стала когда-то одним из самых сильных потрясений моей юности, да и не только юности. Мне кажется, это произведение найдет своих благодарных читателей (и почитателей) среди представителей всех возрастных категорий, и каждый будет находить в ней что-то свое, особенное, то, без чего человек перестает быть человеком. И ведь как просто написано — никаких мудреных оборотов, замечательный в своей выразительности русский язык, тонкий юмор... Такое ощущение, что автор ну вот просто сел однажды за свой письменный стол, и слова сами так и полились на бумагу! Да и сюжет вроде бы самый заурядный — школьные будни старшеклассников — да об этом разве что только ленивый не писал! И нет здесь, в этой небольшой камерной повести, написанной к 30-летию Победы, каких-то громких слов о патриотизме, о человеческом достоинстве и порядочности, о доброте душевной и силе духа. Да и о самой войне здесь всего-то пару раз упоминается, а как за душу-то берет! У Алексина есть и много разных других прекрасных вещей, но вот эта, без сомнения — лучшая» [2].

Данная повесть будет интересной для иностранных курсантов — будущих военных врачей — с разных точек зрения.

Во-первых, с точки зрения фабулы. Основное действие, через которое проходят все остальные, происходит в больнице, куда привозят шестилетнюю Елизавету — внучку Веры Матвеевны, школьной учительницы, находящейся на пенсии.

Во-вторых, с точки зрения лингвистической прагматики: профессиональный интерес для будущих врачей будет представлять речевое поведение медицинских работников — персонажей повести: медсестры, врача, санитаров. Анализ речевых стратегий и тактик, используемых медицинскими работниками, позволит улучшить представления иностранных курсантов об особенностях русского медицинского дискурса.

В-третьих, как уже было отмечено ранее, язык повести — литературный, и овладение им как инструментом речи отвечает цели формирования коммуникативной компетенции обучающихся русскому языку как иностранному.

Поэтому налицо несколько факторов, способствующих включению повести А. Алексина «Третий в пятом ряду» [1] в содержание занятий по русскому языку как иностранному на продвинутом этапе обучения.

Работа с фильмом «Третий в пятом ряду» (реж. С. Олейников, 1984 г.) на занятиях по русскому языку как иностранному с курсантами продвинутого уровня обучения может включать несколько этапов.

1. Структурно-семантический этап работы ориентирован на установку перед просмотром: во время просмотра необходимо определить смысловую структуру фильма.

1.1. Выделить тему;

* *Тема (основная тема)* — то, о чем рассказывается в тексте / фильме и пр.

1.2. Вычленить микротемы (смысловые блоки);

* *Микротемы (смысловые блоки)* — совокупность тем, реализующих основную тему.

1.3. Определить тезис;

* *Тезис* — мнение, суждение, которое требует доказательства.

1.4. Сформулировать аргументы

* *Аргументы* — факты, мнения, мысли, необходимые для доказательства тезиса.

2. Просмотр фильма (1 час 06 минут).

3. Послепросмотровый этап включает в себя ответы на вопросы по содержанию и ответы-размышления, которые рекомендуется выполнять не только устно, но и письменно; они могут быть разделены на следующие группы.

3.1. Общие вопросы.

4) По чьей повести поставлен фильм?

5) Перечислите героев фильма.

6) Какие параллели возникают в фильме?

7) Как герои фильма влияют друг на друга?

8) Кто явился главным героем фильма и почему? Аргументируйте Ваше мнение.

9) Чем заканчивается фильм, и какая идея заложена в финале?

3.2. Вопросы, связанные с медициной.

• Кто из героев фильма связан с медициной, и каким образом?

• Найдите в фильме описание:

- симптомов болезни,

- названия болезни,

- причины болезни.

• Какие представители медицинской сферы были показаны в фильме?

• Какие медицинские манипуляции проводились в фильме?

4. Лингвопрагматический этап — анализ речевого поведения медицинских работников — персонажей фильма.

4.1. Задание: «Проанализируйте коммуникативное (вербальное и невербальное) поведение медицинских работников: как они себя вели и почему? Заполните таблицу».

	<i>Вербальное поведение</i>		<i>Невербальное поведение</i>	
	колле- ги	пациент / родственни- ки пациента	коллеги	пациент / родственники пациента
4.1.1. Были ли спокойны или эмоциональны медицинские работники, когда разговаривали с коллегами, пациентом / родственниками пациента?				
4.1.2. Были ли отмечены случаи некорректного поведения медицинских работников в фильме? Можно ли их оправдать?				
4.1.3. Были ли отмечены случаи дезинформирования медицинскими работниками пациента / родственников пациента? Можно ли это оправдать?				

4.2. «Как Вы оцениваете речевое поведение медицинских работников, показанных в данном фильме?»

5. Языковой этап ориентирован на работу с текстовыми фрагментами повести и предполагает работу с лексическим, грамматическим и стилистическим аспектами русского языка. Здесь могут быть предложены следующие задания.

5.1. «Найдите в тексте вводные слова и словосочетания. Определите их значения. Заполните таблицу».

Вводное слово	Вводное словосочетание	Значение

5.2. «Заполните таблицу, выписав из текста глаголы в форме настоящего, прошедшего, будущего времени, инфинитива и императива. Проанализируйте, каких глаголов больше. О чем это свидетельствует? Аргументируйте свой ответ».

Настоящее время	
Прошедшее время	
Будущее время	
Инфинитив	
Императив	

5.3. А) Задание: «Идентифицируйте в тексте причастия и причастные обороты. Определите вид причастия (действительное, страдательное) и вид глагола, от которого оно образовано. Замените причастные обороты активными или пассивными конструкциями со словом «который». Заполните таблицу».

Причастие	Вид причастия	Глагол, от которого причастие образовано, его вид	Причастный оборот	Замена причастного оборота конструкцией со словом «который»

Б) «О чем говорит использование в тексте причастных оборотов?»

5.4. Задание: «Найдите в тексте эллиптические* синтаксические конструкции, выпишите их. Для чего они используются в речи и к какому функциональному стилю относятся?»

* *Эллипсис* — языковое явление, когда один из членов предложения отсутствует, но легко восстанавливается из контекста.

5.5. Задание: «Найдите в тексте предложения, содержащие инверсию**. Сравните с предложениями, не имеющими инверсии. Объясните, для чего в тексте используется данное языковое явление».

** *Инверсия* — обратный порядок слов.

5.6. Задание: «Определите стилистическую принадлежность текста, заполнив таблицу».

Нейтральная лексика	Книжная лексика	Медицинская лексика	Медицинская фразеология	Слова в переносном значении	Разговорная лексика

Безусловно, данными упражнениями не исчерпывается весь репертуар возможных заданий, связанных с развитием умений речевой деятельности обучающихся, а также совершенствованием лексических, грамматических, стилистических навыков; материал может быть расширен и адаптирован под знания, умения и навыки обучающихся. Важно было показать, что работа с текстами повестей Анатолия Алексина способствует формированию общей коммуникативной компетенции иностранных курсантов, изучающих русский язык в объеме второго сертификационного уровня, в части, касающейся языковой, социокультурной и дискурсивной частей компетенции. И, несомненно, талантливые повести замечательного советского писателя Анатолия Алексина, переведенные на многие языки, — это то, что всегда будет отвечать вызовам современности, поскольку темы, затрагиваемые в них — добра, жалости, стыда, собственности, сложного выбора и пр. — хорошо знакомы всем и каждому, и поэтому созвучны любому времени.

Литература

1. Алексин А. Собрание сочинений в трех томах. — М. : Дет. лит., 1979. — Т. 1. Повести. — 464 с.
2. Рецензии на книгу «Третий в пятом ряду» А. Алексина. — URL: <https://www.labirint.ru/reviews/goods/292459/top/kanikuly-s-knigoy/> (дата обращения: 15.10.2021).

Г. Н. Кузнецова
Военная академия
материально-технического обеспечения,
Санкт-Петербург

Особенности методики обучения иностранных курсантов специальной лексики на уроках русского языка

Статья посвящена теоретическим и практическим аспектам обучения военной лексике иностранных военнослужащих подготовительного курса специального факультета, владеющих русским языком на элементарном и базовом уровнях. Даются практические рекомендации по организации обучения. Автор особо подчеркивает важность проведения работы по изучению военной лексики с иностранными курсантами подготовительного курса, отмечая сложность социального и культурного периода адаптации обучающихся.

Ключевые слова: военная лексика, иностранные курсанты, лексическая компетентность, этикетные формулы, подготовительный факультет, инженерные войска, межкультурная компетенция.

G. N. Kuznetsova
Military Academy of Logistics,
Saint Petersburg

Special aspects of methodology of teaching special vocabulary to foreign cadets at Russian language lessons

The article is devoted to theoretical and practical aspects of teaching military vocabulary to foreign servicemen of the preparatory course of the special faculty, who have elementary and basic levels of proficiency in Russian as a foreign language. Practical recommendations on the organization of training are given. The author emphasizes the importance of carrying out work on the study of military vocabulary with foreign cadets of the preparatory course, noting the complexity of the social and cultural period of adaptation of the students.

Keywords: military vocabulary, foreign cadets, lexical competence, etiquette formulas, preparatory faculty, engineering troops, cross-cultural competence.

В современном беспокойном мире армия как никогда нуждается в высокопрофессиональных кадрах. За формирование компетентных специалистов отвечают высшие военные учебные заведения России. Именно здесь проходят квалификационную подготовку офицеры для Вооруженных сил России и дружественных стран ближнего и дальнего зарубежья. Важность получения качественного военного образования несомненна,

т. к. обеспечение национальной безопасности является приоритетом в политике любого государства.

Особенно перспективным сегодня является направление военно-технического взаимовыгодного партнерства Министерства обороны РФ с зарубежными странами. В рамках данного сотрудничества достаточно популярной становится профессиональная подготовка иностранных военнослужащих в высших военных заведениях России.

Действительно, ежегодно процент иностранных курсантов планомерно увеличивается. Стимулом для такого роста числа обучающихся является то, что российское военное образование становится престижным в странах-союзниках.

Хорошее владение русским языком — это важнейший аспект профессионального образования современного иностранного военнослужащего. Будущий офицер должен в полной мере обладать умением доносить информацию точно, ясно, грамотно и кратко, потому что именно так должен звучать приказ командира — уверенно, твердо, понятно и воодушевляюще.

Профессиональная подготовка военного специалиста выдвигает высокие требования к его *лексической компетентности*. Помимо знания общеупотребительной лексики, будущий офицер должен владеть специальным (военным) лексиконом, связанным с военной службой, знанием техники и вооружения, стремиться пополнять свой словарный запас.

Точность является одним из основных достоинств речи военнослужащего. Например, о «необыкновенной, исключительной» ясности и точности на суде писал П. С. Пороховщикова: «Не так говорите, чтобы мог понять, а так, чтобы не мог не понять вас судья» [3: 46]. Тот же принцип исключительной точности применим и в военной сфере. Двусмысленность не должна присутствовать в приказе, потому что при руководстве людьми и боевыми средствами это может привести не только к неточности выполнения или неисполнению боевой задачи, но и к тяжелым непоправимым последствиям.

В арсенале современной армии находится сложнейшая техника, владению которой курсанты обучаются в военно-инженерных вузах страны, при освоении которой у будущего специалиста инженерных войск формируется военно-профессиональная речевая компетенция.

В процессе обучения иностранные военнослужащие изучают военную технику и вооружение российского производства. Данное обучение включает в себя овладение множеством специальных, профессионально значимых слов и словосочетаний. Несомненно необходимость включения в лексический запас иностранных курсантов данного пласта языковой системы. Для этого требуются немалые усилия не только обучающихся, но и преподавателей.

Проблемами формирования профессионально значимой лексической компетенции будущих специалистов занимались исследователи: Л. П. Биченок [1], И. И. Засадская [2], Э. И. Иванова [4], С. В. Краснова [5] и др. Решение задач в обучении специальной лексике иностранных курсантов актуально, т. к. с 2000 года количество обучающихся иностранцев в военных вузах Министерства обороны Российской Федерации только увеличивается.

В военных вузах России обучаются представители разных народов. В частности, в Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулева получают образование граждане Гвинеи, Мали, ЮАР, Эсватини, Лаоса, Монголии, Никарагуа, Саудовской Аравии и Афганистана. Таким образом, образовательная среда военных вузов России, где взаимодействуют представители различных культур, национальностей и конфессий, является поликультурной [7: 85–89].

Для того чтобы эффективно решать проблемы и задачи, возникающие в ходе совместного обучения и несения службы, из представителей разных национальностей и культур формируется единый взаимодействующий интернациональный коллектив, ведь «от способности к качественной коммуникации зависит будущий успех обучающихся» [6: 85–88].

Обучение иностранных военнослужащих проходит на русском языке. Поэтому высокое положение русского языка как основной учебной дисциплины оказывает влияние на построение обучения иностранцев в военно-инженерном вузе.

Перед освоением учебного материала основных курсов вуза предусмотрено обучение на подготовительном факультете, где курсант должен хорошо освоить русский язык, т. е. достичь первого сертификационного уровня, сдать экзамен на владение им. Это очень важно, т. к. на русском языке в основной период обучения будут преподаваться дисциплины гуманитарных, социальных, экономических, математических, естественнонаучных, общепрофессиональных, военно-профессиональных циклов.

Русский язык пронизывает все сферы жизни иностранных курсантов в военно-инженерном вузе:

- учебные занятия;
- повседневное взаимодействие;
- процесс самоподготовки;
- полевую практику;
- дежурство;
- общевойсковую подготовку;
- войсковую стажировку;
- ремонтную и учебную практику;
- общие мероприятия и праздники.

Таким образом, русский язык в стенах вуза становится для курсантов из разных стран языком межнационального общения. От успешности и скорости усвоения русского языка зависит комфортность процесса адаптации будущего военного инженера в новых для него жизненных условиях, а также благополучный результат освоения будущей профессии.

Следуя принципу связи обучения с жизнью, а также для помощи в адаптации курсантов подготовительного курса, оказавшихся в чужой языковой среде, необходимо вводить в военный лексикон информацию, которая понадобится обучающимся в ближайшее время. Например, это изучение этикетных формул:

1) приветствия (общеупотребительную и военную лексику можно представить в сравнении):

— *Здравствуйте! Добрый день! / Здравия желаю! Здравия желаем!*

2) формулы обращения:

— *Разрешите обратиться!*

3) ответные выражения:

— *Так точно! Никак нет!*

4) военные команды:

— *Смирно! Вольно! Шагом марш!*

После этого, постепенно, параллельно с основными грамматическими темами, блоками вводится лексический материал, связанный со следующей тематикой:

- военные звания;
- распорядок дня курсанта;
- военная форма одежды;
- структура вооруженных сил;
- войсковой тыл;
- топографическая карта;
- виды общевойскового боя;
- военная тактика;
- виды оружия;
- виды боевой техники.

Рассмотрим основные типы заданий для изучения иностранными курсантами профессионально значимой лексики:

- 1) распределение изученной лексики по тематическим группам;
- 2) составление словосочетаний с освоенной лексикой;
- 3) разыгрывание ролевых ситуаций на основе изученного материала;
- 4) составление плана текста на военную тему с использованием ключевых слов;
- 5) пересказ текста по плану;
- 6) ответы на вопросы к тексту;

7) заполнение нужной лексикой пропусков в тексте (после изучения полного текста);

8) классический диктант или диктант по картинкам;

9) краткий пересказ просмотренного видеофрагмента с использованием освоенной лексики;

10) рассказ по картинкам;

11) создание речевого высказывания на предложенную тему с учетом изученной лексики (в письменном или устном виде);

12) ведение словаря военной лексики.

Таким образом, в ходе обучения (на элементарном и базовом уровнях изучения русского языка как иностранного) иностранные военнослужащие:

1) усваивают фонетический строй русской речи, т. е. у них формируются произносительные и слуховые навыки);

2) увеличивают запас военной лексики;

3) развивают навыки связной профессиональной речи.

Введение в речь иностранных курсантов военной лексики с самых первых занятий и проведение планомерной системной работы с профессионально значимой лексикой не только обогащает словарный запас обучаемых, но и помогает быстрой адаптации и совершенствованию знаний изучаемого языка.

Литература

1. Биченок Л. П. Военно-гуманитарные тексты, их структурно-содержательные компоненты // Русистика на современном этапе. — М., 1999. — С. 174–179.

2. Засадская И. И. Коммуникативно-ориентированный подход к обучению чтению текстов по специальности (средний этап обучения): дис. ... канд. пед. наук. — М., 1996. — 166 с.

3. Ивакина Н. Н. Профессиональная речь юриста : учеб. пособие. — М. : Норма, 2010. — 448 с.

4. Иванова Э. И., Богомолова И. А., Медведева С. В. Наше время : учеб. пособие по русскому языку для иностранцев. — М. : Русский язык. Курсы, 2011. — 205 с.

5. Краснова С. В. Формирование лексической компетентности иностранных курсантов при овладении русским языком в специальных целях : дис. ... канд. пед. наук. — Москва, 2010. — 198 с.

6. Кузнецова Г. Н. Дидактические возможности текстов судебных ораторов XIX — начала XX века в системе обучения будущих юристов // Вестник ТППУ. — 2015. — № 9 (162). — С. 85–88.

7. Кузнецова Г. Н. Социокультурная адаптация иностранных курсантов, обучающихся в российских вузах // Совершенствование форм и методов обучения иностранным языкам. — Рязань, 2021. — С. 85–89.

А. В. Лабец
Ленинградский государственный
университет имени А. С. Пушкина,
Санкт-Петербург

Алгоритм отбора песенного материала для обучения аудированию на занятиях по русскому языку как иностранному

В данной статье рассмотрен вопрос определения места учебного песенного материала среди других видов аудиотекстов. Ориентируясь на особенности аутентичных музыкальных композиций, автор определяет критерии отбора песенного материала для обучения аудированию на занятиях по РКИ. На основе перечня критериев разработан алгоритм отбора песенного материала для обучения аудированию на занятиях по русскому как иностранному. Представленный в иллюстративном формате алгоритм позволяет поэтапно определить целесообразность использования музыкальной композиции в качестве аудиоматериала в учебных целях.

Ключевые слова: алгоритм, аудиоматериал, аудирование, песни на уроках РКИ.

А. V. Labets
Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg

Algorithm for the selection of song material for teaching listening in Russian as a foreign language class

This article discusses the issue of determining educational song material among other types of audio texts. With the focus on the features of authentic musical compositions, the criteria for the selection of song material for teaching listening in the classroom in RFL have been determined. Based on the list of criteria, an algorithm has been developed for selecting song material for teaching listening in the classroom in Russian as a foreign language. The algorithm presented in an illustrative format makes it possible to gradually determine the appropriateness of using a musical composition as an audio material for educational purposes.

Keywords: algorithm, audio material, listening, songs in Russian as a foreign language class.

Восприятие информации на слух начинается с выделения смысловых ориентиров аудиосообщения, которыми служат интонация, ритм, паузы и логическое ударение в речи говорящего. Несомненно, корректное распознавание звучащего текста во многом зависит от качества самого аудиоматериала. Вследствие этого, особое внимание необходимо уделять предварительному отбору аудиотекстов различной направленности. Это,

в первую очередь, относится к соответствию темы текста теме занятия, а следовательно, задачам, которые предстоит решить инофону в процессе обучения. Кроме того, помимо лексического наполнения, типовых грамматических конструкций и важных фонематических единиц необходимо, чтобы аудиоматериал вызывал интерес у обучающихся, развивал их социокультурную и коммуникативную компетенции.

Для обучения аудированию используются различные виды аудиотекстов. О специфике аудиоматериалов говорится в статье И. А. Гончар [4: 27], которая посвящена определению понятия «звучащий текст», а также жанровому разнообразию таких текстов на занятиях по русскому языку как иностранному.

Среди звучащих текстов выделяют: *озвученный письменный текст* (новости, звуковую рекламу, аудиокниги), *собственно звучащий текст* (монологи, диалоги, интервью), *художественные фильмы, аудио- и видеозаписи спектаклей, художественные поэтические тексты* (песни, творчество бардов и рокеров).

Художественное произведение, по мнению Н. Н. Вострокнутовой, — это «носитель этических и эстетических норм времени, места и человека» [1: 162]. Таким образом, аутентичные тексты художественной направленности помогают в полной мере реализовать духовно-нравственный потенциал нации. Это мнение поддерживает и Э. С. Рагулина, утверждая, что при работе с подобными материалами у инофонов появляется возможность не только освоить грамматические и лексические единицы языка, но и погрузиться в действительность русской культуры, познакомиться с ее уникальными особенностями [6: 116].

Делая акцент на преимуществах аутентичных материалов, Э. С. Рагулина приходит к выводу о том, что данные источники информации выполняют важную просветительскую функцию, помогая инофонам ближе познакомиться с той непосредственной и естественной культурной средой, в которой они обучаются [6: 173]. А для стимулирования интереса и мотивации к учебному процессу, по мнению Н. А. Галактионовой, можно использовать такие материалы, которые оказывают интенсивное эмоциональное воздействие на человека, например — музыкальные композиции [2: 110].

Следует отметить, что вопросу об использовании песен в качестве звучащих текстов уделяется недостаточно внимания на фоне других видов аудиоматериалов. Поэтические тексты, благодаря своей лиричности и образности, оказывают особое влияние на эмоциональную сторону восприятия человека. Кроме того, подобная форма предоставления аудиоинформации помогает разнообразить монотонность и однотипность учебных аудиотекстов и диалогов. В результате запоминание содержания, а также лексического наполнения текста становится интереснее и увлекательнее.

Несмотря на то, что песни имеют ряд преимуществ, при работе с ними возникают большие сложности. Прежде всего, это связано не только с жанровым разнообразием, но и с нетипичностью формата аудиосообщения. Продолжая свои рассуждения о влиянии музыки как отражения традиционной культуры народа, Н. А. Галактионова, опираясь на свой педагогический опыт, а также исследования С. Ф. Гебель [3], предлагает ряд критериев для отбора песенного материала, который был бы уместен и эффективен на занятиях по аудированию [2: 111]:

1. Соответствие музыкальных композиций возрастным и психическим особенностям обучающихся:

- текст песни не должен содержать слишком трудные для восприятия и дальнейшего воспроизведения слова и грамматические конструкции;
- песня не должна содержать пропагандистских реплик или каким-то образом угнетать психику инофонов.

2. Соответствие уровню владения языком:

- предварительно следует сопоставить текст песни с лексическим минимумом, рекомендуемым для каждого из конкретных уровней владения языком;

- важно учитывать процентное соотношение новой и уже известной лексики.

3. Исполнение песни должно быть внятным и понятным:

- голос и произношение исполнителя песни должны быть приятными и легко восприниматься на слух;

- текст песни должен быть внятным;

- важно учитывать скорость исполнения музыкальной композиции (например, на начальном этапе обучения аудированию быстрые песни рэп-исполнителей не будут эффективны).

4. Отражение страноведческой специфики:

- текст песни должен содержать аутентичные элементы живой разговорной или художественной речи на изучаемом языке.

Например, в условиях культурологической направленности обучения Н. Н. Вострокнутова [1: 163] предлагает при выборе песенного материала ориентироваться на календарь памятных событий и праздничных дат. Таким образом знакомство с главными традиционными и национальными праздниками приобретает интересное воплощение в виде приобщения к известным музыкальным композициям. Автор предлагает ко Дню Победы использовать песни и стихотворения военных лет не только в рамках аудирования на занятии, но и для самостоятельной подготовки инофонов. Этой же позиции придерживается и Г. Н. Кузнецова, упоминая и другие традиционные праздники: Новый год, День защитника Отечества, Международный женский день, День космонавтики и др. [5: 180].

5. *Соответствие основам толерантности и уважения к представителям различных культур:*

- содержание и тематика песни не должны унижать и оскорблять религиозные, национальные и другие чувства инофонов.

Несколько другие критерии отбора песенного материала предлагает Г. Н. Кузнецова. Так же, как и Н. А. Галактионова, она упоминает уровень владения языком, соответствие лексического содержания песни изучаемой теме, а также присутствие культурологического аспекта, т. е. страноведческой специфики. Однако Г. Н. Кузнецова делает акцент и на других критериях отбора [5: 179]:

6. *Отсутствие устаревшей и ненормативной лексики.*

Действительно, на ранних этапах изучения языка устаревшие и просторечные слова могут во многом затруднить понимание смысла музыкальной композиции. Если этого не требует учебная программа, то старинные фольклорные песни лучше не использовать при обучении аудированию. Однако если имеется цель познакомить инофонов с происхождением слов или отражением важных традиций русского народа в подобных композициях, то использование подобных аудиотекстов может быть полезным.

Автор упоминает и ненормативную лексику, которую нецелесообразно включать в обучение. Использование подобных аудиоматериалов может привести к искаженному пониманию русской культуры общения.

7. *Повествовательная линия.*

Этот критерий представляется спорным. Песня как художественное лирическое произведение часто не имеет общей нити повествования, а обилие символических образов затрудняет четкое определение сюжета и последовательности действий лирического героя или исполнителя. Тем не менее, можно определить тематическую направленность песни, выделить и обозначить основные концепты.

8. *Воспитательная функция.*

Если аудиоматериалы будут выполнять, кроме информационной, развлекательной и образовательной функции, еще и воспитательную, это, несомненно, повысит эффективность обучения. Однако стоит помнить о том, что песни с воспитательным потенциалом недостаточно частотны. Это, как правило, детские песни или частушки. Песни, которые выполняли бы воспитательную функцию для взрослой аудитории, встречаются редко. Обычно это юмористические композиции или адаптации детских песен, использующиеся на ранних этапах изучения языка. Если перед педагогом не стоит задача реализовать воспитательную задачу на основе текста песни, то данный критерий отбора можно считать факультативным.

Алгоритм отбора песенного материала



Разработчик: Лабец Анастасия

Рис. 1

На основе обозначенных выше критериев разработан алгоритм отбора песенного материала, представленный на рисунке 1. Последовательно раскрывая особенности конкретной музыкальной композиции, можно быстро и эффективно определить целесообразность использования данной песни в качестве аудиоматериала.

Алгоритм разработан с учетом важных пунктов отбора, исключая возможную страноведческую направленность песенного материала. Если этого требует учебная задача, можно выбрать те аудиоматериалы, которые будут отражать исключительные и уникальные традиционные черты русского народа и культуры (например, фольклорные и обрядовые песни, гимны городов и страны, народные романсы на стихи известных русских поэтов и др.). Из этого следует, что данный пункт не нуждается в отдельном упоминании в схеме и является факультативным. В целом, аутентичные отечественные музыкальные композиции и так, по определению, уже содержат элементы разговорной или художественной речи русского языка, т. е. не только являются образцом иноязычной речи, но и несут в себе культурологическую информацию (см. рис. 1).

Визуальное оформление алгоритма выполнено с помощью платформы [canva.com](https://www.canva.com), которая предназначена для создания полиграфии и инфографических объектов. Данный иллюстративный материал можно использовать в электронном виде, но формат изображения предусматривает и возможность распечатать его, как плакат или брошюру.

Таким образом, в статье рассмотрен один из подходов к подбору учебных материалов для аудирования иностранных студентов на основе общепризнанных критериев соответствия музыкальных композиций учебным задачам. Представленная разработка рекомендована преподавателям русского языка как иностранного при подготовке к занятиям.

Литература

1. Вострокнутова Н. Н. Роль календаря памятных и праздничных дат в выборе художественных текстов при обучении русскому языку как иностранному студентов из ближнего зарубежья // Русский язык как иностранный: современные подходы и технологии в преподавании : Материалы Межвузовской научно-практической конференции. 11 сентября 2020 года. — СПб. : ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия», 2020. — С. 162–164.

2. Галактионова Н. А. Социокультурные аспекты обучения иностранным языкам на материале русскоязычных музыкальных произведений: методический подход // Колл. монография : Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного / Н. А. Галактионова [и др.]. — Тюмень : ТюмГНГУ, 2015. — С. 108–120.

3. Гебель С. Ф. Использование песни на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. — № 5. — 2009. — С. 28–30.

4. Гончар И. А. Звучащий текст как объект методики в аспекте РКИ // Русский язык за рубежом. — 2011. — № 2 (225). — С. 25–32.

5. Кузнецова Г. Н. Использование песен в процессе обучения русскому языку как иностранному // Русский язык как иностранный: современные подходы и технологии в преподавании : Материалы Межвузовской научно-практической конференции. 11 сентября 2020 года. — СПб. : ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия», 2020. — С. 179–181.

6. Рагулина Э. С. Формирование коммуникативной компетенции у иностранных учащихся на занятиях по РКИ посредством использования аутентичного художественного текста // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2019. — № 3 (51). — С. 171–177.

Е. В. Любимцева, О. В. Будникова
ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия»,
Санкт-Петербург

Модель обучения курсантов военно-морского института иностранному языку посредством компьютерной презентации с учетом характеристик клипового мышления

В статье выделены и описаны три компонента учебного процесса согласно рабочим программам обучения курсантов военно-морского института по дисциплине «Иностранный язык»: целевой, содержательный и функциональный. Отмечены факторы, снижающие эффективность усвоения лексики для разных средств обучения. Представлены характеристики клипового мышления, которые отмечаются у курсантов. Показано, как использование компьютерных презентаций, разработанных с учетом особенностей клипового мышления, на занятиях по иностранному языку поможет оптимизировать обучение и сделать его более эффективным.

Ключевые слова: презентация, клиповое мышление, военный вуз, требования, курсанты, модель обучения.

E. V. Lyubimtseva, O. V. Budnikova
MERC «Naval Academy»,
Saint Petersburg

A model of teaching naval cadets foreign language using computer presentation with consideration to the features of clip thinking

The article highlights and describes three components of the educational process according to the work program for teaching naval cadets of the Naval Institute in foreign language classes, that are: target, content and functional. Factors reducing the efficiency of new vocabulary retention for different tools of education are mentioned. Characteristics of clip thinking observed in naval cadets are presented. The use of computer presentations based on the features of clip thinking in foreign language classes will help to optimize learning and make it more effective.

Keywords: presentation, clip thinking, military university, requirements, cadets, model of learning.

Согласно ФГОС ВО и рабочим программам обучения курсантов по дисциплине «Иностранный язык» в настоящий момент можно выделить следующие компоненты учебного процесса: целевой, содержательный, функциональный.

Целевой компонент. Основной целью обучения по дисциплине «Иностранный язык» является формирование универсальных, общепрофессиональных и частично профессиональных компетенций. Овладев

данными компетенциями, выпускник и будущий военный специалист сможет

успешно реализовать свою профессиональную деятельность.

Помимо выполнения профессиональных задач будущему выпускнику придется нести службу на корабле или на подводной лодке в качестве вахтенного офицера. Согласно корабельному уставу ВМФ вахтенный офицер задействован в решении проблем в следующих ситуациях:

- нештатные ситуации;
- спасание на воде;
- совместное маневрирование;
- различные виды взаимоотношений, в которые вступают военные корабли (согласно Морскому праву и Конвенции по международному морскому праву);
- противодействие пиратству;
- несанкционированное вещание;
- миротворчество;
- совместные учения;
- заход в иностранный порт.

Для эффективного, адекватного, а главное, быстрого решения проблем на море вахтенный офицер должен обладать не только профессиональными, военно-профессиональными компетенциями, но и иноязычными, и знать на должном уровне следующий языковой материал:

- общеразговорный;
- военно-профессиональный;
- профессионально-ориентированный.

Он должен владеть речевыми умениями, необходимыми для:

- ведения радиопереговоров на море;
- участия в международных учениях;
- антитеррористических и антипиратских действиях;
- установления речевых контактов.

Согласно ФГОС ВО, рабочим программам и квалификационным требованиям (КТ) будущий специалист должен обладать следующими компетенциями:

1) собирать, обрабатывать, организовывать и систематизировать научно-техническую информацию, отечественный и зарубежный опыт в сфере профессиональной деятельности [ФГОС 3+];

2) осуществлять научный анализ социально значимых явлений и процессов;

3) логически мыслить, обобщать, анализировать, критически осмысливать, систематизировать, прогнозировать;

4) осуществлять письменную и устную деловую коммуникацию, чтение и перевод текстов по профессиональной тематике на одном из иностранных языков;

5) логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, вести дискуссии;

6) принимать организационно-управленческие решения в ситуациях риска;

7) понимать сущность и значение информации в развитии современного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе;

8) находить рациональные решения... в сфере профессиональной деятельности;

9) использовать специальную литературу и научно-техническую информацию, отражающую достижения отечественной и зарубежной науки и техники.

Содержательный компонент.

Курс обучения курсантов в Военно-морском политехническом институте (ВМПИ) составляет 9 семестров. За время обучения курсанты должны изучить общеразговорную, военно-профессиональную и профессионально ориентированную лексику.

На первом курсе изучается общеразговорный лексический материал по темам: «Личные данные», «Распорядок дня», «Карьера военнослужащего», «Внеслужбное время». Для обучения курсантов преподаватели вуза используют на занятиях учебник «Navy Introduction» в электронном формате. Учебный процесс на втором и третьем курсах строится на изучении военно-профессиональной лексики по темам: «Вооружение», «Типы кораблей» с использованием электронного учебника «Navy in the Focus».

Профессионально-ориентированная лексика изучается курсантами на четвертом и пятом курсах в течение трех семестров. Она включает темы, необходимые будущим специалистам в их дальнейшей службе и выполнении должностных обязанностей вахтенного офицера: «Радиопереговоры на море», «Живучесть корабля», «Противодействие терроризму и пиратству», «Совместные учения (оказание помощи захваченному кораблю, пополнение запасов, спасание на воде и т. п.)». Также курсанты изучают профессионально-ориентированную лексику по специальности для чтения и анализа профессиональной и научно-ориентированной литературы.

Функциональный компонент.

Для обучения курсантов иноязычной лексике в Военно-морском институте используются учебники в печатном и электронном формате, компьютерные презентации, видео- и аудиоматериалы. Однако, несмотря на наличие различных средств обучения, существуют факторы, снижающие эффективность усвоения лексики в военно-морском вузе (таблица 1).

Средства обучения	Факторы, снижающие эффективность усвоения лексики в военно-морском вузе
Учебники в печатном и электронном формате	<ol style="list-style-type: none"> 1. однообразность упражнений; 2. объемные тексты; 3. отсутствие средств-«якорей»; 4. невозможность проверить правильность выполнения заданий в часы самоподготовки (либо в случае дистанционного обучения);
Компьютерные презентации, созданные к настоящему моменту	<ol style="list-style-type: none"> 5. отсутствие четкой структуры; 6. несоблюдение единообразия в оформлении; 7. отсутствие средств-«якорей»; 8. объемные тексты; 9. однообразность и неоправданная перегруженность упражнениями и заданиями; 10. отсутствие обращения к опыту и эмоциям курсантов;
Видео- и аудиоматериалы	<ol style="list-style-type: none"> 11. отсутствие упражнений к ним; 12. слабая интегрированность в занятие; 13. недостаточная связь с материалами электронных и печатных учебников.

Таблица 1

Таким образом, проанализировав существующий процесс обучения курсантов и рассмотрев имеющиеся средства обучения, мы выявили следующие противоречия (таблица 2).

Между требованиями Министерства обороны к будущему военному специалисту по дисциплине «Иностранный язык»	и бюджетом времени, отведенным на освоение дисциплины «Иностранный язык»
Между традиционными подходами к использованию мультимедийных средств в изучении дисциплины «Иностранный язык» в военно-морском институте	и необходимостью применения мультимедийных средств обучения с учетом изменения в мышлении будущих военных специалистов для реализации требований ФГОС и квалификационных требований (КТ) при изучении дисциплины «Иностранный язык»

Таблица 2. Противоречия в процессе обучения курсантов военно-морского института по дисциплине «Иностранный язык»

Материалы исследований психологов и результаты анализа мышления курсантов и офицеров старше 35 лет [2: 48], проведенные преподавателями Военно-морского института, позволяют утверждать, что современным курсантам присущи некоторые характеристики клипового мышления (таблица 3).

положительные характеристики	отрицательные характеристики
визуальность мышления	некритичность мышления
многозадачность	бессистемность мышления
разнозадачность	языковой минимализм
защищенность от информационной перегрузки	неумение выражать мысли
визуальность памяти	
фрагментарность информации	

Таблица 3. Характеристики клипового мышления

Клиповое мышление — быстрый, но в то же время поверхностный процесс, который позволяет дать ответ на постоянно меняющуюся обстановку или информацию. В таких условиях нет времени на переработку информации, ее анализ и формирование долговременной памяти [3: 96].

Для повышения эффективности усвоения иноязычной лексики курсантами военно-морского института и снижения влияния негативных факторов, приведенных в таблице 1, мы предлагаем использовать компьютерную презентацию, созданную с учетом характеристик клипового мышления, в существующей модели обучения (рис. 1).

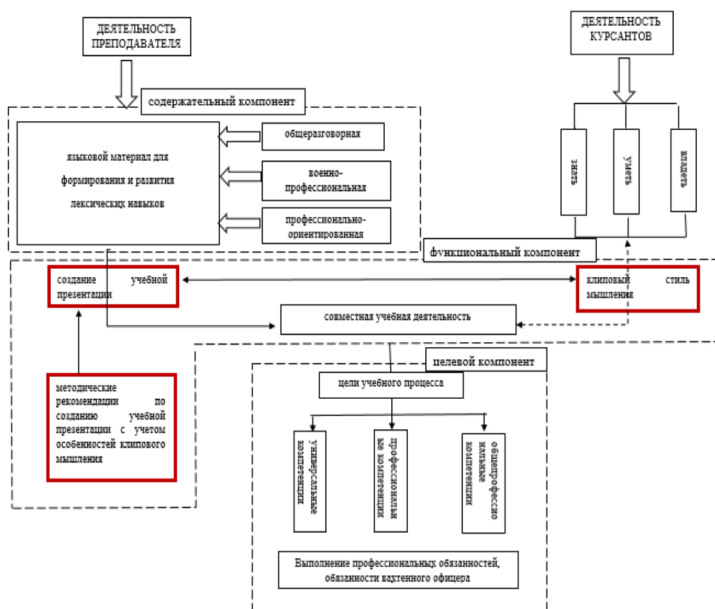


Рис.1. Усовершенствованная модель обучения курсантов иноязычной лексике посредством компьютерной презентации с учетом характеристик клипового мышления

Модель — устройство, созданное в качестве функционального аналога оригинала, позволяющего переносить знания с модели на оригинал [1: 155]. Также под моделью обучения подразумевают целостный блок процесса обучения, направленный на достижение планируемых целей обучения и имеющий свою схему организации учебно-познавательной деятельности обучающихся [4: 244].

В существующей модели обучения выделяют следующие компоненты, описанные выше: целевой, содержательный и функциональный. Целевой и содержательный компонент остаются неизменными. Целью обучения курсантов является преобразование материала содержательного компонента в компетенции, перечисленные в целевом компоненте, которыми должен владеть будущий военный специалист.

Функциональный компонент является средством достижения поставленных целей в целевом компоненте. Но учитывая требования Министерства обороны, ФГОС и квалификационные требования, необходимо внести изменения в существующий функциональный компонент модели обучения.

Разработанная методика создания компьютерной презентации, учитывающая особенности клипового мышления курсантов военно-морского института, позволит преподавателю создать и применять компьютерную презентацию на занятии более эффективно, что в свою очередь поможет нивелировать факторы, негативно сказывающиеся на учебном процессе и мешающие усвоению учебного материала.

При работе с компьютерной презентацией и ее разработке преподаватель должен основываться как на положительных, так и на отрицательных особенностях клипового мышления. С помощью презентации можно оказать влияние на мышление самих курсантов. От отрицательных характеристик клипового мышления избавиться невозможно, однако правильно построенная презентация позволяет снизить их влияние на образ мышления курсантов военно-морского института.

Литература

1. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника (Опыт системно-структурного описания). — М. : Русский язык, 1977. — 288 с.

2. Волошиненко Л. И., Метелева А. А. Обоснование выбора психодиагностических методик изучения характеристик «клипового мышления» // Вестник Омского университета. — 2020. — № 3. — С. 48–54.

3. Горобец Т. Н., Ковалев В. В. «Клиповое мышление» как отражение перспективных процессов и сенсорной памяти // Мир психологии. — 2015. — № 2. — С. 94–100.

4. Кларин М. В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта. — М. : Луч, 2016. — 637 с.

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

Возможные формы работы с текстом на уроках РКИ

Статья посвящена одному из важнейших аспектов при изучении иностранного языка — работе с текстом в иностранной аудитории. Анализируются две основные цели использования текста на уроках РКИ: текст как лингвистический объект и как источник информации. Подробно рассматриваются работа с текстом как источником информации и особенности выбора текста для занятия; предлагаются возможные варианты заданий на этапе предтекстовой работы, чтения текста и послетекстовой работы; показывается, какие виды заданий являются более эффективными по сравнению с другими эффективными при обучении чтению, а также как можно провести работу с текстом более интересно и разнообразно.

Ключевые слова: текст, просмотрово-поисковое чтение, изучающее чтение, предтекстовая работа, чтение текста, послетекстовая работа, языковая догадка, вероятностное прогнозирование.

L. L. Mishakova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Possible forms of working with a text at the lesson of Russian as a foreign language

The article is devoted to one of the most important aspects in learning a foreign language – working with a text in a foreign audience. Two main purposes of using a text at the lessons of Russian as a foreign language are analyzed, text as a linguistic object and as a source of information. Working with a text as a source of information and features of choosing a text for the class are considered in detail; possible options for tasks at the stage of pre-text work, reading the text and post-text work are offered; it shows which types of tasks are more effective than other in teaching reading, as well as how you can work with a text in a more interesting and varied way.

Keywords: text, skimming and scanning, intensive reading, pre-text work, reading the text, post-text work, contextual guess, probabilistic forecasting.

Начиная с подготовительного курса и в течение всего периода обучения в российском вузе иностранные учащиеся на уроках по русскому языку имеют дело с различными текстами. Для чего на занятии может использоваться текст? Существует два возможных варианта.

1. Текст может рассматриваться как возможность продемонстрировать употребление новой лексики или грамматической конструкции. В данном случае мы занимаемся не столько чтением, сколько развитием языковых

навыков. Текст при этом играет вспомогательную роль [2: 30]. В таком тексте может быть достаточно большое количество новых слов; цель как раз и состоит в том, чтобы указанная лексика была выучена. При этом учащиеся не получают новой для себя информации; они только узнают, как уже известная им информация может быть передана посредством изучаемого иностранного языка. Подобную работу с текстом мы выполняем, например, при изучении лексики по физике на начальном этапе: данная фактическая информация уже изучалась учащимися в школе, но им необходимо освоить способы ее выражения на русском языке. При таком подходе возможно чтение текста на занятии вслух, чтобы закрепить правильное произношение лексических единиц, на которых сосредоточено внимание обучающихся.

2. Текст может использоваться иностранцами по той же причине, что и носителями языка: для извлечения информации, которую впоследствии можно применять в своей деятельности для различных целей. В этом случае мы имеем дело с чтением как рецептивным видом речевой деятельности [1: 346–347]. Текст при этом не должен содержать большое количество незнакомых слов, поскольку это затруднит понимание и извлечение из него необходимой информации. Если при работе с таким текстом учащиеся выучат какие-либо новые лексические единицы, то это будет являться скорее приятным бонусом, чем обязательным итогом чтения текста; главным же является получение новой информации.

Далее в настоящей статье мы будем рассматривать варианты работы с текстом на занятии по русскому языку как иностранному (далее — РКИ) именно в рамках данного подхода к тексту.

Как выбрать подходящий текст для занятия? На уроке возможно использование как аутентичных, так и адаптированных или специально составленных текстов. Аутентичные тексты представляют интерес для учащихся, поскольку они используются носителями языка для конкретных жизненных целей; работа с такими текстами обычно повышает мотивацию учащихся. Если аутентичный текст слишком сложен для них на данном этапе, его можно не изучать детально, а использовать для просмотрового чтения. Хорошо подходят для данной цели туристические брошюры, карты, рекламные буклеты, объявления в интернете. Если же мы решаем использовать адаптированный или специально составленный текст, то важно сделать так, чтобы он не выглядел слишком искусственно. Там, где это возможно, лучше сохранить лексику оригинального текста, предложив учащимся догадаться о ее значении по контексту или исходя из морфемной структуры слова [2: 177–178]. При этом важно помнить: чем сложнее текст, тем проще должны быть задания к нему: самое главное — обращать внимание учащихся на то, что у них получается, нежели на большое количество трудностей при работе с текстом.

При обучении в российском вузе учащимся часто приходится работать с большим количеством текстов по специальности. С одной стороны, при постоянной работе с однотипными текстами учащимся становится все легче работать с ними, они усваивают больше слов по теме. Но с другой стороны, это может создать некоторую монотонность в работе и даже скуку. Поэтому рекомендуется чередовать работу над текстами по специальности с текстами на иные темы: даже если при этом чтение такого текста будет носить преимущественно развлекательный характер, это будет полезно для поддержания у учащихся мотивации к работе с текстами [2: 177].

Как преподавателям иностранного языка хорошо известно, работа с текстом делится на три основных этапа: предтекстовую работу, чтение текста и послетекстовую работу. Рассмотрим возможные формы работы на каждом из этих этапов.

Предтекстовая работа

Рассмотрим ключевые виды деятельности, которые обычно проводят на денном этапе работы над текстом.

Небольшая вступительная беседа. В ходе такой беседы предполагается подвести учащихся к теме, рассматриваемой в тексте. При этом можно обратиться к жизненному опыту учащихся. Так, например, если мы готовим учащихся второго года обучения к работе с текстом о жизни и работе изобретателя радио А. С. Попова, мы можем задать следующие вопросы: *Без какого устройства нам сегодня трудно представить свою жизнь (без мобильного телефона)? Почему мы так часто используем его сейчас (потому что это удобно, можно везде взять с собой, быстро связаться с любым человеком, найти в интернете нужную информацию)? А знаете ли вы, благодаря кому мы сейчас имеем все эти возможности? Сегодня мы прочитаем статью о жизни и работе изобретателя радио А. С. Попова.* При этом важно не сообщать учащимся в ходе беседы ту информацию, которую они могут получить непосредственно из текста. Цель беседы — заинтриговать учащихся, вызвать у них интерес к изучению текста.

Семантизация незнакомой лексики. Не рекомендуется давать на данном этапе большое количество новых слов. Часто семантизация незнакомых слов становится эффективнее, если проводить ее в контексте прямо во время чтения; при этом развивается языковая догадка обучающихся: они пробуют догадаться о значении слова, опираясь на морфемную структуру слова и контекст.

Если все же для эффективной работы с текстом необходимо провести семантизацию некоторого количества лексики, то сделать это возможно разными способами. Рассмотрим их.

Новые слова можно не давать учащимся списком, а ввести в ходе вступительной беседы. Так, например, если мы собираемся читать текст о Сергее Шойгу с учащимися первого года обучения, то можно задать следующие вопросы: *Каким человеком должен быть военный?* После того как мы услышим некоторое количество ответов (*сильным, серьезным, смелым*), можно ввести новые прилагательные: *упорный, ответственный, мужественный, трудолюбивый*, объяснив их значение через анализ морфемной структуры слова или через описание жизненной ситуации. Таким образом, мы опираемся на то, что учащимся уже известно, и плавно переходим к новым лексическим единицам.

Возможно дать учащимся список слов, попросить прочитать самостоятельно, затем спросить, какие из данных слов им уже знакомы, предложить объяснить значение. Если после этого остались неизвестные учащимся слова, их стоит объяснить при помощи анализа морфемной структуры слова, иллюстраций или толкования.

Задания, направленные на развитие у учащихся механизма вероятностного прогнозирования. Некоторые методисты рекомендуют начинать работу над текстом не с семантизации незнакомой лексики, а именно с таких заданий, поскольку в первом случае мы фокусируемся на негативном моменте — на том, что учащиеся чего-то не знают, тогда как во втором случае — на том, что учащиеся могут понять уже сейчас [2: 152].

На данном этапе следует обратить внимание учащихся на иллюстрации к тексту, спросить, о чем, по их предположению, будет текст. Кроме того, если мы давали учащимся список ключевых слов, то можно задать им следующий вопрос: *Посмотрите внимательно на список слов. Как вы думаете, о чём будет текст?*

Также можно провести интересную работу над названием текста: сообщать его учащимся по одному слову, каждый раз спрашивая их версии насчет того, чему посвящен текст [2: 253]. Так, например, если на втором году обучения мы работаем с текстом под названием «Огни ленинградского салюта», можно сначала написать одно слово: *Огни...* и затем спросить: *Как вы думаете, о чём будет текст? В какой ситуации может быть огонь? Почему слово стоит в форме множественного числа? Используем ли мы такую форму при разговоре об огне, например, во время пожара? Если нет, то о каких огнях идёт речь?* Затем пишем следующее слово — *огни ленинградского* — и задаём новые вопросы: *Как вы думаете, в какое время происходит действие (в советское, потому что упоминается Ленинград, а не Санкт-Петербург)? Есть ли новые версии, о чём будет текст?* Наконец записываем название полностью — *Огни ленинградского салюта* — и снова собираем предположения относительно содержания текста. При этом на данном этапе важно просто выслушать

все высказанные варианты (возможно, записать их на доске), но никак не комментировать их с точки зрения правильности: следует сообщить учащимся, что правильный ответ они узнают в ходе прочтения текста. В конце работы необходимо вернуться к этому вопросу и проверить, насколько верными оказались предположения учащихся.

Чтение текста

Рассмотрим два часто используемых вида чтения: просмотровое-поисковое и изучающее. В ряде случаев (например, при формировании навыка извлечения главной либо какой-то конкретной информации) можно ограничиться просмотровым чтением; при этом допустимо привлечь сразу несколько текстов, не изучая их глубоко. В том же случае, когда текст нужно изучить достаточно подробно и всесторонне, используются оба вида чтения. При этом начинать работу следует с просмотрового чтения, поскольку в ходе такой работы учащиеся смогут понять, каковы основные идеи текста, а также полезен ли им данный текст и почему. Кроме того, то, что учащиеся смогли понять о содержании текста в целом при просмотрном чтении, поможет им впоследствии лучше понять отдельные части текста при изучающем чтении [2: 151]. Просмотровое чтение дает учащимся уверенность в том, что они смогут понять текст.

При просмотрном чтении можно дать учащимся установку в виде общего вопроса; при этом вопрос может носить «жизненный» характер (*Прочитайте текст о мероприятии, найдите самую важную информацию о нём, как будто хотите принять в нём участие; Прочитайте статью, выберите информацию об этом событии, которую вы включили бы в выпуск новостей* и т. д.). Кроме того, в рамках просмотрового чтения можно предложить учащимся следующие задания (по выбору преподавателя):

- расположите абзацы текста в правильном порядке;
- соедините абзацы с подходящими заголовками из списка;
- придумайте короткое название для каждого абзаца;
- просмотрите введение и заключение текста, попытайтесь догадаться, о чем будет текст;
- просмотрите первый абзац, скажите, на какой вопрос он отвечает;
- найдите абзац, в котором рассказывается об изобретении этого ученого;
- просмотрите текст, найдите фрагменты, которые представляют для вас интерес; объясните, почему;
- найдите информацию о том, что с героем текста произошло в указанные даты.

После просмотрового чтения следует перейти к изучающему. При изучающем чтении преподавателю рекомендуется разделить текст на

относительно небольшие смысловые части, которые учащиеся будут читать самостоятельно. Небольшой объем частей снизит разницу в темпе между сильными и слабыми учащимися: первым не придется очень долго ждать, пока закончат вторые. При этом можно варьировать характер чтения: какие-то части учащиеся будут читать про себя, какие-то — вслух, какие-то вслух может прочитать преподаватель.

Перед работой над каждой отдельной частью учащиеся получают установку на чтение в виде вопросов, ответы на которые обсуждаются сразу после прочтения фрагмента. Это делает работу над текстом менее монотонной, поскольку чтение чередуется с беседой. Получив ответ на вопрос от учащихся, преподаватель может не сообщать сразу, верен ответ или нет; вместо этого лучше попросить учащегося объяснить, почему он дал тот или иной ответ: это научит учащегося аргументировать свое мнение, опираясь на информацию текста, проверять себя (верный ли вывод он сделал из прочитанного), а также (в случае неверных ответов) продемонстрирует преподавателю, что именно учащиеся поняли неправильно. Так станет яснее, как подтолкнуть их к правильному решению.

Альтернативой вопросам могут стать следующие задания:

- заполните таблицу;
- подберите к тексту подходящую иллюстрацию или диаграмму (из предложенных);
- исправьте текст, чтобы его содержание соответствовало иллюстрации / диаграмме / схеме;
- расположите иллюстрации к тексту в правильном порядке;
- подпишите части диаграммы в соответствии с данными из текста;
- расположите события из текста в правильном порядке;
- определите, в какую часть текста можно вставить данные предложения [2: 194–199; 3: 267–268].

При переходе от части к части возможно также привлечь работу над вероятностным прогнозированием: *Как вы думаете, что произойдет дальше? Почему вы так думаете?* При таком плавном движении от фрагмента к фрагменту понимание текста становится для учащихся все легче и легче, поскольку они опираются на то, что только что узнали [2: 158].

Послетекстовая работа

После того как проведена работа над каждой отдельной частью текста, необходимо провести обобщающую беседу: главное, чтобы учащимися было понято содержание текста как целостной единицы.

Несмотря на то, что во время работы с отдельными частями текста учащимся уже задавались некоторые вопросы, на послетекстовом этапе можно еще раз задать им ключевые вопросы, но уже по всему тексту — с целью систематизации и обобщения сказанного. Кроме того, очень

важно провести на данном этапе беседу о личных впечатлениях учащихся после прочтения текста, связать текст с их опытом: *Понравился ли вам текст? Почему? Какой герой вам понравился больше всего? Хотели бы вы иметь такого друга? Случалась ли с вами похожая история? Что вы знали раньше об этой теме? Где мы можем использовать информацию данного текста?* Подобную работу можно провести и в мини-группах: учащиеся обсуждают эти вопросы между собой, а затем представляют то, что у них получилось, всем остальным. Завершением такой работы может также стать совместное создание группой плаката по теме текста.

В качестве групповой работы можно также предложить обсуждение возможного варианта названия для данного текста (можно предложить учащимся несколько вариантов на выбор, при этом некоторые варианты должны быть не слишком удачными — неполно или неточно отражать главную мысль текста: это даст учащимся возможность объяснить свой выбор, доказать, почему один вариант названия является более предпочтительным, чем другой).

Как уже было сказано, после прочтения текста учащиеся обмениваются своими мнениями. Возможно предложить им и несколько иной вариант работы: распределить между учащимися различные роли, представляющие персонажей текста, дать им вопросы для обсуждения и попросить их провести дискуссию, но не от своего лица, а от лица своего персонажа. Также можно дать одному из учащихся роль журналиста, а всем остальным — роли различных персонажей текста; журналист должен спросить персонажей о том, почему они так поступили, что они чувствуют по отношению друг к другу и т. д. [3: 270]. Данные ролевые задания представляют особый интерес, поскольку в этом случае учащемуся придется представлять не свою собственную точку зрения, а точку зрения другого человека (которую он, возможно, не разделяет). Это развивает навыки логической аргументации.

При обучении в российском вузе на основных курсах (с 1 по 5) работа над текстом часто должна завершиться составлением письменного вторичного текста — конспекта или реферата. На начальных этапах работы над данными задачами можно предложить учащимся уже готовый образец конспекта или реферата, но содержащий пропуски либо неточности: учащиеся должны дополнить либо исправить текст реферата, используя информацию исходного текста [2: 206]. Можно также предложить следующие задания по конспектированию:

- найдите в тексте и выпишите все характеристики главного героя;
- выпишите все плюсы и минусы военной службы;
- выпишите все места, где жил главный герой и т. д.

Кроме того, если на предтекстовом этапе вводились новые лексические или грамматические единицы, то отработать их употребление в речи

учащихся следует именно на данном этапе, поскольку лучше усваивается то, что нами уже хорошо осознано и обсуждено. Можно задать учащимся вопросы с использованием данной лексики, попросить их составить свои примеры употребления или предложить им закончить начатые предложения, содержащие данную лексику (слово *привыкнуть*: *В армии мне было трудно привыкнуть к ... / к тому, что...*).

Таким образом, текст как источник информации дает широкие возможности для различных форм работы, которые развивают у учащихся языковую догадку, навыки вероятностного прогнозирования и логической аргументации, а также готовят их к чтению текстов, с которыми им придется столкнуться в реальной жизни.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М. : Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Nuttall, Christine. Teaching reading skills in a foreign language. — Oxford : Macmillan, 2005. — 282 p.
3. Scrivener, Jim. Learning teaching. The essential guide to English language teaching. — London : Macmillan, 2011. — 416 p.

С. Н. Морозова
*Филиал Военной академии МТО
в г. Пензе*

Практика преподавания русского языка как иностранного в военном вузе: составление аннотации

В статье рассматривается специфика работы с аннотацией на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе. Определен круг теоретических вопросов, на которые преподавателю стоит обратить внимание во время предварительной работы. Предложен алгоритм, следуя которому, можно развить у иностранных обучающихся умение грамотно строить письменные научные тексты. В результате исследования сформулированы основные методические принципы и обозначены этапы работы с аннотацией на занятии, предложены виды заданий к каждому из них.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, вторичный текст, аннотирование, речевое общение, виды смысловой переработки текста.

S. N. Morozova
*Department of Military
Academy of Logistics
in Penza*

Practice of teaching Russian as a foreign language in a military university: drawing up an annotation

The article discusses the specifics of working with annotations in the classroom for Russian as a foreign language at a military university. The range of theoretical issues that the teacher should pay attention to during the preliminary work is determined. An algorithm following which it is possible to develop the ability of foreign students to competently construct written scientific texts is offered. As a result of the research, the main methodological principles are formulated and the stages of work with annotations at the lesson are identified, the types of tasks for each of them are offered.

Keywords: Russian as a foreign language, secondary text, annotation, verbal communication, types of semantic processing of the text.

В процессе обучения в военном вузе будущий специалист затрачивает много времени на ознакомление с научной литературой соответствующего профиля. Практическую значимость имеет умение перерабатывать новую информацию в плане ее сокращения и выделения наиболее существенной. В этом случае необходимым элементом учебной программы по русскому языку как иностранному (далее — РКИ) являются темы, посвященные обучению аннотированию и реферированию.

Аналитико-синтетический характер аннотирования и реферирования, предполагающий формирование умений кратко, выделяя самую главную информацию, передавать содержание текста с максимально возможной степенью обобщения, стандартно вызывает у иностранных обучающихся сложности, обусловленные уровнем языковой подготовки, а также недостаточной «сформированностью умения четко и последовательно излагать содержание воспринятой информации» [1: 25].

Классический вариант работы над аннотацией предполагает содержание в ней трех этапов: 1) просмотровое чтение (общее представление аннотируемой работы, понимание названия, предположение, о чем может идти речь, анализ имеющихся дополнительных элементов — иллюстраций, таблиц и т. д.); 2) формулировка основных положений работы (возможно составление вопросов к ключевым частям текста); 3) составление связного текста с опорой на речевые клише.

Перед началом составления и написания аннотации необходимо обозначить обучающимся обязательное требование по соответствию составленного текста классической структуре аннотации, согласно которому следует выделять три части: вводную (библиографическое описание текста), основное содержание (перечень рассматриваемых в первоисточнике вопросов, указание темы), заключительную часть (в зависимости от поставленной задачи или характера представленного материала это может быть указание на адресата или выражение собственного мнения по рассматриваемому вопросу).

Включение дополнительных компонентов в структуру аннотации (ссылки на рецензии, расширенная информация об авторе, анализ иллюстраций и т. д.) в иноязычной аудитории возможно, но с оговоркой об их факультативном значении.

Обязательно стоит указать на лаконичность изложения материала, которая предполагает использование простых синтаксических моделей, употребление глаголов настоящего времени и исключение модальных конструкций. В связи с этим нужно повторить с обучающимися «особенности научного стиля речи:

- способы соединения информации в связный текст и средства соединения частей информации;
- способы, языковые средства, используемые при передаче информативного содержания первичного текста;
- языковые средства, используемые для оформления композиционно-смысловых частей вторичного текста» [2: 80].

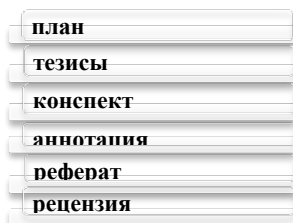
Подготовка к аннотированию и реферированию предполагает предварительную работу на протяжении нескольких занятий с лексическими и грамматическими явлениями, относящимися к научному стилю речи, а также чтение и анализ специальных текстов с установкой на общее

понимание содержания прочитанного. Также необходимо познакомить обучающихся с речевыми клише, которые они могут использовать при написании аннотации.

В качестве примера обучения аннотированию на занятиях по РКИ в военном вузе стоит рассмотреть вариант работы с аннотацией, проводимой на 2 курсе по дисциплине «Русский язык как иностранный» (в представленном фрагменте — первое занятие по теме «Аннотация»).

Подготовительная работа заключается в повторении уже известных обучающимся видов вторичных текстов, по анализу и характеристике которых они должны будут составить по структурно-синтаксическим моделям информацию о новом для них виде сокращения информации.

Задание. *Посмотрите на схему и скажите, какие виды вторичных текстов вам знакомы. Чем они отличаются? С какими видами вторичных текстов мы не работали?*



Задание. *Подберите подходящую структурно-синтаксическую модель к каждому пункту и, используя соответствующие блоки информации, составьте предложения. Модели: **что — это что, что предназначено для чего, что состоит из чего, что расположено где.***

Определение	Назначение	Состав	Расположение
• Библиографическое описание и текст аннотации			
• Начало книги, на обратной стороне титульного листа			
• Краткая характеристика статьи, книги, произведения с точки зрения содержания, проблематики, структуры, читательского адреса и т. д.			
• Описание общего представления о статье, книге, сообщении сведений о тематике и проблематике текста, его читательском адресе, структуре, особенностях расположения материала.			

Задание. *Прочитайте информацию, составьте таблицу «Виды аннотаций».*

1. С точки зрения объема: **краткая и развернутая.**

Краткая аннотация характеризует текст с одной стороны, например, с точки зрения основной тематики.

Развернутая аннотация освещает несколько вопросов: поставленные вопросы, характеристика новизны исследования и т. д.

2. С точки зрения метода анализа: **описательная и рекомендательная**.

Описательная аннотация раскрывает тематику первичного текста, сообщает необходимые сведения о нем, но не дает критической оценки. Это наиболее часто встречающийся тип аннотации.

Рекомендательная аннотация оценивает первичный текст с точки зрения его пригодности для данной категории читателей.

3. В зависимости от тематического охвата материала: **общая и специализированная**.

Общая аннотация характеризует весь текст в целом и рассчитана на широкий круг читателей.

Специализированная аннотация составляется, когда тематика исходного текста шире тематики, интересующей категорию читателей, для которых пишется аннотация. В этом случае аннотируется часть исходного текста. Такая аннотация рассчитана на узкий круг читателей.

4. Редко встречается **обзорная** аннотация, содержащая обобщенную характеристику двух и более первичных текстов, близких по тематике.

Задание. Проанализируйте таблицу (таблица 1), назовите обязательные компоненты аннотации.

Обязательные элементы	Факультативные элементы
1. Библиографическое описание: - фамилия автора в именительном падеже, инициалы; - название; - выходные данные — место издания, название издательства и год издания; - количество страниц.	
2. Содержательная характеристика: - тема; - цель; - проблематика; - структура; - наличие иллюстративного материала.	1. Ссылки на рецензии. 2. Сведения об авторе и его творчестве. 3. Общая оценка первоисточника. 4. Подробная информация об иллюстративном материале.
3. Адресат аннотируемого текста	

Таблица 1. Компоненты аннотаций

Рефлексия изученного материала предполагает ответы на вопросы:

- Что такое аннотация?
- Какова основная задача аннотации?
- Где обычно располагается аннотация?

- Из каких компонентов она состоит?
- Чем аннотация отличается от других видов вторичных текстов?

Первичный этап, формирующий у обучающихся сведения теоретического характера, является обязательным, так как дает общее представление о специфике аннотации, ее видах и компонентах. После ознакомления с новой информацией следует перейти к практике. Преподаватель выдает слова и выражения, которые необходимо использовать при написании аннотации:

Статья (книга) посвящена (теме, вопросу, проблеме)...

Большое внимание уделяется...

Целью статьи (книги) является...

Дается анализ (характеристика, описание)...

Приводятся результаты...

Статья (книга) содержит...

Статья (книга) состоит из... глав (разделов).

Статья (книга) предназначена для...

Анализ структуры аннотации, наличия обязательных и дополнительных компонентов, использования необходимых речевых клише можно провести на основе следующего задания.

Задание. *Составьте из разрозненных фрагментов аннотацию, соблюдая правильную последовательность.*

1. *Издательство Сибирского университета.*
2. *Целью учебника является описание способов построения походных и боевых порядков подразделений при ведении различных видов боя.*
3. *Барсуков Ю. Б.*
4. *В учебнике освещается тема организации и ведения боевых действий общевойсковыми и артиллерийскими подразделениями.*
5. *Общая тактика.*
6. *2017.*
7. *Учебник предназначен для курсантов высших военных учебных заведений.*
8. *346 с.*
9. *Изложение материала сопровождается иллюстрациями, структурными и тактическими схемами.*
10. *Учебник состоит из пяти разделов.*

Для преподавателя:

Барсуков Ю. Б. Общая тактика. — Красноярск : Издательство Сибирского федерального университета, 2017. — 346 с.

В учебнике освещается тема организации и ведения боевых действий общевойсковыми и артиллерийскими подразделениями. Целью учебника

является описание способов построения походных и боевых порядков подразделений при ведении различных видов боя. Учебник состоит из пяти разделов. Изложение материала сопровождается иллюстрациями, структурными и тактическими схемами.

Учебник предназначен для курсантов высших военных учебных заведений.

Конечная реализация поставленной на занятии цели заключается в выполнении самостоятельной работы обучающихся по написанию аннотации на материале текста «Перспективы развития буксируемой артиллерии». Целесообразно составление аннотации в двух группах с целью дальнейшего анализа и оценивания оформленных работ (таблица 2) по следующему плану.

Наличие библиографического и содержательного компонентов (насколько полно представлены все элементы).

Использование речевых клише.

Грамотность составления формулировок.

Библиографическое описание						
Фамилия, инициалы	Название	Место издания	Изд-во	Год	Кол-во страниц	
Наличие содержательного компонента (насколько полно представлены все элементы)						
Тема	Задачи	Цель	Примеры	Наличие иллюстраций, схем	Дополнительные элементы	Адресат
Использование речевых клише						
Грамотность изложения						

Таблица 2. Схема анализа аннотаций

Таким образом, обучение аннотированию на занятиях по РКИ имеет важное значение в подготовке иностранных военнослужащих, так как позволяет реализовать многие методические задачи: развить навыки и умения самостоятельного извлечения, переработки и компрессии научной информации; закрепить базовые знания в области лексики и грамматики русского языка. Значимым является и улучшение коммуникации в профессиональной сфере при изучении специальных дисциплин.

Литература

1. Горелая М. В. Обучение аннотированию и реферированию иноязычных текстов профессиональной направленности в неязыковом вузе // Пожарная безопасность: проблемы и перспективы. — 2014. — Т. 2. — № 1 (5). — С. 24–28.

2. Морозова С. Н. Лингвистические аспекты обучения научному стилю речи на занятиях РКИ // Молодежь. Наука. Образование : сборник научных статей XII Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов, адъюнктов, молодых преподавателей и ученых (Пенза, 15 марта 2017 года). — Пенза : Филиал ВА МТО, Пенз. арг. инж. ин-т, 2017. — С. 77–81.

Т. М. Назарова, О. С. Шестакова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Публичное выступление как эффективное средство совершенствования коммуникативно-профессиональных компетенций иностранных военнослужащих

В статье рассматриваются основные этапы формирования у курсантов военного вуза навыков публичного выступления. Актуальность развития навыков устной речи обосновывается необходимостью выступления перед различной аудиторией в профессиональной деятельности военнослужащих. Авторы делятся рекомендациями по организации учебных занятий с целью обучения основам публичного выступления; предлагают конкретный учебно-методический материал для практической работы на занятии, направленный на совершенствование коммуникативно-профессиональных компетенций иностранных военнослужащих.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, военно-профессиональная речь, публичное выступление, структура ораторской речи, ораторские приемы.

T. M. Nazarova, O. S. Shestakova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Public speaking as an efficient tool of improving the communicative and professional competencies of foreign military personnel

The article examines the main stages of the public speaking skills formation among cadets of a military university. The relevance of the development of oral speech skills is justified by the need to speak to various audiences in the professional activities of military personnel. The authors share their recommendations for organizing training sessions with the aim of teaching the basics of public speaking; offer specific educational and methodological material for practical work in the classroom, aimed at improving the communicative and professional competencies of foreign servicemen.

Keywords: communicative competence, military-professional speech, public speaking, oratory speech structure, oratorical techniques.

«Публичная речь — это особая форма речевой деятельности в условиях непосредственного контакта; речь, произносимая в определенной аудитории и адресованная определенному адресату; ораторская речь. Публичная речь произносится для того, чтобы проинформировать слушателей и оказать на них желаемое воздействие (убедить в чем-либо, внушить что-либо, призвать к чему-либо и т. д.)» [2: 39].

Овладение обучающимися коммуникативной компетентностью в целом — одно из важнейших условий самореализации, социализации молодых людей. Публичное выступление — это искусство, которому можно и нужно учиться. Умение выступать публично — это необходимый навык, составляющее звено коммуникативной компетенции [1: 42–43].

Успешное разрешение проблемы формирования коммуникативной компетенции обучающихся в системе военного образования предусматривает решение двух главных задач: расширение словарного запаса в области военной лексики, терминологии и фразеологии; формирование у обучающихся концептосферы русского языка, освоение и использование полученных знаний в основных риторических жанрах военно-профессиональной речи.

В Военной академии связи названные задачи решаются на материале разделов «Русский язык и культура речи», «Функциональная стилистика русского языка», «Речевая коммуникация», «Культура России», «Научная речь: дипломная работа».

На начальных (1–3) курсах обучения в основном изучается и используется жанр информационного сообщения. Это, как правило, конспект и реферат. На четвертом курсе важнейшей формой развития культуры речевого поведения следует считать обучение мастерству публичного выступления. Итогом (5 курс) является развитие коммуникативной компетенции в сфере военно-профессиональной деятельности; реализация приобретенных речевых умений в процессе выполнения выпускной квалификационной работы на русском языке; подготовка к защите дипломной работы.

Рассмотрим подробнее конкретный учебно-методический материал, который можно использовать для практической работы на занятиях по теме «Культура речи и публичное выступление».

Целью обучения жанрам публичного выступления является выработка следующих навыков и умений:

- производить разработку замысла публичной речи;
- разрабатывать композицию публичной речи;
- выстраивать систему аргументации монологической речи;
- владеть средствами усиления выразительности речи;
- составлять текст публичной речи;
- владеть вербальными и невербальными средствами общения.

Приступая к изучению темы, необходимо повторить сведения об основных особенностях публицистического стиля речи, ввести новую терминологическую лексику: *доклад, композиция, оратор, ораторская речь, публичная речь, риторика* и др. с целью формирования понятийного аппарата темы.

Затем преподаватель знакомит обучающихся с характеристиками *разных видов ораторской речи*, объясняет специфику каждого вида речи. Поскольку в литературе выделяется огромное количество видов ораторской речи, то мы рекомендуем остановиться только на трех (они приведены ниже в таблице).

Виды публичных выступлений

Виды ораторской речи	Задачи ораторской речи
Агитационная (убеждающая, призывающая)	Оратор стремится не только донести до публики информацию, но и получить ответную реакцию в виде заинтересованности. Призывающая к действию речь содержит необходимые факты, которые убеждают или побуждают слушателей к каким-либо действиям.
Информационная	Информационная речь нацелена на передачу информации. Это, например, лекция, объявление, сообщение, доклад. Слушатели, пришедшие на такое выступление, заинтересованы в новой информации или новом мнении об уже известных фактах. Информационная речь формирует новое представление о предмете.
Торжественная	Оратор стремится создать у слушателей определенное эмоциональное состояние, например, праздничное настроение, чувство удовольствия, гнева, радости, гордости и т. д. Для такой речи характерны: экспрессивная лексика, эпитеты, образные высказывания, похвала.

Далее преподаватель организует практическую работу. Курсанты читают текст выступления, определяют вид речи, отвечают на вопрос: «Как вы думаете, кто и где мог произнести эту речь?»

Товарищи офицеры, прапорщики и сержанты, курсанты и солдаты!

Уважаемые товарищи преподаватели! Дорогие ветераны!

От всей души поздравляю вас с 100-летием со дня основания Военной академии связи имени маршала Советского Союза С. М. Буденного. История вашего учебного заведения неразрывно связана с Вооружёнными силами нашей страны. Здесь получили высшее военное образование тысячи офицеров, которые внесли значительный вклад в повышение обороноспособности России.

Для закрепления аудитивных навыков преподавателю рекомендуется предложить обучающимся посмотреть фрагмент художественного фильма Ю. Озерова «Битва за Москву» («Подольские курсанты»): публичное выступление генерала перед подольскими курсантами (01.12–03.20).

Затем проводится беседа по просмотренному видеоматериалу. Обсуждаются следующие вопросы:

1. *Каков вид речи?*
2. *В чём, по вашему мнению, основная цель этого выступления?*
3. *В какой ситуации произносится данная речь?*

На следующем занятии преподаватель знакомит курсантов с технологией создания речи, даёт теоретическую часть: этапы работы над публичным выступлением; требования к ораторской речи; структура ораторской речи; выразительные средства речи (по выбору преподавателя); критерии оценки публичного выступления.

После теоретической части преподаватель организует практическую работу. Курсанты анализируют речь Мартина Лютера Кинга по следующим критериям:

1. Полнота раскрытия темы.
2. Наличие 3-х композиционных частей и соблюдение требований к ним: вступление (средства привлечения внимания), основная часть (наличие аргументов, заключение (энергичность последних слов).
3. Использование выразительных средств.
4. Манера выступления (эмоциональность, мимика, жесты).
5. Техника речи.

Далее выполняются упражнения по отработке техники речи. Данные упражнения в качестве закрепления используются и на других занятиях [3: 66–87].

На последующих занятиях изучается структура публичного выступления: вступление, основная часть, заключение. Обращаем внимание обучающихся на следующее: во вступлении рассматриваются этикетные формулы обращения, рассматриваются способы привлечения внимания слушателей; в основной части большое внимание уделяется тезисам, видам аргументации и способам аргументации; в заключительной части подводятся итоги сказанного, делаются выводы, ставятся перед слушателями конкретные задачи. Рассмотрим освоение данных сведений на примере тренировочных заданий.

Задание 1. Теоретический материал по основной части (тезисы, аргументы) предполагается изучить самостоятельно, так как структура ораторской речи довольно подробно разбиралась на первых занятиях.

Работа организуется в группах (2–3 группы). Курсантам раздаются таблицы.

Знаю	Узнал новое	Хочу знать

Обучающиеся обсуждают первый вопрос занятия, а затем заполняют первую колонку таблицы. Каждая группа зачитывает свои записи, остальные дописывают то, что не было названо. Затем курсанты читают теоретический материал по данной теме, изучают его, обсуждают и заполняют вторую колонку. Представитель одной группы зачитывает материал, все остальные внимательно слушают, затем добавляют. В третью колонку курсанты записывают информацию, которую они хотели бы узнать. Далее преподаватель объявляет, что все интересующие их сведения они узнают на текущем и следующем занятиях.

Задание 2. Курсанты анализируют тексты:

1. Фрагмент статьи А. Н. Толстого «Москве угрожает враг».
2. Праздничное поздравление Сергея Шойгу с наступающим Новым годом.

Выполняют следующие задания.

1. *Прочитайте тексты. Назовите вид выступления.*
2. *Найдите тезисы и аргументы. Какой способ расположения тезисов использует автор?*
3. *Назовите тип аргумента. Обоснуйте свой ответ.*
4. *Какие ораторские приемы, выразительные средства использует автор с целью привлечения внимания слушателей?*

Задание 3. Так как аудирование должно быть постоянным элементом урока, преподаватель предлагает прослушать выступление Министра обороны РФ С. Шойгу на селекторном совещании 25 декабря 2020 года и выполнить задания.

1. *Назовите вид выступления Министра обороны РФ.*
2. *Какое обращение использует С. Шойгу?*
3. *Выделите в тексте выступления тезисы и аргументы. Какой способ расположения тезисов использует автор? Назовите главную и дополнительную информацию.*
4. *Назовите тип аргумента. Обоснуйте свой ответ.*
5. *Какие ораторские приемы, выразительные средства использует автор с целью привлечения внимания слушателей?*

Задание 4. Если первые слова автора должны привлечь внимание слушателей, то заключительные должны усилить эффект выступления, мобилизовать слушателей, призвать их к активным действиям. Можно закончить речь лозунгом, призывом. Говорить это надо эмоционально, высоким тоном. Проанализируйте с этих позиций «Речь Путина после победы на выборах».

Главным ориентиром для всех, тем более сегодня, должны служить национальные интересы и благополучие людей. Эта основа для нашей консолидации и совместной работы. Обращаюсь к тем гражданам России, которые голосовали за других кандидатов, с уважением отношусь к вашей позиции, к вашему выбору. Политические предпочтения не должны разделять нас. Мы все патриоты нашей страны, и у нас одна общая работа — СУДЬБА РОССИИ, ЕЕ ПРОЦВЕТАНИЕ.

Для закрепления изученного материала преподаватель организует практическую работу. При проведении практикума используется групповая форма взаимодействия. Курсанты объединяются по два-три человека (в зависимости от состава общей группы) и выполняют коллективную работу по вариантам; ниже приводятся примеры заданий.

1. *Познакомьтесь с отрывком из выступления крупного русского мыслителя И. А. Ильина.*

2. *Проанализируйте три основные части текста речи: вступительная часть (способы привлечения внимания), основная часть (аргументы), заключительная часть (как итоговые слова оратора усиливают эффект выступления).*

3. *Найдите выразительные средства в тексте речи. Прочитайте.*

4. *Подготовьте пересказ текста, отработайте технику речи (логическое ударение, логические паузы, голос, темп, интонация).*

Группа выбирает командира, который распределяет выполнение учебных задач. Курсанты получают разные, но работающие на общий результат задания. Преподаватель контролирует работу учащихся. При необходимости консультирует.

Изучение темы «Культура речи и публичное выступление» завершается контрольной работой. Целью данного занятия является контроль сформированности продуктивных умений в говорении (устное выступление) и контроль произносительной стороны речи. В процессе подготовки к контрольной работе курсанты выбирают произвольную или рекомендуемую преподавателем тему выступления и готовят монологическое высказывание.

Выступая перед аудиторией, курсант демонстрирует презентацию к своей публичной речи.

После выступления оратора обучающиеся могут задать ему вопросы, интересующие их, или обсудить актуальную проблему. Далее аудиторией проводится разбор речи в соответствии с разработанными критериями, исправляются ошибки, выставляются оценки.

Насколько выработаны навыки публичного выступления у курсантов Военной академии связи, покажем на примерах фрагментов публичного выступления — введения и заключения, поскольку их написание имеет

большое значение. То впечатление, которое произвел оратор во время вступительной части своего доклада, будет задавать тон всему выступлению.

Фам Дык: *«Уважаемая аудитория! Добро пожаловать на мое выступление. Тему попробуем определить вместе. Сегодня мы совершим путешествие в самую прекрасную страну на земле. Начнем с небольшой игры, во время которой я буду называть цифры, а вы должны угадать, какую страну они характеризуют».*

Фам Ван Тиен: *«Уважаемые коллеги! Мне просто повезло, что я выступаю перед такой начитанной аудиторией на тему: «Соотношение „человек-природа“». Я хочу задать вам вопрос: как вы оцениваете отношения между человеком и природой?»*

Нгуен Хоанг Хьонг (тема: «Мистическая история Земли»): *«Уважаемая аудитория! Я хочу начать с фразы „И всё-таки она вертится!“.* В прошлом люди думали, что Земля была центром Вселенной. Земля неподвижна, а Луна и тысячи звезд вращаются вокруг нее. Первым, кто опроверг эту ложную идею, был польский астроном Коперник...»

Ахмад Джавад Назири: *«Позвольте начать выступление с одного замечательного высказывания: „Кто хочет — тот добьется. Кто ищет — тот всегда найдет“.* Возможно, вы уже догадались, что тема моего выступления: *„Сила воли — что это?“.* Мы сейчас попытаемся понять, что это такое? Для чего она нужна? Рассмотрим пример из жизни и попробуем сделать вывод».

Не менее важную роль играет заключение, которое предполагает подведение итогов выступления, повторение его ключевых проблем, ставит логическую точку в изложенной информации.

Фам Ван Тиен: *«Я хочу подчеркнуть, что природа и человек идут по одной дороге, вместе развиваются. Отношения между ними — родственные! Бережное отношение к природе всегда считалось общечеловеческой ценностью. Каждый человек с раннего детства должен соблюдать правила общения с природой, сохранять в чистоте и порядке города и сёла своей страны, нашего общего дома — планеты Земля! Надеюсь, мне удалось убедить вас, что природу необходимо любить и беречь».*

Нгуен Хоанг Хьонг: *«Уважаемая аудитория! Вопросы, которые мы с вами рассмотрели, вызывают у людей интерес и сомнения с давних пор. Это не только легенды и мифы, фантастика, но и факты, которые обнаружили и исследовали ученые. Признаюсь, что я — лицо заинтересованное. Человек, наша жизнь, наша галактика всегда меня привлекали. <...>. Конфуций сказал: “Мы должны изучать прошлое, если мы хотим знать будущее”. Возможно, в будущем люди утвердятся в том, что человек на самом деле произошел не от обезьяны, а из космоса, или существовали высокие древние цивилизации перед нами. Что случится, мы*

точно сейчас не знаем, но, благодаря пониманию ключевых уроков истории человечества, а также изучению научных источников, мы сможем избежать возможных трагедий. Наша задача — хорошо жить, защищать свою землю и развивать нашу чудесную цивилизацию!».

Ахмад Джавад Назири: «Вернемся к словам, которые я привел в начале своего выступления: „Кто хочет — тот добьется...“. Надеюсь, мне удалось убедить вас, что сила воли нужна для того, чтобы достичь поставленной цели. Именно она, сила воли, позволяет не сворачивать с намеченного пути, следовать своим планам и получить, наконец, отличные результаты! В заключение я бы хотел пожелать вам научиться всегда управлять своим поведением, а также хорошего настроения, без которого невозможно чего-то добиться!»

Приведем пример публичного выступления курсанта из Вьетнама Ва Дай Нгиа на тему «Моя профессия — мое будущее».

«Вчера — это история, завтра — это тайна, а сегодня — подарок судьбы.

Спасибо тебе, жизнь, за то, что я имею. Спасибо за мечту, за радость и за слёзы.

Пять лет назад, гуляя по парку, я случайно поговорил со стариком. И именно этот разговор помог мне принять одно из самых важных решений в моей жизни.

„...Если бы не было войны, я был бы просто учителем истории. Но жизнь дала мне два выбора: либо держать пистолет, либо держать мел. Один из них заключается в том, что вы должны изучать историю, а другой в том, что история должна быть написана за вас...“.

Я решил пойти в армию и стремиться к тому, чтобы стать хорошим офицером-связистом. Наверное, судьба услышала мою просьбу и снова дала мне возможность учиться за границей. Благодаря этому я выучил новый язык — русский, приобрёл хороших друзей со всего мира. И я сегодня здесь, чтобы сказать вам: „Моя профессия — моё будущее“.

Четыре главных вопроса философии, которые сформулировал Иммануил Кант, я задаю себе: „Что такое человек?“, „Что я могу знать?“, „Что я должен делать?“, „На что я смею надеяться?“.

Я надеюсь, что вы сможете подумать и найти ответ, но, возможно, это займёт у вас всю жизнь. Я верю в себя и надеюсь на хорошее будущее. И я возлагаю эту надежду на АРМИЮ — уверенность в завтрашнем дне. Есть такая профессия — Родину защищать!

Мы хотим защищать права, свободу и национальную независимость. Мы хотим доказать миру, что мы не трусы. Если враги хотят развязать войну, то им придётся нести ответ за последствия. Хотя я не

знаю, какое будет завтра, счастливое или грустное, но я уверен, что всегда буду твердо стоять на ногах.

Ваше будущее зависит от вас. Всякая работа, приносящая пользу обществу, чрезвычайно драгоценна. Не надейтесь на хорошее будущее, если ленитесь.

Мы военнослужащие Вооружённых Сил, мы служим Отечеству, мы любим и гордимся своей страной. Я хочу защищать свою семью, друзей, близких и свою Родину и дать им самое лучшее».

Таким образом, на занятиях по русскому языку как иностранному в Военной академии связи в ходе учебно-научной деятельности у курсантов формируются военно-профессиональные и общекультурные компетенции, необходимые офицерам в повседневной и служебно-боевой деятельности.

Литература

1. Дубовкина Е. Р., Шкунова А. А., Прохорова М. П. Публичная речь как компетенция будущего специалиста // Иновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. — 2019. — № 4. — С. 42–49.

2. Левчаева Н. В. Публичное выступление как эффективное средство повышения качества обучения студентов // Мир науки и образования. — 2015. — № 1. — С. 39–43.

3. Назарова Т. М. Русский язык. Культура речи и речевое общение : учебное пособие. — СПб. : ВАС, 2014. — 114 с.

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

Фразеологические единицы военной тематики с компонентом «меч» в преподавании русского языка как иностранного

В данной статье рассматриваются особенности фразеологических единиц военной тематики. Дается описание некоторых военных фразеологизмов, содержащих слово-компонент «меч» в своем составе. Специфика языкового материала, выбранного для данной работы, вызывает особый интерес у иностранных военнослужащих, так как соответствует их профессиональной деятельности. Изучение фразеологизмов помогает расшифровать национальные особенности языковой картины мира русского народа, лучше понять морально-этические установки нации. В условиях многонациональной аудитории работа с фразеологизмами помогает выстроить обучение в рамках диалога культур. Автором предлагается несколько вариантов работы с фразеологизмами военной сферы на продвинутом уровне, в процессе обучения русскому языку.

Ключевые слова: русский как иностранный, продвинутый этап, фразеологические единицы, военная тематика, лингвокультурология.

D. D. Nikolaeva
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Phraseological units of military topic with the «sword» component in teaching Russian as a foreign language

This article discusses the features of phraseological units of military topic. The description of some military phraseological units containing the word-component «sword» is given. Characteristic aspects of the language material chosen for this work is of particular interest to foreign military man, as it corresponds to their professional activities. The study of phraseological units helps to decipher the national features of the linguistic worldview of Russian people, to better understand the moral and ethical attitudes of the nation. Working with phraseological units in a multinational audience helps to organize learning process within the framework of a dialogue of cultures. The author offers several options for working with phraseological units of the military sphere in the process of teaching the Russian language at the advanced level.

Keywords: Russian as a foreign language, advanced level, phraseological units, military topics, cultural linguistics.

Каждый язык обладает своим фразеологическим фондом, представляющим собой явление сложное как с методической, так и с лингвистической точки зрения. Фразеологизмы отражают особое восприятие мира

носителями языка, передают специфику языковой картины мира народа. В методике фразеологизмы рассматриваются как явление, демонстрирующее национально-культурные особенности, отраженные в языке. В связи с этим фразеологический фонд русского языка обладает большой ценностью в практике преподавания русского языка иностранцам.

Фразеологизм — «общее название семантически несвободных сочетаний слов (фразеологических единиц), которые не производятся в речи, а воспроизводятся в закреплённом за ними устойчивом соотношении смыслового содержания и определенного лексико-грамматического состава» [1: 341].

Во фразеологических единицах находят отражение образы, представляющие собой накопленные черты народного мировосприятия, характерные для определенного этноса и имеющие неразрывную связь с его духовной, материальной и социальной культурой [6: 215]. Работа с фразеологическим составом национального языка может улучшить понимание особенностей социальной психологии, отраженной в национальном языке.

Восприятия информационного фона, при котором происходит осознание культурного содержания фразеологизмов, не вызывает затруднений у носителей языка, но представляется невозможным для иностранцев, изучающих русский язык и не обладающих необходимыми сведениями. Данный факт позволяет предположить, что фразеологизм может быть важным компонентом в процессе обучения русскому языку как носитель культурной и исторической информации. Необходимо помнить, что состав фразеологизма остается неизменным и всегда извлекается из памяти, в этом состоит одна из главных его особенностей, способность к воспроизводимости.

В русском языке фразеология военной сферы представляет собой своеобразный пласт фразеологизмов, получивших начало в особенных культурно-исторических условиях. Фразеологизмы военной тематики отражают моральные ориентиры и нравственные установки народа, особенности мировидения участников конкретной социальной группы «военнослужащие». В связи с этим, представляется особенно важным изучение военных фразеологизмов в курсе русского языка на базе военных учебных заведений. Иностранцами обучающимся, носителям иной культуры, было бы особенно интересно работать с образными, эмоциональными устойчивыми оборотами, связанными с их профессиональной деятельностью.

Фразеология военной сферы многих языков не раз становилась объектом исследования разных авторов (В. М. Мокиенко [4; 5], Ш. И. Васильева [3] и др.), несмотря на это фразеологизмы военной тематики до сих пор изучены недостаточно. В имеющихся фразеологических словарях

перечень военных фразеологизмов представлен неполно, специализированный словарь, отражающий все единицы военной тематики, на данный момент не существует. Также нет определенных критериев и категорий, по которым можно было бы классифицировать фразеологизмы как принадлежащие к военной сфере или не принадлежащие. В данной работе мы опираемся на мнение, что фразеология военной сферы представлена достаточно широко и к ней могут относиться фразеологизмы, связанные с военно-историческими событиями, военно-политическими отношениями различных государств, а также высказывания исторических личностей, крылатые выражения из речи военных. Отобранный таким образом пласт фразеологизмов представляет собой достаточно обширное поле для исследований. В связи с этим, в данной работе мы ограничиваемся фразеологизмами на русском языке со словом-компонентом «меч» в своем составе. Слово «меч» обозначает военное орудие, встречающееся во многих культурах. Данный факт может вызвать особый интерес у обучающихся и поможет преподавателю выстроить урок в контексте диалога культур. Опираясь на это, мы предлагаем несколько вариантов возможных заданий для урока на подобную тематику и толкование выбранных фразеологизмов, рекомендуем использовать материал на продвинутом этапе обучения, в связи со сложностью конкретных лексических единиц.

Толкование фразеологизмов со словом «меч».

Бросить меч на чашу весов.

- 1) Угрожать военным вмешательством.
- 2) О применении права сильного.

Выражение, появившееся в Древнем Риме. По рассказам древнеримских историков, римляне, во время оплаты контрибуции галльскому вождю Бренну, отказались взвешивать золото тяжелыми галльскими гириями. В ответ на это Бренн бросил на чашу свой меч и вскричал: «*Vae victis!*» — «Горе побежденным!» [2: 376].

Взявшие меч — мечом погибнут.

Тот, кто начал насилие, от насилия и пострадает. Человек, использующий агрессию против других людей, должен отвечать за свои действия и понимать, что такая же агрессия может быть использована против него. Выражение пришло из Библии (Евангелие от Матфея 26:52), в России получило популярность после выхода фильма «Александр Невский» (1938): «Кто к нам с мечом войдет, от меча и погибнет!» [2: 376].

Вложить меч в ножны.

Устаревшее выражение, означает: прекратить войну, помириться. Выражение пришло из Библии (Евангелие от Иоанна 18:11) [2: 376].

Дамоклов меч.

Так говорят о реальной опасности при видимом благополучии, о нависшей угрозе. Выражение пришло из древнегреческого предания

о тиране Дионисии Старшем, рассказанного Цицероном. Дамокл считал, что царь Дионисий живет легкой и счастливой жизнью. Тогда царь предложил Дамоклу один день пожить на месте правителя. В честь Дамокла устроили пир, слуги выполняли все его приказы, но над головой его висел острый меч, прикрепленный к потолку только конским волосом [2: 376].

Обоюдоострый меч.

Устаревшее выражение, означает: опасный для обеих противостоящих сторон; вред, который может вернуться инициатору действий. Выражение пришло из Библии (Псалтырь, 149: 6; Притчи, 5: 4; Послание к евреям, 4: 12) [2: 377].

Огнём и мечом.

Истреблять с беспощадной жестокостью, с крайним насилием подвергать все уничтожению. Выражение берет начало из древности, в те времена существовал такой метод лечения: рану вырезали мечом и после прижигали огнем. Свое значение в военном плане фразеологизм приобрел в произведениях древнеримских поэтов I в. до н. э.

Поднять меч.

Устаревшее выражение, означает: вступить в бой с кем-либо, начать борьбу. Меч был символом справедливой борьбы в Древней Руси. На картинах с воинами-освободителями всегда присутствует меч [2: 377].

Перековать мечи на орала.

Заняться мирным трудом, отказавшись от войны и военных действий, прийти к миру. Выражение пришло из Библии, из книги пророка Исайи. В пророчестве говорилось, что придет время, когда народы «перекуют мечи свои на орала и копыя свои на серпы: не поднимет народ на народ меча, и не будут более учиться воевать». Орала — форма винительного падежа множественного числа древнерусского существительного орало «плуг», образованного от глагола «орати» — «пахать». Особая популярность к выражению пришла после того, как советский скульптор Е. В. Вучетич создал бронзовую статую «Перекуем мечи на орала», статуя находится в коллекции искусств ООН [2: 377].

Предать мечу.

Устаревшее выражение, означает: беспощадно уничтожать в бою, сжигая и покоряя. Впервые выражение встречается как свободное сочетание слов в псковских летописях под 1481 г. В XVI в. этот оборот употребляется уже в качестве устойчивого выражения: «Непокоривши же во граде и многолюдныя народы мечю предадим» [2: 377].

Принимая во внимание все указанные выше особенности, предлагаем несколько возможных заданий, которые могут использоваться на занятиях по военной фразеологии на продвинутом этапе обучения.

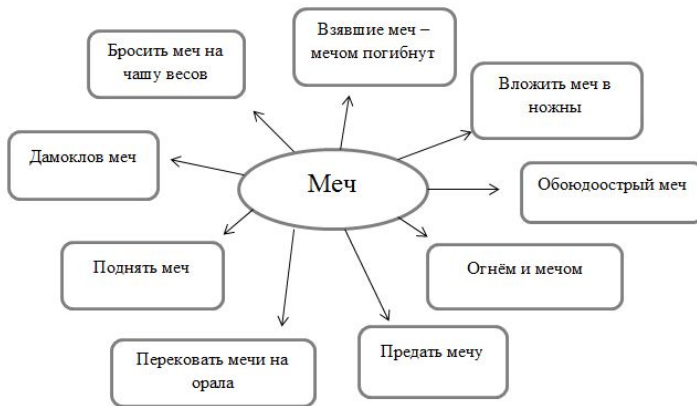


Рис. 1

Упражнение 1. Работа со схемой (рис. 1). Прочитайте выражения, переведите незнакомые вам слова, ответьте на вопросы:

2. Что объединяет все эти фразеологизмы?
3. Объясните, как вы понимаете эти фразеологизмы?
4. Какие еще фразеологизмы, устойчивые сочетания, высказывания известных людей со словом «меч» вы знаете?
5. Как вы думаете, в каких ситуациях можно использовать эти фразеологизмы?
6. Есть ли в вашем языке похожие по значению фразеологизмы?

Упражнение 2. Вместо точек вставьте подходящие по смыслу фразеологизмы из схемы.

- Я найду способ избавиться от проблемы, что как ... висит надо мной.
- Государствам необходимо ... и примириться, иначе пострадают тысячи людей.
- Обозлённый правитель ... разрушал окрестности соседних деревень.
- Взяв город в осаду, мы ... и сожжём его до основания.

Упражнение 3. Найдите на схеме противоположные друг другу по смыслу фразеологизмы, фразеологизмы антонимы.

Упражнение 4. Составьте рассказ, используя несколько фразеологизмов со схемы.

Упражнение 5. Найдите в словаре фразеологизмы со словами, обозначающими оружие, подумайте, есть ли аналогичные в вашем языке, составьте с ними предложения.

Итак, на продвинутом этапе обучения русскому языку в аудитории иностранных военнослужащих можно вводить в программу работу с различными фразеологизмами военной тематики. Отбор материала и характер заданий зависят от уровня подготовки обучающихся и от этапа, на котором идет обучение. Военные фразеологизмы продолжают активно употребляться и в наше время, часто «демилитаризуются» и приобретают новые значения, живут активной жизнью в современном русском языке. Их использование в процессе обучения русскому языку помогает раскрыть некоторые особенности национально-культурного мышления, лучше освоить лингвокультурную информацию и выстроить на занятии возможный диалог культур.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М. : Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Бирих А. К. Словарь русской фразеологии : историко-этимологический справочник / А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова. — СПб. : Фолио-Пресс, 1998. — 704 с.
3. Васильев Ш. И. Фразеологические единицы военной тематики древнерусского языка XI–XIV вв. : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Шавкат Ибрагимович Васильев ; Елецкий гос. ун-т им. И. А. Бунина. — Елец, 2006. — 249 с.
4. Мокиенко В. М. Загадки русской фразеологии. — М. : Высшая школа, 1990. — 159 с.
5. Мокиенко В. М. Образы русской речи: историко-этимологические очерки фразеологии / В. М. Мокиенко. — 3-е изд. — М. : Флинта ; Наука, 2009. — 461 с.
6. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты — М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. — 288 с.

И. М. Панкова
Военная академия
материально-технического обеспечения,
Санкт-Петербург

**Кейс-технологии в обучении иностранных слушателей
дискурсивной компетенции
(на материале новостных медиатекстов)**

Статья посвящена практическим аспектам использования текстов кризисных новостей при обучении иностранных военнослужащих подготовительного курса специального факультета дискурсивной компетенции посредством кейс-технологий. Даются практические рекомендации по вопросам использования заданий, основанных на текстах кризисных новостей. Рассматривается дискурсивный потенциал новостей, освещающих ситуации военного противостояния или конфликта. Приводится разработка заданий по работе с текстами кризисных новостей.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, язык для специальных целей, дискурсивная компетенция, кризисная ситуация.

I. M. Pankova
Military Academy of Logistics,
Saint Petersburg

**Case technologies in teaching discourse competence
to foreign students (based on news media texts)**

The article is devoted to the practical aspects of using the crisis news texts in teaching discourse competence to foreign servicemen of the preparatory course of the special faculty through case technologies. Practical recommendations are given on the use of assignments based on crisis news texts. The discursive potential of news covering situations of military confrontation or conflict is considered. Study aid with tasks for working with crisis news texts is given.

Keywords: Russian as a foreign language, language for special purposes, discursive competence, crisis situation.

Нестабильный характер международной обстановки обусловлен рядом кризисных ситуаций, при освещении которых «средства массовой информации выступают важной политической силой воздействия» [4: 204]. В. И. Озюменко подчеркивает, что «воздействующая функция СМИ стала основной, отодвинув на задний план другие функции, в том числе и информационную» [там же]. Воздействующая функция влияет на отбор лингвистических средств, транслирующих более оппозитивный и агрессивный характер противостояния. Т. Г. Добросклонская описывает

новости как главный инструмент «создания информационной картины мира»; при этом они «существенно влияют на политические взгляды аудитории и формирование общественного мнения. Именно поэтому в современных условиях информационного противостояния анализ новостей как стержневого элемента массмедийного дискурса приобретает особое значение» [1: 289].

В нашей статье акцентируется внимание на возможностях использования языкового выражения отражения кризисной ситуации при отборе новостного материала для кейс-ситуаций в процессе обучения слушателей подготовительного курса. В новостных сообщениях, посвященных кризисным ситуациям, ситуациям военного противостояния, напряжения или конфликта, политического переворота, присутствует лексика, которая необходима слушателям при обсуждении этих ситуаций, т. к. такие ситуации актуальны и вызывают серьезный эмоциональный отклик. В этом случае использование кейсов в проблемно-ситуативном обучении позволяет формировать дискурсивные навыки профессионального общения. Взаимодействие иностранных военнослужащих, прибывающих в российские учебные заведения, подразумевает овладение русским языком не только как средством коммуникации, но средством ведения эффективного профессионального диалога. О. Ю. Проничева предлагает представить «вузовскую образовательную среду как совокупность материальных факторов образовательного процесса и межличностных отношений, которые устанавливают субъекты образования в процессе своего взаимодействия» [7: 124]. Понимание вопросов межкультурного, социального, политического плана и высокий уровень владения языком позволит представителям разных стран общаться на общественно-политические темы, в том числе связанные с ситуациями политического напряжения, противостояния.

В статье Л. Р. Дускаевой подчеркивается особая сложность коммуникации в период кризиса, которая заключается в «новизне, динамичности, но главное в том, что она реализуется в контексте противостояния агрессивного настроенных оппонентов» [2: 107]. Приведем несколько примеров агрессивного характера оппозиции, выражаемого следующими лексическими единицами, которые нам удалось получить в ходе семантического анализа текстов новостей Первого Канала (www.ltv.ru), посвященных кризисным ситуациям в сентябре и октябре 2021-го года (было отобрано 24 новостных текста): *запретить, уничтожить, обрушить шквал критики и обвинений, атаковать, напряженность, катастрофа, бремя, жертва, угроза, пострадать, внешние агрессоры*. Но следует отметить и противоположное направление, которое связано с консолидацией усилий в борьбе с кризисной ситуацией. В текстах это представлено такими единицами, как *коллективный, совместный, соединить усилия, координация,*

союзник, тесная координация и др. Очевидно, что аутентичные тексты новостей предоставляют богатый языковой материал, который можно использовать на занятии для включения слушателей в различные коммуникативные ситуации. При этом новостной материал является важной частью процесса формирования необходимых профессиональных компетенций. Эта работа требует от слушателей умения находить и анализировать информацию, содержащуюся в новостных медиатекстах, понимать базовые терминологические единицы, такие как *комбатанты, некомбатанты, гуманитарная помощь, миротворческие силы, международная организация, протест, переворот, военный конфликт, военное противостояние, война*. Профессиональная компетентность преподавателя также должна быть на высоком уровне, поскольку анализ и обсуждение кризисной ситуации требуют беспристрастной оценки событий и понимания мировой геополитической обстановки. Такой подход требует особой подготовки к занятию с включением активных и интерактивных методов обучения русскому языку.

Формат работы с текстами новостей имеет многоплановый характер. «Тексты, относящиеся к особому виду новостного дискурса, предполагают необходимость решения проблемы их восприятия, понимания и интерпретации иностранными военнослужащими. Работа с текстами, обладающими особыми дискурсивными характеристиками предполагает разработку учебно-методических материалов, демонстрирующих различные приемы работы с текстами медиадискурса» [6: 288]. Этот формат предполагает формирование у слушателей как лингвистических, так и экстралингвистических компонентов дискурсивной компетенции. С этой целью на основе актуального тематического материала разрабатывается комплекс заданий, включающий опросные листы, сформулированные проблемные ситуации, упражнения по работе с аутентичным текстовым материалом новостей и заголовков, лексические таблицы на определение синонимичных и антонимичных пар, коллокаций (устойчивых фразовых выражений), игровые коммуникативные ситуации, лексические цепочки, дефиниции. Задания на анализ экстралингвистических компонентов подразумевают обсуждение информации, актуализирующей фоновые знания об исторической, геополитической, политической, социальной сторонах кризисной ситуации.

С методической точки зрения преподавателю важно понимать механизмы представления кризисной ситуации как на эксплицитном, так и на имплицитном уровнях. Кейс-технологии позволяют регулировать необходимый минимум информации. Языковое выражение кризисной ситуации представляется нам важным этапом формирования дискурсивной компетенции на занятии, слушатели активно включены в процесс восприятия, понимания и обсуждения происходящих мировых событий, в том числе

кризисных; возникает необходимость актуализации информации о происходящих событиях, поскольку кризисная ситуация может растянуться по времени на длительный срок, потребуется не только «обновление» имеющихся сведений о кризисном событии, но и понимание основных подходов к решению конфликтов на международном уровне, роли мировых организаций в урегулировании такого рода ситуаций.

Создание кейс-комплексов при изучении кризисных ситуаций отражает не только содержательное представление актуальных информационных данных (например, военное противостояние в конкретной стране, ситуации экологических катастроф, природных бедствий), но и языковое наполнение, которое включает: определение типа новостного события; обозначение случившегося действия и участников-конфликта/противостояния; изучение актуальной информации, которая позволит проиллюстрировать факты реальности. «Дискурсивная компетенция становится инструментом более полноценной реализации семантического потенциала текстов при обучении иностранных военнослужащих говорению на общественно-политические темы, вопросам международного военного сотрудничества, поскольку она формирует способность построения целостных, связанных и логичных высказываний (дискурсов) формального и неформального плана как в устной, так и в письменной речи» [3: 410]. В одной из наших работ мы писали, что в основе кейса лежит «текст, насыщенный лексикой, в том числе безэквивалентной, грамматическими конструкциями, невербальными средствами общения и т. д. Он дополнен условно-речевыми и речевыми упражнениями на отработку языковых единиц, индивидуальными и групповыми творческими заданиями, темами для дискуссии, анализа и сравнения. Так «тексты моделируют коммуникативные ситуации, возникающие при контакте представителей двух культур в различных сферах общения» [5:154].

На рисунке 1 рассмотрим пример комплекса кейс-заданий для слушателей подготовительного курса (Первый сертификационный уровень). Этот комплекс предполагает работу с текстами новостей, отработку лексического материала, а также задания, позволяющие обсудить ситуацию военного конфликта, роль сторон данного конфликта. В кейс включено задание-опрос для понимания правил поведения в период военного конфликта и роли международных организаций в этом регулировании. Кейс завершается описанием проблемной ситуации для обсуждения (см. рис. 1).

В заключение отметим, что анализируя на занятиях тексты кризисных новостных сообщений, преподаватель моделирует проблемные ситуации, которые приобретают конкретную контекстную и общественно-политическую реальность, требующую поиска новых нестандартных путей решения. Обучение слушателей сопряжено с необходимостью обращать внимание на имплицитную составляющую выражения информации о ситуации

противостояния, конфликта или кризиса. Сфера военного взаимодействия требует повышения требований к обучению иностранных военнослужащих, которые заключаются в обучении дискурсивным и межкультурным лингвистическим компетенциям.

ТЕКСТ 1. Мгновенно ночью Израиль нанес новый и самый массовый с начала эскалации ракетный удар по Сектору Газа.

Атака велась и с воздуха, и с земли в течение 40 минут. В зоне конфликта растет число погибших и раненых. Вместе с тем, не утихают беспорядки на улицах. И все еще висит угроза прямого военного столкновения на земле.

ТЕКСТ 2. Российские мототворцы в Нагорном Карабахе помогли доставить еще одну партию гуманитарного груза. Военные КамАЗы и машины сопровождения продвигались из Степанакерта в Кельбаджарский район, который парад под контроль Азербайджана в соответствии с трехсторонними договоренностями. Туда привезли электрооборудование и стройматериалы для восстановления энергосистем и водоснабжения. Ремонт необходим и жилым домам, и социальным объектам. С конца прошлого года это уже одиночная колонна нашего Центра гуманитарного реагирования.

ТЕКСТ 3. Из афганской провинции Панджшер продолжает поступать противоречивая информация. Талибы — движение, запрещенное в России, утверждают, что полностью контролируют территорию. Представители сопротивления сообщили, что в Панджшере продолжаются бои, и местные жители ушли в горы. Появились сведения, что в нескольких городах Афганистана, прошли демонстрации в поддержку сопротивления в Панджшере.

Прочитайте тексты и объясните значения следующих фраз. Составьте свои собственные предложения: Вести атаку, угроза висит, машины продвигались, перейти под контроль, демонстрации прошли, уйти в горы.

Ответьте на вопросы:

1. В каком тексте была воздушная атака?
2. В каком тексте бои продолжаются?
3. В каком тексте идёт восстановление социальных объектов?
4. В какой стране была демонстрация?
5. В какой стране беспорядки на улицах?

Прочитайте следующее определение:

Комбатанты
Солдаты регулярной армии, бойцы военизированных формирований и добровольческих отрядов, которые находятся под командованием лица ответственного за своих подчинённых, имеют определённый и хорошо видимый издали отчётливый знак, открыто носят оружие, соблюдают законы и обычай войны.

Некомбатанты – это...

Объясните, кто некомбатанты?....

Тест:

1. Во время военного конфликта комбатанты:
 - a) атакуют врага и гражданских лиц;
 - b) атакуют врага и не атакуют гражданских лиц;
2. Атака врага в гражданских населённых пунктах:
 - a) правильно;
 - b) неправильно;
 - v) часть войны.
3. Уничтожение религиозных и исторических памятников во время войны:
 - a) правильно;
 - b) неправильно;
 - v) часть войны.
4. Раненые бойцы имеют право на медицинскую помощь:
 - a) да;
 - b) нет.
5. Мототворцы – это:
 - a) гражданские лица;
 - b) военнослужащие

19 августа отмечается Всемирный день гуманитарной помощи

Ситуация для обсуждения:

В плену солдат увидел делегатов Международного Комитета Красного Креста. Руководство лагеря дало им возможность осмотреть лагерные помещения, встретиться с военнопленными. У него была возможность написать письмо семье. Делегаты слушали рассказ об условиях содержания военнопленных, но отказали решить вопрос широкого освещения в СМИ. Почему делегаты МККК не хотели говорить о военнопленных в СМИ?

Рис. 1

Литература

1. Добросклонская Т. Г. Маркеры идеологической модальности в новостных текстах // Медиа в современном мире. 58-е Петербургские чтения : сборник материалов Международного научного форума. В 2-х томах, Санкт-Петербург, 18–19 апреля 2019 года / Ответственный редактор В. В. Васильева. — Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2019. — С. 288–289.

2. Дускаева Л. Р., Краснова Т. И. Оппозитивность в структуре коммуникации (на материале эмигрантских газет эпохи кризиса 1918–1920 гг.) // Вестник Пермского университета, российская и зарубежная филология. — 2011. — Вып. 1 (13). — С. 107–112.

3. Миронова О. А., Панкова И. М. Формирование дискурсивной компетенции в процессе обучения РКИ с применением модели лексико-семантических полей «военное сотрудничество РФ» (на материале пресс-релизов Федеральной службы по военно-техническому сотрудничеству) // Актуальные проблемы преподавания филологических дисциплин: Материалы докладов и сообщений XXV международной научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 07 февраля 2020 года. — Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2020. — С. 408–414.

4. Озюменко В. И. Медийный дискурс в ситуации информационной войны: от манипуляции — к агрессии // Вестник Российского университета дружбы народов. — Серия: Лингвистика. — 2017. — Т. 21. — № 1. — С. 203–220.

5. Панкова И. М. Компетентностный подход как основа контекстуализированного формирования профессиональных речевых умений при обучении русскому языку как иностранному // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза : Материалы межвузовской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 14 декабря 2017 года / Под редакцией Н. В. Давыдовой, Н. Ю. Васильевой. — Санкт-Петербург : Военная академия связи имени Маршала Советского Союза С. М. Буденного, 2017. — С. 153–163.

6. Панкова И. М. Роль дискурсивной компетенции при обучении иностранных военнослужащих говорению в курсе РКИ / И. М. Панкова // Язык. Культура. Перевод: научные парадигмы и практические аспекты : сборник научных трудов : в 2-х частях, Одинцово, 20–21 февраля 2020 года. — Москва, 2020. — С. 288–291.

7. Проничева О. Ю. Образовательная среда вуза как фактор влияния на субъектов образовательного процесса и ресурс формирования личности // Вестник Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулева. — № 2 (22). — 2020. — С. 121–128.

О. Ю. Проничева
Военная академия
материально-технического обеспечения,
Санкт-Петербург

Общественно-политический модуль при обучении РКИ иностранцев военными: работа с текстом

Статья посвящена актуальной проблеме современной методики РКИ — формированию дискурсивной компетенции. Статья демонстрирует, что определенный ресурс для этого заложен в модульном подходе, который базируется на функционально-стилевой и коммуникативной направленности обучения. Отмечая трудности, связанные с отбором текстов, необходимостью учета их познавательной ценности и языковой доступности, статья предлагает алгоритм работы с текстом, который впоследствии станет работать как автоматический навык. В статье рассматриваются приемы работы с текстами общественно-политического дискурса, способствующие формированию дискурсивной компетенции у иностранных военнослужащих.

Ключевые слова: дискурсивная компетенция, общественно-политический дискурс, модульное обучение РКИ, обучение иностранных военнослужащих.

O. Y. Pronicheva
*Military Academy of Logistics,
Saint Petersburg*

Socio-political module for teaching Russian to foreign military personnel: working with text

The article is devoted to an urgent problem of modern Russian as a foreign language methodology — the formation of discursive competence. The article demonstrates that a certain resource for this lies in the modular approach, which is based on the functional, stylistic and communicative orientation of learning. Noting the difficulties associated with the selection of texts, the need to take into account their cognitive value and language accessibility, the article suggests an algorithm for working with text, which will later work as an automatic skill. The article discusses the techniques of working with the texts of socio-political discourse that contribute to the formation of discursive competence among foreign military personnel.

Keywords: discursive competence, socio-political discourse, modular Russian as a foreign language training, training of foreign military personnel.

В свете внедрения новых ФГОС3++, определяющих основной задачей при обучении иностранцев формирование компетенций, повышается интерес к формированию дискурсивных компетенций в различных аспектах деятельности, в нашем случае — у иностранных военнослужащих (далее — ИВС). Определенный ресурс для этого заложен в модульном подходе,

который базируется на функционально-стилевой и коммуникативной направленности обучения. Текстовое наполнение общественно-политического модуля уже само по себе является непростой задачей. Трудности связаны с отбором текстов, необходимостью учета их познавательной ценности и языковой доступности. В современной политической ситуации не менее важным становится знание специфических особенностей обучающихся: национальности, вероисповедания, родного языка, психологии, их обычаев и традиций, уровня образования и общего уровня культурного развития, а также их интереса (мотивации) к изучению русского языка. Часто получается, что предлагаемые на занятиях тексты, которые для одних обучающихся интересны, доступны, понятны, у других вызывают трудности понимания. Чаще это наблюдается в группах ИВС юго-восточной Азии. Объяснений этому много: язык и картина мира существенно отличаются от наших, воспитание не позволяет им раскрепощенно говорить о многом, что становится предметом живого обсуждения в других (например, арабских) группах ИВС. Однако есть сферы, которые одинаково хорошо воспринимаются в разной аудитории. Одной из таких сфер является общественно-политическая. В связи с укреплением позиций РФ на мировой арене, выходом российских компаний на мировой рынок, активным военным сотрудничеством значительно вырос интерес именно к общественно-политическому дискурсу. Офицеры-слушатели всегда с интересом относятся к политическим новостям, часто имеют личное отношение к текущим событиям и готовы его высказать.

Таким образом, общественно-политический модуль может и должен быть неотъемлемой частью используемых в военных вузах учебных пособий. Необходимость создания новых учебников, ориентированных на военнослужащих, диктуется как экономическим и политическим взаимодействием РФ с другими странами, так и лингвистическими обстоятельствами. Современная общественно-политическая ситуация обусловила активное проникновение элементов общественно-политического дискурса в различные сферы, в том числе и в профессиональный язык военнослужащих. Военнослужащие в силу непростой политической ситуации в мире сталкиваются с необходимостью популяризировать и распространять в своем профессиональном языке общественно-политические и экономические понятия. На перечисленные факторы не может не реагировать и методическая компонента обучения: совершенствуются практики преподавания русского языка иностранным военнослужащим, большее внимание уделяется формированию дискурсивных компетенций. Преподавателям необходимо учитывать, что «в текстах институционального дискурса языковые единицы попадают в зависимость от ряда факторов, определяющих их конкретное значение и общий смысл текста» [3: 167]. Принципиальными становятся вопросы отбора текстового материала соответствующей тематики, организации лексико-грамматического материала, лингвострановедческой составляющей.

Если проанализировать тексты, используемые на занятиях по РКИ, то они могут быть ориентированы: а) на обучение аспектам языка, б) на обучение речевой деятельности. При формировании дискурсивной компетенции нам необходимы прежде всего тексты второй группы, которые не составляются, а отбираются из соответствующих источников в соответствии с темой занятия. Такие тексты сопровождаются разработанными предтекстовыми, притекстовыми, послетекстовыми заданиями. Особенностью работы с такими текстами является то, что, согласно методике РКИ, такие тексты сначала обучающимися читаются про себя. Этот подход рекомендован при обучении просмотровому и поисковому чтению, а также для работы с последующим выходом в говорение, письмо [1: 102]

Возможно работать с ними по классическому алгоритму: читать вслух, проводить анализ, пересказывать, но данные виды работ необходимо проводить только после того как обучающиеся прочтут предложенный текст про себя, а преподаватель оценит степень понимания прочитанного. Такие тексты имеют значимый прикладной потенциал: они могут быть использованы для обучения говорению, т. к. актуальная тематика предполагает обсуждение или даже дискуссию, также на основе данных текстов можно обучать письму, подбирая подходящие послетекстовые задания. При этом следует учитывать, что «каждая социальная сфера, формирующая свой дискурс, обладает системой жанров, порождаемых традицией. Формируют жанр тексты, поддающиеся типической классификации, способные определять и влиять на тексты вновь создаваемые» [2: 646].

Со временем выработался научно-обоснованный подход к отбору и использованию текстов для занятий с иностранными обучающимися. Однако в свете и функционально-стилевой, и коммуникативной направленности обучения ИВС работа с общественно-политическими текстами становится непростой задачей. Трудности связаны прежде всего с отбором текста, учетом его познавательной ценности и языковой доступности. Не менее важным является учет контингента ИВС, знание его специфических особенностей. Преподавателю необходимо определить языковую доступность (характер лексики, сложность синтаксических конструкций, общее соответствие уровню, на котором находятся обучающиеся), а также установить, насколько текст может быть полезен для формирования дискурсивной компетенции.

Прежде всего, следует обратить внимание на лексический состав общественно-политического текста, а именно:

- 1) насыщенность специальной лексикой, характерной для общественно-политического дискурса в целом, наличие профессиональной лексики, наличие устойчивых сочетаний, клише, аббревиатур;
- 2) насыщенность лексикой, отражающей конкретное типизированное коммуникативное событие (ТКСб);

3) насыщенность лексикой, обеспечивающей точность передаваемой информации;

4) насыщенность лексикой, передающей авторскую оценку события;

5) насыщенность лексикой, обеспечивающей воздействующую составляющую общественно-политического текста, его перлокутивный эффект;

6) наличие в тексте метафорической, национально обусловленной лексики и фразеологии;

7) наличие элементов языковой игры.

Трудности, которые могут быть связаны с наличием вышеперечисленных лексических единиц в тексте, необходимо снимать по пунктам в рамках предтекстовой работы. В этом случае алгоритм работы с текстом впоследствии станет работать как автоматический навык. При использовании текстов общественно-политического дискурса непосредственно на занятии следует переносить акцент с тренировки, которую мы активно используем при обучении аспектам языка, на коммуникативно-познавательную деятельность обучающихся. На это нужно время. Также указанный подход определяет отбор текстового материала: используемые тексты должны быть небольшими по объему, но емкими по содержанию. Тексты могут быть частично (незначительно) адаптированными или аутентичными. Задания к тексту следует выстраивать с обязательным учетом тематико-структурной модели текста (например, «Ситуация в мире», «Встреча», «Переговоры», «Конфликт» и др.).

В качестве примера охарактеризуем по вышеперечисленным параметрам небольшой аутентичный текст, рекомендуемый для работы с ИВС уровне А2. Первое, что необходимо сделать обучающимся — прочитать текст самостоятельно.

Альянс способен оборонять Прибалтику только двое суток

По расчётам американцев, группировка альянса НАТО в Латвии, Литве и Эстонии способна оборонять эту территорию только двое суток. Для того, чтобы изменить ситуацию, США должны разместить только в одной Прибалтике 7 бригад с артиллерийской и авиационной поддержкой. Стоить этот корпус американским налогоплательщикам будет 2 миллиарда 700 миллионов долларов в год.

Если опыт работы с текстами общественно-политического дискурса небольшой, то проводится следующая работа. Во-первых, следует обратить внимание обучающихся на присутствие в тексте профессиональной лексики (глагол *оборонять*), необходимо воспользоваться словарем и повторить (вспомнить) словарное значение этого глагола и однокоренных слов (*оборона, оборонный*), а также их сочетательные свойства. Например: **Оборонять // оборонить + П4. Защищать, отражая вооружённое нападение противника, врага. Оборонять позиции.**

В тексте представлена и другая профессиональная лексика (*бригада, артиллерийская поддержка, авиационная поддержка, корпус, разместить*), которую следует уточнить.

С присутствующими в тексте лексическими единицами, характерными для общественно-политического дискурса (*альянс, НАТО, США, ситуация, налогоплательщик*) необходимо поработать более детально, т. к. эти слова входят в активный запас данного дискурса.

При определении типичного коммуникативного события («*Ситуация в мире*»), возможно повторное прочтение текста. Уровень понимания будет уже значительно выше.

При определении точности информации удобно использовать политическую карту мира, отметив, где находятся страны, упомянутые в тексте (*Латвия, Литва, Эстония, США*). Также потребуют пояснения термины *Прибалтика* и *страны Балтии*. Содержащаяся цифровая информация не должна вызывать затруднений, т. к. обучающиеся познакомились со значением слова *налогоплательщик*.

В тексте мало используются языковые средства, передающие авторскую оценку события, текст достаточно нейтральный: отсутствуют метафоры, нет элементов языковой игры. Однако тем для обсуждения вполне достаточно: «Продвижение НАТО на восток», «Куда идут налоги?», «Военный бюджет», «Военные альянсы (блоки)» и др.

Постепенно у обучающихся выработается навык применения определенной модели работы с текстами общественно-политического дискурса, они научатся видеть отраженные в языковом материале дискурсивные реалии, что в свою очередь будет удовлетворять познавательную потребность обучающихся, вызывать их интерес, активизировать процесс формирования дискурсивной компетенции.

Литература

1. Московкин Л. В., Сильвина Л. В. Типология текстов учебника «Русский язык: Элементарный курс» // Современная русистика: проблемы, пути решения: Материалы докладов и сообщений междунар. науч.-практ. конф. — СПб. : Изд. СПбГУТД, 2002. — С. 101–103.

2. Панкова И. М., Проничева О. Ю. Исследование языковых средств воздействия на адресата: когнитивные и риторические аспекты (на материале рекламы военной службы по контракту) // Гуманитарные технологии в современном мире. Сборник статей VIII международной научно-практической конференции : в 2-х частях / Составители Л. М. Гончарова, Т. В. Нестерова, Э. А. Китанина. — Часть 1. — 2020. — С. 643–649.

3. Проничева О. Ю. Тексты институционального дискурса: прагматический потенциал и интерпретация // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. — № 12. — 2019. — С. 166–169.

Т. Н. Резникова
*Калининградский государственный
технический университет*
Л. О. Овчинникова
*Балтийский федеральный
университет имени И. Канта,
Калининград*

Потенциал научно-популярных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному для студентов инженерного профиля

В статье рассматриваются возможности использования научно-популярных текстов для обучения языку специальности студентов инженерного профиля на занятиях по русскому языку как иностранному. В статье характеризуются особенности научного стиля речи. Делается ряд наблюдений относительно условий, расширяющих дидактический потенциал научно-популярных текстов. Выделяется ряд наиболее эффективных форматов таких текстов. Делается акцент на критериях отбора научно-популярных текстов, предлагаемых на занятиях по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: язык специальности, инженерный профиль, научно-популярный текст, критерии отбора текстов для занятий.

T. N. Reznikova
Kaliningrad State Technical University
L. O. Ovchinnikova
*Baltic Federal University named after I. Kant,
Kaliningrad*

The potential of popular-scientific texts in Russian as a foreign language classes for engineering students

The article discusses the potential of using popular-scientific texts to teach the language for special purposes to engineering students in Russian as foreign language classes. The article characterizes the features of the scientific prose style. The observations are made on conditions that expand the didactic potential of popular-scientific texts. A number of the most effective formats of such texts is highlighted. The emphasis is placed on the criteria for the selection of popular-scientific texts offered in classes of Russian as a foreign language.

Keywords: language for special purposes, engineering profile, popular-scientific text, criteria for selecting texts for classes.

Как известно, обучение научному стилю речи в рамках подготовки иностранных студентов к овладению языком специальности — первостепенная

задача преподавателя русского языка как иностранного (далее — РКИ) в вузе. Особенности научного стиля речи являются: научная тематика текстов, обобщенность, отвлеченность, абстрактность изложения, насыщенность фактической информацией, обилие терминов, наличие сложных синтаксических конструкций. В составе научного стиля речи выделяются: собственно-научный, научно-учебный и научно-популярный подстили. Тексты, относящиеся к научно-популярному подстилю, имеют более упрощенный характер изложения, в таких текстах используются эмоционально-экспрессивные средства языка, сравнения с привычными явлениями и предметами.

Иностранные студенты начинают знакомиться с текстами научной направленности уже на подготовительном курсе. Введение специальных терминов на начальном этапе происходит посредством использования на занятиях адаптированных, максимально упрощенных текстов, которые, строго говоря, нельзя назвать научными. Преподаватели РКИ, обучающие студентов в российских вузах, знакомы с трудностями, которые испытывают студенты при введении научного стиля речи. Облегчает эту задачу использование на занятиях научно-популярных текстов: научно-популярных статей, сообщений научного характера в СМИ и так далее. Работа с такими текстами минимизирует трудности введения научной лексики, ее понимания, вызывает интерес к предлагаемому материалу и изучаемому языку в целом.

Безусловно, научно-популярные тексты должны быть интересными, увлекательными, соответствовать уровню владения языком, а также соответствовать учебным задачам.

Обращение к материалам СМИ на занятиях по РКИ, изучение этих материалов позволяет повысить уровень владения языком, познакомить студентов с различными явлениями жизни, историческими ценностями представителей другой культуры, помочь им быстрее адаптироваться в иноязычной среде, существенно повысить мотивацию к изучению иностранного языка [3: 128].

Использование научно-популярных текстов на занятиях помогает решать многие дидактические задачи обучения языку, таких как: совершенствование умений монологического и диалогического высказывания на основе прочитанного материала; пополнение словарного запаса; облегчение введения профессиональной лексики; возможность участия в дискуссии на профессиональные темы и так далее. Как сказано выше, при работе с научно-популярными текстами важным моментом являются критерии их отбора. Первым из них является соответствие уровню владения языком. Предлагаемый текст, безусловно, должен быть доступным и посильным для понимания. Если предложить группе иностранных студентов сложный текст, уровень мотивации снизится, даже если текст

будет интересным. Проблема, обозначенная в тексте, его содержание должны быть не только актуальны и отвечать поставленной учебной задаче, но и интересны студентам. Также текст не должен быть слишком объемным. Работа с большим текстом может показаться студентам непосильной, и они потеряют интерес даже к самому увлекательному содержанию.

Лингвисты относят научно-популярные тексты к аутентичным материалам. Тексты подобного характера позволяют познакомить студентов не только с научной терминологией, но и речевыми клише, фразеологией, лексикой, связанными с самыми различными сферами жизни и принадлежащими к различным стилям речи [1: 77].

Важным аспектом работы с научно-популярными текстами, наряду с критериями их отбора, является методика такой работы. Выделяют следующие виды чтения как цели обучения: просмотровое чтение (получение общего представления о содержании текста, его теме и т. д.); поисковое чтение (поиск и выделение определенной информации в соответствии с поставленной преподавателем задачей); ознакомительное чтение (общий охват содержания, фиксирование главной информации, без обращения к деталям); изучающее чтение (направлено на понимание информации, детальное чтение) [2: 189].

С научно-популярными текстами работа на уроке строится так же, как и с другими видами текстов. Выполняются предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания. В рамках предтекстовых заданий вводятся новые слова, объясняются особенности их употребления. Целесообразно обратить внимание студентов на заголовок текста, с целью развития языковой догадки можно сформулировать ряд вопросов. Во время чтения можно дать задание найти в тексте предложения, поясняющие заголовок или связанные с ним.

Как правило, в научно-популярных текстах присутствуют дополнительные детали, пояснения, повторы, отступления, что обеспечивает доступность понимания содержания текста. Также в научно-популярных текстах широко используются различные приемы адресации, такие как: риторические вопросы, императивные конструкции, советы, рекомендации и т. п. [1: 83].

Наряду с различными видами чтения, работой с лексическими, грамматическими и синтаксическими конструкциями, использование на занятиях по РКИ научно-популярных текстов дает возможность участия в дискуссии по проблеме текста. Если текст вызвал интерес, живой отклик у студентов, возникает и желание высказать свою точку зрения по проблеме, подобрать слова для монологического высказывания, аргументации, ответных реплик в диалоге и т. д. Таким образом, решается также одна из главных задач обучения иностранному языку — коммуникативная. Лингвисты выделяют несколько фаз понимания текста на иностранном языке: идентификация, ассимиляция и аккомодация. Идентификация —

знакомство с текстом, соотнесение информации с имеющимися представлениями. Ассимиляцией называют усвоение смысла наиболее важных частей текста. Аккомодацию определяют как приспособление извлеченных из текста знаний к новой ситуации [1: 80]. Последующее применение полученной информации является важной задачей использования научно-популярных текстов на занятиях по РКИ.

Практика показывает, что дидактический потенциал научно-популярных текстов реализуется максимально при сочетании условий, которые можно условно разделить на содержательные (информация текста, нарративные характеристики), формально-содержательные (особенности композиции, стиля), формальные (верстка, иллюстрации и т. д.).

Выделим в каждой категории те особенности научно-популярного текста, которые обеспечивают ему привлекательность в глазах целевой аудитории, то есть иностранных обучающихся.

Содержательные особенности:

- актуальная информация, поддержка информационного повода (юбилей исторического события, мероприятие, тематически (ассоциативно) связанное с содержанием текста);

- присутствие информации, затрагивающей эмоциональную сферу (парадоксы, противоречия, нестандартность);

- связь с проблемами, вопросами, волнующими целевую аудиторию;

- присутствие архетипа, важного для целевой аудитории;

- включение элементов сторителлинга, динамизм повествования.

Формально-содержательные особенности:

- композиция, облегчающая восприятие текста;

- знакомые и понятные обучающимся речевые конструкции, свойственные научно-популярному стилю речи;

- органичное сочетание стилевых особенностей научного, публицистического и разговорного стилей речи.

Формальные особенности:

- современная верстка и типографика (включение содержания, выносок, врезок, использование удобных для восприятия шрифтов и стилей оформления таблиц);

- использование фотографий, схем, рисунков;

- использование интерактивных элементов.

Все приведенные особенности отличают научно-популярные тексты нового поколения, создающиеся с учетом перегруженности читателя информацией, дефицита времени и мотивации, что максимально облегчает реципиенту процессы аккомодации и ассимиляции.

В связи с этим наряду с традиционными форматами работы с научно-популярным текстом на занятиях по РКИ представляются целесообразными креативные форматы, хорошо знакомые обучающимся в рамках досуговой

и околопрофессиональной деятельности, а именно создание вторичного информационного продукта, его активное перекодирование и переформатирование, то есть превращение монокодового текста в поликодовый: плакат, комикс, буктрейлер, выпуск подкаста и т. д.

Высокий потенциал научно-популярного текста обусловлен также богатством выбора ресурсов: официальные интернет-страницы музеев, образовательных учреждений, культурных фондов, информационных агентств (порталы «Постнаука», «Антропогенез», портал Российского географического общества, МИА «Россия сегодня», ТАСС) активно работают в данном направлении, представляя качественный и современный продукт с учетом запросов целевой аудитории, особенностями восприятия человека. Страницы различных организаций, в том числе коммерческих (банки, крупные заводы, магазины) в социальных сетях также предлагают интересные форматы научно-популярных текстов (карточки, дайджесты, обзоры, игры, конкурсы) с использованием различных механизмов вовлечения.

Приведенные форматы текстов и варианты работы с ними могут способствовать сокращению дистанции между научной информацией, предназначенной к широкому распространению, и ее аудиторией. Наука, производство, профессиональная и образовательная деятельность, а также собственно изучение языка специальности воспринимается как неотъемлемая часть повседневности, причем интересная, привлекательная и значимая.

Литература

1. Ахмерова Г. А., Белая А. Г., Кузнецова Т. А. Использование научно-популярных текстов в процессе обучения РКИ // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достижения, проблемы и перспективы развития : Материалы VII Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 19–20 мая 2016 г. — Минск : Изд. центр БГУ, 2016. — С. 76–84. — URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/168338> (дата обращения: 19.10.2021).

2. Потураева Е. А. Методические приемы работы с текстом на занятиях по русскому языку как иностранному // Стратегия и практика обучения иностранных граждан в инновационном университете : сборник материалов Всероссийского семинара (с международным участием), посвященного 10-летию подготовительного отделения и кафедры русского языка как иностранного Института международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета, 22–23 ноября 2012 г.; Томский политехнический университет. — Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2013. — С. 189–197.

3. Семенова И. В. Использование материалов СМИ в формировании межкультурной компетенции иностранных студентов на занятиях по РКИ // Эпоха науки. — 2018. — № 13. — С. 126–132. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-materialov-smi-v-formirovanii-mezhkulturnoy-kompetentsii-inostrannyh-studentov-na-zanyatiyah-po-rki> (дата обращения: 19.10.2021).

Я. О. Рыбина
*Военная академия связи,
Санкт-Петербург*

Профессионально ориентированное обучение иностранному языку

Рассмотрена проблема профориентации при обучении иностранным языкам, что связано с возрастающей ролью иноязычного общения в профессиональной деятельности современных специалистов. Подчеркивается, что целью обучения иностранному языку в нефилологическом вузе должно быть не только развитие коммуникативных навыков, но и усвоение профессиональной лексики, прежде всего, терминологии, а также формирование социокультурных знаний о стране изучаемого языка, подготовка к взаимодействию с представителями другой культуры в ситуациях профессионального общения. Определяются требования к профессионально ориентированному курсу РКИ в военных вузах.

Ключевые слова: иностранные языки, профессионально-ориентированное обучение, неязыковой вуз, русский язык как иностранный.

Y. O. Rybina
*Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg*

Professionally oriented teaching of a foreign language

The problem of vocational guidance teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties is considered, which is of particular relevance in connection with the increasing role of foreign language communication in the professional activities of modern specialists. It is pointed out that the objective of teaching foreign language at non-philological universities and colleges should be not only the development of communication skills, but also mastering of functional lexis, particularly terminology, and forming the notion of social and cultural features of the target-language country, preparation for professional cooperation with representatives of another culture. The requirements for a professionally oriented course of Russian as a foreign language at military universities are set.

Keywords: foreign languages, professionally oriented learning, foreign-language communication, non-linguistic university, Russian as a foreign language.

В современных условиях владение иностранным языком становится существенным компонентом отбора будущих специалистов и роль предмета в вузах «иностранный язык» значительно возрастает. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует ориентации обучения иностранному языку на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников.

Термин «профорориентационное обучение» относится к процессу преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах, который основан на изучении и анализе учебной литературы по определенному предмету, овладении специальной терминологией и лексикой, а в последнее время — на деловом общении в сфере предпринимательской профессиональной деятельности. Под профессиональным обучением обычно понимают обучение, основанное на учете потребностей обучающихся в изучении иностранного языка, продиктованных особенностями будущей профессии. Данная тема требует интенсивного развития в настоящее время [9: 47].

Комплексная подготовка специалистов в образовательных учреждениях предполагает развитие коммуникативных навыков, позволяющих устанавливать профессиональные контакты на иностранных языках в различных ситуациях и сферах деятельности. В процессе получения знаний обучающиеся приобретают определенные ценности, которые показывают их профессиональную и общекультурную подготовку как будущих профессионалов. Важнейшими ценностями при выборе направления образования являются качество образования, материальные возможности, возможности самореализации, самосовершенствования, уверенность в карьерном росте и перспективах. Эти ценности являются основой будущей деятельности выпускников. В этом контексте может быть реализована задача индивидуального обучения иностранному языку, что означает развитие активности, самостоятельности, творческих способностей и личностный рост обучающихся [7: 20].

При обучении иностранному языку одной из главных задач для преподавателя является развитие навыков общения на разные темы. Под коммуникативной сферой понимается совокупность однородных коммуникативных ситуаций, характеризующихся одинаковыми типами вербальной стимуляции, взаимоотношениями коммуникатора и коммуникативной средой. Общение на иностранном языке может осуществляться в формальных и неформальных ситуациях, в контексте индивидуальных и групповых контактов, в виде лекций на конференциях, при обсуждении договоров, проектов и написании деловых писем. Целью обучения иностранному языкам в неязыковых вузах является достижение уровня, достаточного для фактического использования иностранных языков в будущей профессиональной деятельности. Практическое знание иностранных языков — лишь один из аспектов профессионально ориентированных предметных курсов [2: 11].

По мнению П. И. Образцова, иностранный язык может быть не только объектом усвоения, но и средством развития профессиональных навыков. Это предполагает расширение концепции профессиональной ориентации в обучении иностранному языку, которая включает дополнительный

компонент, а именно профессионально ориентированное содержание учебных материалов. Профессиональное обучение обеспечивает профессиональную ориентацию не только в отношении содержания учебных материалов, но и в деятельности, которая включает методы и приемы профессионального обучения [4: 19].

Для обучения иностранному языку в неязыковом вузе необходимо:

– обеспечить профессиональное общение на иностранном языке (в первую очередь имеется в виду интеграция дисциплины по иностранному языку с основными дисциплинами);

– сделать целью обучения использование иностранного языка как средства систематического обновления его профессиональных знаний, а также средства профессионального обучения;

– использовать формы и методы обучения, которые могут гарантировать формирование необходимых профессиональных навыков и умений будущего специалиста.

Ориентированное на специальность обучающихся преподавание иностранного языка на неязыковых факультетах университетов требует нового подхода к содержанию обучения. Оно должно ориентироваться на последние достижения в той или иной области человеческой деятельности, отражать своевременные научные достижения в областях, которые напрямую затрагивают профессиональные интересы обучающихся, и предоставлять им возможность для профессионального развития. Следовательно, правомерно рассматривать содержание преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах высших учебных заведений как совокупность знаний, которые должны получить обучающиеся для того, чтобы качество и уровень владения иностранным языком соответствовали их потребностям, а также целям и задачам данного уровня образования.

Выбор содержания способствует общему развитию личности студентов и подготавливает их к дальнейшей профессиональной деятельности. Содержание обучения иностранному языку должно включать:

- коммуникативные области, темы и контексты, речевые акты и языковые материалы с учетом профессиональной ориентации обучающихся;

- языковой материал (в области фонетики, лексики, грамматики, орфографии), набор специальных (языковых) навыков, характеризующих уровень практического знания иностранных языков как средства общения, в том числе в случае профессионального общения;

- учебные умения (умение работать со справочной литературой, делать учебные записи, создавать логичное последовательное высказывание и др.);

- социокультурные знания (о стране изучаемого языка и ее культуре) [3: 10].

Профессиональное обучение обеспечивает профессиональную ориентацию не только в отношении содержания учебных материалов, но и в отношении видов деятельности, соответствующих профессии. Для современного выпускника уже недостаточно только уметь читать и переводить специализированные тексты, необходимо также использовать иностранный язык в различных сферах общения. В настоящее время акцент в обучении смещается на развитие навыков вербального общения на технические темы и проведение научных дискуссий.

Профильное обучение иностранному языку должно быть направлено на решение следующих задач:

1. Развитие коммуникативных навыков с помощью различных видов речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение и письмо). Успешное овладение навыками говорения — это умение профессионально вести беседу и обмениваться информацией на различные темы. В процессе коммуникации обучающиеся должны уметь сообщать, передавать информацию и выражать свои взгляды в ходе обсуждения. Целью обучения аудированию является развитие контекстных и коммуникативных навыков восприятия и понимания высказываний собеседника на иностранном языке. Результатом обучения чтению является овладение навыкам чтения текстов разных жанров, в том числе специальной литературы. Умение писать заметки, рефераты, деловые письма и другие документы, используемые в процессе работы по специальности, а также составлять контракты является целью обучения навыкам письма. Языковые навыки также приобретаются в ходе занятий, так как каждая тема или ситуация общения связаны с определенными языковыми средствами и грамматическим материалом [5: 31].

2. Формирование социальных и культурных знаний: сравнивая социальный и культурный опыт носителей изучаемого языка с собственным опытом и культурными ценностями своей страны, студенты знакомятся с культурой носителей изучаемого языка, учатся адаптироваться к иноязычной среде, что позволяет им избежать недопонимания в общении.

3. Усвоение лексических единиц иностранного языка, в том числе терминологии. Изучение технического языка требует усвоения большого количества технических терминов и специальных понятий, которые необходимы начинающим практикующим специалистам. Однако невозможно овладеть всей терминологией за время, отведенное вузом для изучения иностранного языка. Поэтому очень важно развивать у студентов умение пользоваться специальными словарями и справочниками, обслуживающими выбранную область [7: 16].

Суть профориентационного обучения иностранному языку заключается в интеграции со специальными дисциплинами с целью приобретения дополнительных специальных знаний и развития профессионально значимых качеств личности. В этом и заключается основная сложность реализации

такого обучения в университетах. Преподаватели иностранных языков имеют лингвистическую и педагогическую подготовку и не знают специальной технической лексики и часто не имеют представления о коммуникативных потребностях представителей конкретной профессии.

Из-за отсутствия опыта и специальных знаний преподаватели сталкиваются с рядом трудностей: психологических, лингвистических, методических и др. Проблемой также является отсутствие современных учебников и учебных пособий. Это создает неудобства и трудности как в преподавании, так и в восприятии учебного материала. Очевидно, что преподаватель в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку должен усвоить основы предмета, базовую лексику и терминологические конструкции.

Фактически, отсутствие базовой подготовки преподавателя часто приводит к искажению смысла при переводе текстов, в результате чего выделяется информация, не важная с точки зрения специалиста. Есть несколько способов решить возникающие трудности:

- использовать на уроках иностранного языка материалы, которые включают основные понятия предмета, так как преподаватели-предметники часто не уделяют достаточного внимания языковым основам профессии;

- создавать ситуации на уроках иностранного языка, в которых студенты могут использовать теоретические знания, полученные в конкретной предметной области, для решения практических задач;

- использовать материалы, которые уже знакомы обучающимся, но представлены с другой точки зрения;

- просить обучающихся помогать преподавателю иностранного языка в вопросах, касающихся понятий изучаемой области;

- воспользоваться помощью преподавателя-предметника как при подготовке к уроку, так и во время его проведения («обучение в команде»).

Таким образом, процесс обучения языку специальности всегда предполагает наличие у преподавателя определенных знаний в определенной профессиональной сфере, творческий подход к реализации образовательного процесса, стремление улучшить учебный процесс, заинтересовать обучающихся в практическом применении знаний, как языковых, так и профессиональных.

При обучении русскому языку как иностранному (далее — РКИ) в военных академиях следует принимать во внимание требования к учебным программам и учебным пособиям для определенного профессионального профиля, а также необходимый специалисту лексический минимум. Итак, для эффективного обучения РКИ будущих специалистов требуется:

1. Учет профиля вуза и формируемых профессиональных языковых характеристик. Представляется, что причиной низкого уровня

владения языком профессии среди иностранных курсантов является отсутствие четко структурированной системы обучения, что выражается в недостаточной проработке учебно-методических материалов.

2. Создание курса профессионального языка с учетом условий обучения в университете и указанием количества необходимых на его изучение часов. При обучении специальной лексике необходимо учитывать содержание тех инженерных и военных дисциплин, которые представлены в программе курса.

3. Выработка требований к учебным пособиям и учебникам профессионального языка. Учебные пособия и учебники должны полностью отражать требования академических курсов и учитывать количество часов, отведенных на каждый блок специальной лексики. Метод создания учебников должен оставаться текстоцентричным: текст является основой для введения научной терминологии и общенаучной лексики. Важно разработать задания для проверки понимания содержания профессиональных текстов и разработать презентации.

4. Разработка лексического минимума по военной лексике в соответствии с языковым уровнем. Описание определений на русском языке и их перевод на родной язык обучающихся, создание словаря образовательных терминов — самый эффективный способ научить иностранную аудиторию профессиональному метаязыку.

Обучение специальной лексике в методике обучения РКИ вызывает наибольшие трудности. Наиболее эффективным способом систематизации лексики является создание лексико-семантических групп, поскольку лексика языка наглядна и прозрачна. Для составления и поддержания профессионального словарного запаса учащиеся могут в дальнейшем использовать различные методы запоминания, такие как использование словарных карточек по каждой теме, работа со словообразовательными гнездами, классные игры.

Иностранный язык как дисциплина способствует формированию навыков самообучения и контроля, повышению культуры умственного труда. В высших учебных заведениях основная цель обучения иностранным языкам — развитие у обучающихся коммуникативных и профессиональных навыков на базе преподаваемого языка.

Литература

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. — М. : АРКТИ ГЛОССА, 2000. — 165 с.
2. Зиннурова Ф. М. Формирование профессионально-языковой компетентности у студентов ССУЗ в полиэтническом регионе: на примере строительных специальностей : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — Йошкар-Ола, 2006. — 24 с.

3. Иванова О. Ю. Профессиональное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : дисс. ... канд. пед. наук.— Орел, 2005. — 245 с.

4. Образцов П. И. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения : учебно-методическое пособие / П. И. Образцов, А. И. Ахулкова, О. Ф. Черниченко. — Орел, 2003. — 94 с.

5. Образцов П. И., Иванова О. Ю. Профессионально ориентированное преподавание иностранного языка на неязыковых факультетах вузов : учебное пособие. — Орел : ОГУ, 2005. — 114 с.

6. Педагогика профессионального образования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / под редакцией В. А. Слостенина. — 4-е издание, стереотипное. — М. : Академия, 2008. — 368 с.

7. Рыбкина А. А. Педагогические условия формирования профессиональных умений курсантов учебных заведений МВД в процессе обучения иностранному языку. — Саратов : СЮИ МВД России, 2005. — 151 с.

8. Симонова А. Ю. Формирование коммуникативно-проектировочных умений у студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2021. — 23 с.

9. Хусаинова М. А. Становление профессиональной позиции студентов-будущих менеджеров средствами иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук. — Самара, 2006. — 163 с.

В. Н. Селедцова
*Военная академия войсковой
противовоздушной обороны,
Смоленск*

Изучение грамматики научной речи на материале военно-научных текстов

В статье рассматривается методика изучения грамматических особенностей научного стиля речи на основе текстов по военным дисциплинам. Анализируются конструкции научного стиля речи с точки зрения лексико-грамматических трудностей, возникающих в процессе овладения иностранными обучающимися нормами профессиональной научной речи, приводится система заданий по формированию и совершенствованию грамматических навыков.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, грамматика научной речи, военно-научные тексты.

V. N. Seledtsova
*Military Academy of Military Air Defense
of the Armed Forces of RF,
Smolensk*

The study of the grammar of scientific speech based on material from military-scientific texts

The article considers the methodology of studying the grammatical features of the scientific style of speech based on texts on military disciplines. The article analyzes the constructions of the scientific style of speech from the point of view of lexical and grammatical difficulties that arise in the process of mastering the norms of professional scientific speech by foreign students, provides a system of tasks for the formation and improvement of grammatical skills.

Keywords: Russian as a foreign language, grammar of scientific speech, military-scientific texts.

Язык специальности следует рассматривать как один из важнейших аспектов в ходе изучения русского языка иностранными слушателями на подготовительном курсе. Поскольку в профессиональной речевой коммуникации единицей общения является специальный текст, актуальной представляется проблема интенсификации процесса овладения грамматическим строем такого рода текстов, на основе представлений о речевой организации которых формируется речевая и коммуникативная компетентность в профессиональной сфере. Для того чтобы уверенно осуществлять общение на русском языке в ходе обучения по программам

магистратуры, слушателям в короткий срок необходимо не только овладеть терминологией нескольких специальных дисциплин, но и научиться определять роль терминов, правильно использовать их в грамматической структуре предложения, характерной для научного текста. В качестве особенностей военно-научного текста исследователи отмечают информативно-целевой подход представления научного знания, полноту, достоверность и новизну содержания, его рационально-логическую оценку и классификационно-описательную структуру. Эта смысловая характеристика обуславливает использование «точных, однозначных, концептуально-прагматических текстообразующих элементов, терминологических многокомпонентных словосочетаний, позиционно закреплённых как для выражения смыслового ядра (центра), так и для профессионально ориентированного высказывания» [1: 79].

Таким образом, лингвистический и лингводидактический анализ текстов военных дисциплин определяет в обучении выбор необходимой грамматической теории и, соответственно, систему формирования грамматических навыков, позволяющих иностранным магистрантам свободно общаться на русском языке в условиях учебно-профессиональной сферы. Рассматривая владение языком как средство формирования профессиональной компетентности будущего специалиста, отметим, что при освоении профессионально-ориентированного языкового материала устанавливается двусторонняя связь между стремлением обучающегося приобрести специальные знания и успешностью овладения языком.

В научной речи выделяются так называемые актуальные смыслы, которые устанавливаются спецификой задач научной деятельности. Это прежде всего квалификация объекта (предмета, явления, процесса), классификация предметов, явлений, качественная и количественная характеристика, взаимодействие объектов (обусловленность). Для выражения каждого из названных смыслов научная речь располагает определённым набором синтаксических средств: простое или сложное предложение, детерминантные именные группы (предложно-именные сочетания), обособлённые обороты.

Изучение грамматики научной речи в соответствии с учебной программой по дисциплине «Русский язык» на подготовительном курсе Военной академии предусматривается в рамках раздела «Конструкции научного стиля речи», учебный материал каждого занятия рассчитан на четыре часа аудиторной и два часа самостоятельной работы слушателей. Занятия строятся по общей схеме: введение и закрепление грамматического материала (демонстрация конструкций, анализ структуры и её элементов, выполнение упражнений разных типов); работа с текстом, включающим предложения, построенные на основе соответствующих конструкций.

Следует отметить, что обязательной является предшествующая работа с учебными или адаптированными текстами военных дисциплин

на занятиях по языку специальности. Слушатели должны быть знакомы с терминологической лексикой, составляющей основу анализируемых примеров, иметь представление о моделях для введения и определения термина, характеристики понятия, классификации и т. д. Так, к моменту изучения раздела «Конструкции научного стиля речи», слушатели знакомы с текстами по дисциплинам «Общая тактика и оперативное искусство», «Применение войск ПВО Сухопутных войск в бою и операции», «Управление огнем соединений, воинских частей и подразделений войск ПВО Сухопутных войск». Тексты названных военных дисциплин в большей части можно отнести к нескольким основным типам: 1) текст-характеристика, в котором первый абзац — определение, первое слово каждого следующего абзаца называет подтему; 2) текст-определение, в котором приводится научное понятие одной из областей знаний (если одного определения недостаточно, в тексте устанавливается содержание, раскрывается наполнение понятия); 3) текст-классификация, в котором не только выделяются группы исследуемого класса объектов, но и определяются признаки или критерии, по которым данная классификация составлена.

Рассмотрим систему работы с грамматикой научного текста на примере темы «Квалификация предмета, явления».

Перед грамматической работой необходимо дать толкование понятию «квалификация», указать функцию конструкции в научных текстах: квалификация — характеристика предмета, явления, отнесение его к какой-либо категории, группе. Изучение каждой науки начинается с определения важнейших понятий. На этом этапе можно дать варианты сочетаемости слова «определение», т. к. преподаватели будут часто использовать его в вопросах обучающимся и в комментариях к ответам: *дать определение чему-либо; определение (какое?) логическое, точное, правильное, краткое, громоздкое, неполное.*

Демонстрация конструкций научного стиля речи (далее — НСР) для введения и определения предмета, для выражения общей характеристики предмета и иллюстрирование примерами той или иной модели требует особого внимания в связи с тем, что каждая конструкция имеет свои особенности с точки зрения порядка следования частей, определения предмета (явления) тем или иным способом. Обучающиеся должны уяснить, что конструкции не всегда могут быть взаимозаменяемыми.

В рамках первого занятия рассматриваются конструкции для введения и определения предмета. Вначале демонстрируется хорошо знакомая обучающимся конструкция, которая используется для объективной квалификации предмета, явления или процесса:

*1. Что (И. п.) — это что (И. п.)
термин*

Пример: **Огонь** — это **стрельба** из различных видов оружия и **пуск ракет** для поражения целей.

Следующие конструкции предназначены для указания общепринятой квалификации предмета (явления, понятия), т. е. даются сведения о том, что ученые понимают тот или иной предмет речи определенным образом, дают предмету речи какое-либо название:

2. Чем (Т. п.)	называется	что (И. п.)
термин	называют	что (В. п.)

Пример: **Методическим огнём** называется **огонь** (называют **огонь**), при котором по одной команде каждый последующий выстрел производится через установленные промежутки времени.

3. Что (И. п.)	называется	чем (Т. п.)
что (В. п.)	называют	чем (Т. п.)
		термин

Пример: **Огонь**, при котором по одной команде каждый последующий выстрел производится через установленные промежутки времени, называется (называют) **методическим огнём**.

4. Под чем (Т. п.)	понимают	что (В. п.)
термин		

Пример: Под **манёвром** огнём понимают **сосредоточение** огня по важнейшим целям, распределение или последовательное уничтожение нескольких целей и перенос огня на новые цели.

5. Что (И. п.)	носит название	чего (Р. п.)
		термин

Пример: **Огонь**, при котором по одной команде каждый последующий выстрел производится через установленные промежутки времени, носит название **методического огня**.

Необходимо указать, что в конструкциях № 2 и № 3 слова-термины могут располагаться в начале или в конце предложения в зависимости от того, на чем акцентируется внимание: на раскрытии содержания термина или на терминологическом названии известных предметов, процессов, явлений.

На втором занятии рассматриваются конструкции для выражения общей характеристики предмета (явления, понятия). Следует отметить, что, в отличие от моделей предыдущей группы, приведенные ниже при содержательном наполнении обычно не содержат строгое определение,

дефиницию термина, основное их предназначение — описание характерных, отличительных качеств, черт чего-либо.

В первой конструкции в роли подлежащего выступает узкое, видовое понятие, которое раскрывается через широкое (родовое), выступающее в роли сказуемого. Конструкция устанавливает связь между понятиями, указывая на признак понятия, важный в соответствующем контексте.

1. *Что (И. п.)* — *это* *что (И. п.)*
предмет
(понятие)

Пример: *Огонь — основное средство уничтожения противника в обороне.*

В конструкции № 2 слово, представляющее собой родовое (широкое) понятие, стоит в творительном падеже, видовое (узкое) понятие выступает в роли подлежащего. Конструкция с глаголом *являться* обозначает сущность предмета (явления), его функцию или существенный в данных обстоятельствах признак. Внимание обучающихся следует также обратить на то, что данная конструкция является достаточно употребительной для выражения квалификации и может, как правило, заменять конструкции № 1, № 4.

2. *Что (И. п.)* *является* *чем (Т. п.)*
предмет
(понятие)

Чем (Т. п.) *является* *что (И. п.)*
предмет
(понятие)

Пример: *Огонь является основным средством уничтожения противника в обороне. Основным средством уничтожения противника в обороне является огонь.*

Следующая конструкция употребляется при раскрытии сущности процесса, явления. Если сущность явления нельзя выразить именем существительным, употребляется сложное предложение.

3. *Что (И. п.)* *состоит* *в чём (П. п.)*
предмет *заключается*
(понятие) *состоит* *в том, чтобы...*
заключается

Пример: **Задача** *войсковой ПВО состоит (заключается) в прикрытии группировок своих войск и важных объектов тыла от ударов с воздуха.*

Конструкция № 4 указывает на внешние признаки предмета или его строение и употребляется при описании предмета.

4. <i>Что</i> (И. п.)	<i>представляет</i>	<i>что</i> (В. п.)
<i>предмет</i>	<i>собой</i>	
<i>(понятие)</i>		

Пример: **Зона противотанкового огня** *представляет собой участок местности перед опорным пунктом взвода и во флангах, по которому заблаговременно подготовлен и ведётся огонь из противотанковых средств.*

На этапе рассмотрения особенностей использования каждой из приведенных конструкций обучающиеся под руководством преподавателя анализируют возможности употребления того или иного глагола в зависимости от содержания частей предложения, обращают внимание на падеж именных частей речи, входящих в состав каждой конструкции.

В качестве основных заданий, направленных на первичное закрепление грамматического материала, предлагаются следующие.

Задание 1. *Читайте предложения. Определите конструкции для введения и определения предмета и все элементы данных конструкций. Задайте вопросы с целью узнать определение выделенных терминов.*

Боевая готовность — *способность войск (сил) в любых условиях обстановки начать военные действия в установленные сроки и успешно выполнить поставленные задачи.*

Задание 2. *Поставьте слова в нужную падежную форму. Создание группировок называют (развёртывание).*

Задание 3. *Вставьте глаголы **называть, называться** в нужной форме. обороной ... вид боевых действий.*

Задание 4. *Читайте предложения задания 1 ещё раз. Трансформируйте предложения, используя синонимичные конструкции.*

Задание 5. *Составьте предложения, используя конструкции введения и определения термина. Задайте вопросы к компонентам:*

Тактические действия. *Организованные действия частей и соединений при выполнении поставленных задач с применением различных видов, форм и способов действий.*

Задание 6. *Выполните тестовые задания. Выберите один правильный вариант.*

1. Укажите конструкцию с ошибкой.

(А) *Что* носит название *чего*.

(Б) *Что* — это *что*.

(В) *Чем* называется *что*.

(Г) *Чего* называют *чем*.

2. Укажите падежную форму на месте пропуска в предложении:

... называются организованные действия частей и соединений при выполнении поставленных задач с применением различных видов, форм и способов действий.

(А) тактическими действиями

(Б) тактические действия

(В) тактических действий

(Г) тактическим действиям

3. Укажите глагол, который не употребляется в конструкциях для введения и определения предмета.

(А) называть

(Б) объяснять

(В) называться

(Г) носить (название).

Важным этапом является работа со специальным текстом. Рассмотрение реализации изучаемого грамматического материала в тексте позволяет осознать роль той или иной модели в его структуре. В качестве типа текста, содержащего большое количество конструкций квалификации, следует рассматривать текст-характеристику, содержащий базовое определение в первой части, подтемы в последующих частях (абзацах). Приведем пример текста названного типа по дисциплине «Общая тактика».

Военное искусство

Военное искусство представляет собой теорию и практику подготовки и ведения военных действий на суше, море и в околоземном пространстве. Теория военного искусства является частью военной науки.

Военное искусство включает три составные части: стратегию, оперативное искусство и тактику, которые тесно связаны между собой, и каждой из них присущи свои виды, формы и способы действий при выполнении поставленных задач различных масштабов.

Стратегия — составная часть военного искусства, его высшая область, охватывающая теорию и практику подготовки страны и Вооруженных Сил к войне, планирование и ведение стратегических операций и войны в целом.

Оперативное искусство — составная часть военного искусства, охватывающая теорию и практику подготовки и ведения военных действий оперативного масштаба (операций, сражений, боевых действий, ударов) объединениями видов Вооруженных Сил.

Тактика — третья составная часть военного искусства, охватывающая теорию и практику подготовки и ведения боя и других тактических действий подразделениями, частями (кораблями) и соединениями различных видов вооруженных сил, родов войск (сил) и специальных войск [2: 5].

Работа со специальным текстом требует развернутого методического сопровождения, включающего этапы выполнения предтекстовых, при-текстовых и послетекстовых заданий. Каждый этап имеет собственные задачи, выполнение которых способствует формированию важнейших лексических и грамматических умений, необходимых для понимания текстов, совершенствованию навыков во всех видах речевой деятельности. Необходимо отметить, что послетекстовые задания выполняются с целью формирования навыков анализа текста с точки зрения его структуры, логического построения, анализа содержания, и названные задачи в данном случае не могут быть решены вне рассмотрения роли конструкций научного стиля речи в специальном тексте. В процессе выполнения ряда заданий, преимущественно учебно-коммуникативных, слушатели закрепляют использование изученных конструкций в учебно-профессиональной речи.

Таким образом, изучение конструкций квалификации на основе материала текстов военных дисциплин позволит иностранным военнослужащим избежать трудностей понимания текстов из учебно-профессиональной сферы в процессе чтения и аудирования, а также даст возможность уверенно строить высказывание на основе конструкций для выражения квалификации.

Литература

1. Биченок Л. П. Научный стиль речи. Современные тенденции обучения русскому языку как иностранному в военном вузе (опыт проведения практического занятия) // Вестник военного образования. — 2021. — № 3 (30). — С. 79–83.

2. Общая тактика : учебник / С. А. Батюшкин, Н. К. Шишкин, Н. П. Моисеенко. — М. : Каталит, 2008. — 422 с.

О. Ю. Сидорова
Военный университет,
Москва

**К вопросу о рассмотрении средств выражения
определительных отношений на примере рассказа
И. А. Бунина «Темные аллеи»
на занятиях по русскому языку как иностранному**

Изучение грамматических конструкций на текстовом материале позволяет обучающимся понять особенности функционирования языковых единиц. На примере рассказа И. А. Бунина «Темные аллеи» прослеживается динамика образов, созданных автором с помощью согласованных и несогласованных определений. Проанализировав функционирование изучаемых конструкций, курсанты приходят к выводу о роли средств выражения определительных отношений в отдельных предложениях и в тексте. Привлечение произведений художественной литературы, выступающих в качестве иллюстраций грамматических тем, позволяет сделать процесс познания более точным и интересным. Приведенная система работы может проводиться в аудиторное и внеаудиторное время.

Ключевые слова: синтаксические конструкции, определительные отношения, коммуникативные задачи, согласованные и несогласованные определения, русский язык как иностранный.

О. Yu. Sidorova
Military University,
Moscow

**On the issue of considering the means of expressing
attributive relations on the example of the story of I. A. Bunin
«Dark alleys» in the Russian as a foreign language class**

The study of grammatical structures on textual material allows military students to understand the peculiarities of the functioning of linguistic units. On the example of the story of I. A. Bunin «Dark Alleys» the dynamics of images created by the author with the help of coordinated and uncoordinated attributes are traced. After analyzing the functioning of the studied structures, the military students come to the conclusion about the role of the means of expressing attributive relations in individual sentences and in the text. The involvement of works of fiction serving as illustrations of grammatical topics allows to make the learning process more accurate and interesting. The given system of work can be carried out in classroom and out-of-class time.

Keywords: syntactic constructions, attributive relations, communication tasks, coordinated and uncoordinated attributes, Russian as a foreign language.

Язык представляет собой систему взаимосвязанных и взаимообусловленных единиц, для освоения которой иностранному обучающемуся необходимо овладеть всеми видами речевой деятельности. Формирование вторичной культурно-языковой личности, способной успешно и эффективно использовать в речи изученные грамматические конструкции, позволяющие решать поставленные коммуникативные задачи, является целью обучения русскому языку как иностранному.

«Изучение особенностей синтаксиса языка является центральной задачей при определении содержания обучения <...>. Это позволяет постигать язык и его систему через основную коммуникативную единицу — предложение» [4: 25]. Понимание синтаксических конструкций и грамотное их использование является ключом к овладению языком [2]. Функционирование изучаемых единиц возможно только в словосочетании — предложении — тексте, то есть в коммуникативном единстве. Иностраный военнослужащий, поняв работу механизмов языка, сможет использовать в речи новые конструкции. На основных курсах при изучении средств выражения определительных отношений в хорошо подготовленных группах курсантов из стран ближнего зарубежья в качестве материала для отработки грамматической темы целесообразно использовать художественные произведения или их фрагменты. На материале произведения И. А. Бунина «Темные аллеи» обучающиеся повторяют согласованные и несогласованные определения, с помощью которых автор создает многогранные и удивительные образы не только природы, но и главных героев. Курсанты на примере данного рассказа могут проследить особенности функционирования согласованных и несогласованных определений. После анализа синтаксических особенностей можно продолжить работу над основной проблематикой произведения во внеаудиторное время.

Рассмотрим систему работы по рассказу И. А. Бунина «Темные аллеи». В ходе занятия используются следующие образовательные технологии: технология развития критического мышления через чтение и письмо, которая реализуется при ответе на вопросы о роли согласованных и несогласованных определений, об основных образах и проблематике рассказа; технология проблемного обучения, которая реализуется преимущественно в процессе написания эссе, когда обучающимся нужно раскрыть тезис, подобрать соответствующие аргументы и сделать вывод. Курсантам предлагается фрагмент текста, в котором они должны выявить грамматические конструкции и аргументировать свой ответ. Первое задание направлено на обобщение и систематизацию изученного материала, формирование умений выявлять изученное грамматическое явление в тексте.

Задание 1. Прочитайте первый абзац рассказа и найдите в нём согласованные и несогласованные определения.

В холодное осеннее ненастье, на одной из больших тульских дорог, залитой дождями и изрезанной многими черными колеями, к длинной избе, в одной связи которой была казенная почтовая станция, а в другой частная горница, где можно было отдохнуть или переночевать, пообедать или спросить самовар, подкатил закиданный грязью тарантас с полуподнятым верхом, тройка довольно простых лошадей с подвязанными от слякоти хвостами. На козлах тарантаса сидел крепкий мужик в туго подпоясанном армяке, серьезный и темноликий, с редкой смоляной бородой, похожий на старинного разбойника, а в тарантасе стройный старик военный в большом картузе и в николаевской серой шинели с бобровым стоячим воротником, еще чернобровый, но с белыми усами, которые соединялись с такими же бакенбардами; подбородок у него был пробрит и вся наружность имела то сходство с Александром II, которое столь распространено было среди военных в пору его царствования; взгляд был тоже вопрошающий, строгий и вместе с тем усталый» [1].

Представим вариант ответа.

1. Согласованные определения:

в холодное осеннее ненастье — В. п., ед. ч., ср. р.; *из больших тульских дорог* — Р. п., мн. ч.; *многими черными колеями* — Т. п., мн. ч.; *к длинной избе* — Д. п., ед. ч., ж. р.; *казённая почтовая станция* — Им. п., ед. ч., ж. р.; *частная горница* — Им. п., ед. ч., ж. р.; *с полуподнятым верхом* — Т. п., м. р., ед. ч.; *простых лошадей* — Р. п., мн. ч.; *с подвязанными хвостами* — Т. п., мн. ч.; *крепкий мужик* — Им. п., ед. ч., м. р.; *в подпоясанном армяке* — П. п., м. р., ед. ч.; *мужик серьезный и темноликий* — Им. п., ед. ч., м. р.; *с редкой смоляной бородой* — Т. п., ж. р., ед. ч.; *на старинного разбойника* — В. п., м. р.; ед. ч.; *стройный старик* — Им. п., ед. ч., м. р.; *в большом картузе* — П. п., ед. ч., м. р.; *в николаевской серой шинели* — П. п., ж. р.; ед. ч.; *с бобровым стоячим воротником* — Т. п., ед. ч., м. р.; *старик чернобровый* — Им. п., ед. ч., м. р.; *взгляд вопрошающий, строгий и усталый* — Им. п., ед. ч., м. р.; *вся наружность* — Им. п., ж. р., ед. ч.

2. Несогласованные определения:

тройка (ж. р., ед. ч., Им. п.) *лошадей* (Р. п., мн. ч.);
на козлах (П. п., мн. ч.) *тарантаса* (Р. п., ед. ч., м. р.);
мужик (И. п., м. р., ед. ч.) *в армяке* (П. п., ед. ч., м. р.);
мужик (И. п., м. р., ед. ч.) *с редкой бородой* (Т. п., ж. р., ед. ч.);
старик (И. п., м. р., ед. ч.) *в картузе* (П. п., м. р., ед. ч.);

старик (И. п., м. р., ед. ч.) *в шинели* (П. п., ж. р., ед. ч.);
в шинели со стоячим воротником (Т. п., м. р., ед. ч.);
мужик (И. п., м. р., ед. ч.) *с усами* (Т. п., мн. ч.).

Поскольку тренировка грамматики проходит на базе текста художественного произведения, то можно задать обучающимся вопрос о роли использования этих конструкций: «С какой целью использует автор согласованные и несогласованные определения?» Согласованные и несогласованные определения помогают автору создать образы главных героев и природы. Анализируемые конструкции помогают подчеркнуть детали внешнего и внутреннего мира героя (природа в данном рассказе является одним из главных героев).

Следующая задача — определение роли согласованных и несогласованных определений для создания образов в рассказе. Обучающиеся приходят к выводу, что с помощью средств выражения определительных отношений можно дать характеристику образа, подчеркнуть важные черты. Кроме того, обучающимся необходимо после выявления определений подвести итог, используя грамматические конструкции в своем ответе.

Задание 2. Выпишите из текста согласованные и несогласованные определения, которые использует автор для создания:

- образа природы;
- образа избы;
- образа Надежды;
- образа Николая Алексеевича.

Вариант ответа.

1. Образ природы.

Согласованные определения:
в холодное осеннее ненастье;
больших тульских дорог;
многими чёрными колеями;
простых лошадей;
бледное солнце; низкое солнце;
на пустые поля;
шитовник алый;
тёмных лип.

Несогласованные определения: *тарантас с полуподнятым верхом;*
тройка лошадей; лошадей с подвязанными хвостами; лошадей с подвязанными от слякоти хвостами; лип аллеи.

Задание. Продолжите предложение: «Автор пишет о природе следующее...»

Вариант ответа: *«Автор пишет о природе следующее: в холодный осенний день, когда светило бледное солнце, на одной из больших тульских дорог ехал Николай Алексеевич.»*

2. Образ избы.

Согласованные определения:

новый золотистый образ;

в левом углу;

чистой суровой скатертью;

кухонная печь;

вымытые лавки;

дальний правый угол;

из-за печной заслонки.

Несогласованные определения: *крыльцо избы; в бок печи.*

Задание. Продолжите предложение: «Изда была достаточно просторной...»

Вариант ответа: *Изда была достаточно просторной и опрятной: в левом углу висел новый золотистый образ, под ним покрытый чистой скатертью стол, за ним были вымытые лавки, далее в дальнем правом углу стояла кухонная печь, из-за печной заслонки вкусно пахло щами.*

3. Образ Надежды.

Согласованные определения:

темноволосая и чернобровая женщина;

красивая не по возрасту;

пожилая цыганка;

округлые плечи;

на лёгкие ноги;

в красных поношенных татарских туфлях.

Задание. Скажите, что автор неоднократно повторяет при упоминании о встрече главных героев?

Вариант ответа: *Автор говорит о том, что Надежда была очень красивой, красивой не по возрасту. Она воспитывалась в господском доме. Мы можем предположить, что таких служанок при господах обучали хорошим манерам, учили «прилично себя держать» при гостях и господах. Была она, наверное, хороша собой. Можно предположить, что*

господа к ней неплохо относились. А потом, чтобы как-то обелить себя, дали ей вольную.

4. Образ Николая Алексеевича.

Согласованные определения:

*стройный старик военный;
в большом картузе;
в николаевской серой шинели;
с бобровым стоячим воротником;
старик чернобровый;
с белыми усами;
вся наружность;
взгляд вопрошающий,
строгий и усталый;
в одном мундире;
бледной худой рукой;
красивое удлинённое лицо.*

Несо согласованные определения: *приезжий в мундире и в сапогах; приезжий с усталым видом; волосы с начёсами на висках.*

Задание. Скажите, каким предстаёт главный герой?

Вариант ответа: *Николай Алексеевич стройный старик военный, в николаевской серой шинели с бобровым стоячим воротником, похожий на Александра II. У него было красивое удлинённое лицо. Он точно был хорош собой, подтянут, приобрёл важность и строгость. Родители выбрали для него военную карьеру. Он приезжал навестить их, бабушек, тётюшек. В один из приездов он обнаруживает в доме очаровательное создание. Это была Надежда. Они проводили вместе лучшие минуты. Он читал ей стихи Огарёва «Обыкновенная повесть»:*

*Была чудесная весна,
Они на берегу сидели...*

Узнав об увлечении своего сына служанкой, родители немедленно отослали своего сына в полк.

В качестве задания на самоподготовку курсантам нужно написать текст-рассуждение с использованием согласованных и несогласованных определений на одну из предложенных тем:

1. Какое значение для героев рассказа имеет эта строка из стихотворения: «Кругом шиповник алый цвет, стояли темных лип аллеи...»?
2. Осеннее ненастье в природе и в душе главного героя.
3. Настоящая любовь: какая она?

Продуцирование текста-рассуждения направлено на развитие критического мышления через основные виды речевой деятельности, умения использовать изученные конструкции в тексте, связной речи. В ходе изучения дисциплины «Русский язык. Основы речевой коммуникации» текст является источником социокультурной информации, основой формирования навыков и умений, единицей общения, основой для коммуникативной деятельности [3: 15], что позволяет в дальнейшем наиболее эффективно и корректно осуществлять речевую коммуникацию.

Поэтапная работа над грамматическими конструкциями позволяет сформировать у обучающихся представление о русском языке как о системе взаимосвязанных элементов и показать особенности функционирования отдельных элементов в тексте.

Литература

1. Бунин И. А. Темные аллеи. — URL: [//ilibrary.ru/text/1021/p.1/index.html](http://ilibrary.ru/text/1021/p.1/index.html) (дата обращения: 19.05.2021).

2. Тарасенко О. С., Бакирова Л. Р. Обучение словосочетанию на занятиях по русскому языку как иностранному в юридических вузах // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — № 11–2 (77). — 2017. — С. 207–209. — URL: [//cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-slovosochetaniyu-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-v-yuridicheskikh-vuzah](http://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-slovosochetaniyu-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-v-yuridicheskikh-vuzah) (дата обращения: 19.05.2021).

3. Токарева Т. Е. Текстовая деятельность как условие, цель и содержание обучения русскому языку как иностранному // Профессиональный разговор. Открытый урок (Частная методика преподавания русского языка как иностранного на этапе вузовской подготовки) : коллективная монография / Под. общ. ред. проф. Т. Е. Токаревой. — М. : Издательство ОнтоПринт, 2020. — С.14–18.

4. Чеснокова М. П. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие. — 2-е издание, переработанное. — М. : МАДИ, 2015. — 132 с.

*И. Ю. Смелкова, Т. М. Назарова,
Л. В. Вязовикова, О. А. Устинова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург*

**Подготовка и проведение практического занятия
по русскому языку для иностранных слушателей военного вуза
(на примере занятия по теме «Письменная научная речь:
конспект и конспектирование»)**

В статье рассматривается практическое занятие как основная организационная форма обучения русскому языку иностранных слушателей военного вуза. Организация практического занятия, которое является единицей обучения иностранному языку в серии практических занятий, включает в себя два этапа: подготовку и проведение, каждый из которых предполагает определенные действия со стороны преподавателя (руководителя) как субъекта образовательного процесса. На примере одного практического занятия по теме «Письменная научная речь: конспект и конспектирование» описываются цели и задачи преподавателя как на этапе подготовки, так и на этапе проведения практического занятия, содержание обучения, формы и методы работы, используемые технические средства обучения, даются рекомендации преподавателю (руководителю) с целью повышения качества обучения и улучшения взаимодействия с иностранным контингентом учащихся.

Ключевые слова: военный вуз, русский язык как иностранный, иностранные военно-технические специалисты, подготовка иностранных военнослужащих, практическое занятие по русскому языку, обучение русскому языку, подготовка и проведение практического занятия, конспектирование, обучение конспектированию на занятиях по русскому языку.

*I. Y. Smelkova, T. M. Nazarova,
L. V. Vyazovikova, O. A. Ustinova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg*

**Preparing and conducting a practical Russian lesson
for foreign students of the military academy
(on the example of a lesson on the topic «Written Scientific Speech:
conspectus and writing the conspectus»)**

The article discusses a practical lesson as the main organizational form of teaching Russian language to the foreign students of a military higher educational institution. Organizing a practical lesson, which is a unit in a series of practical lessons of teaching foreign language, includes two stages preparation and conducting, each of them

involves certain actions on the part of the teacher (leader) as a main subject of educational process. On the example of one practical lesson on the topic «Written scientific speech: conspectus and writing the conspectus», the goals and objectives of the teacher are described both at the preparation stage and at the stage of conducting a practical lesson, the content of training, forms and methods of work, the technical teaching aids used, recommendations are given as to what the teacher (leader) needs to pay attention to in order to improve the quality of education and improve interaction with the foreign students. The article can be useful for teachers of Russian as a foreign language who teach the foreign military personnel and are interested in high-quality training.

Keywords: Military Academy, Russian as a foreign language, foreign military-technical specialists, training of foreign military personnel, practical lessons in Russian language, teaching of Russian language, organization and conducting of practical lessons, conspectus, training in the writing the conspectus at the Russian lessons.

В соответствии с Приказом Министерства обороны РФ подготовка и обучение иностранных военно-технических специалистов осуществляется в России в специальных образовательных учреждениях на русском языке [6: 604].

Для обучения иностранных военнослужащих (далее — ИВС) в Военной академии связи имени Маршала Советского Союза С. М. Буденного (далее — ВАС) дисциплина «Русский язык» является обязательной для изучения наряду со специальными дисциплинами, включенными в программу подготовки военного вуза.

Теоретически обоснованной в педагогике и воплощенной на практике, как в России, так и в большинстве стран мира, формой организации в системе обучения иностранным языкам является урок [7: 198]. Формой организации обучения русскому языку как иностранному ИВС в военном вузе является *практическое занятие*. По своей организации *практическое занятие* аналогично уроку, но подчеркивает именно необходимость *практической направленности* обучения [9: 81], которая соответствует поставленной цели — формированию и развитию навыков и умений *практического общения* на иностранном языке для решения вопросов в повседневной-бытовой, учебно-научной и профессионально-служебной сферах, а также знакомство с современными достижениями науки и техники, с историей, традициями и культурой России посредством развития лингвистических знаний, умений и лингвистического мышления. Практические занятия по русскому языку являются основным видом учебных занятий по изучению иностранных языков для иностранных военнослужащих [5: 38–39].

Практическое занятие представляет собой единицу обучения, т. е. этап обучения в серии практических занятий, каждое из которых имеет свою цель, задачи, содержание обучения, методы, формы работы, которые направлены на достижение конечной цели — формирование языковой и

речевой компетенций иностранных учащихся с целью общения на иностранном языке.

Организация каждого практического занятия как единицы обучения включает в себя два этапа: первый — *подготовительный этап* к практическому занятию; второй — *этап проведения* практического занятия.

Подготовительный этап осуществляет преподаватель как руководитель и ответственный за проведение практического занятия, и как непосредственный главный субъект образовательного процесса.

От того, насколько преподаватель (руководитель) хорошо подготовится к проведению практического занятия, зависит успешность проведения практического занятия с обучаемыми (иностранными слушателями), а также дальнейшее достижение конечной цели обучения.

Как на *этапе подготовки*, так и на *этапе проведения* практического занятия, преподаватель должен понимать и уметь организовать свою деятельность в соответствии с содержанием, целями и задачами обучения. Для этого на кафедре русского языка Военной академии связи существуют специальные планы по дисциплине «Русский язык», необходимая учебно-методическая литература, аудитории оснащены персональными электронно-вычислительными машинами (далее — ПЭВМ) с установленным специализированным программным обеспечением (в наличии мультимедийный комплекс «Полимедиа», интерактивная доска — программа Active Inspire), которыми преподаватель может и должен пользоваться в процессе организации (подготовки и проведения) практических занятий.

Подготовительный этап к практическому занятию по русскому языку предполагает, что преподаватель должен:

- составить план занятия с учетом учебного плана дисциплины;
- подобрать учебно-методическую литературу из числа предложенной в плане;
- выбрать из имеющейся учебно-методической литературы задания, которые будут способствовать решению учебно-методических задач на занятии;
- сделать презентацию учебного материала, которая будет являться дополнением к имеющимся учебно-методическим материалам и помогать решать учебно-методические задачи в соответствии с поставленной целью и задачами практического занятия;
- записать презентационный учебно-методический материал на специальный носитель с целью возможности демонстрации на занятии посредством ПЭВМ с установленным специализированным программным обеспечением (мультимедийным комплексом «Полимедиа»);
- подготовить раздаточный материал, если это является необходимым и может помочь обучаемым усвоить новый материал;
- продумать поэтапные действия с учетом цели и задач практического занятия, времени, отведенного на каждый этап, роли каждого из субъектов

(преподавателя — слушателя — учебной группы) в учебном процессе на занятии.

На этапе проведения практического занятия по русскому языку преподаватель должен:

- следовать намеченному плану и соблюдать все определенные этапы (организационный, основной, заключительный) проведения занятия [5: 38–39]: принятие рапорта командира (дежурного) группы; проверку готовности ИВС к занятию; проведение беседы с учебной группой на тему новостей; проверку выполнения заданий, данных на предыдущем занятии на самостоятельную работу; комментирование с элементами объяснения и уточнения ошибок, допущенных обучаемыми в самостоятельно выполненных заданиях; объяснение нового материала с использованием доступных технических средств обучения (ТСО) (мультимедийного комплекса «Полимедиа», интерактивной доски — программы Active Inspire), презентации, раздаточного материала и учебно-методической литературы кафедры русского языка ВАС; при необходимости обеспечить просмотр видео- и прослушивание аудиоматериалов; контроль полученных знаний; подведение итогов занятия и запись заданий на самостоятельную работу с дополнительным инструктажем для их выполнения [6: 607–608];

- быть готовым и уметь пользоваться техническими средствами обучения (ТСО), находящимися в аудитории — ПЭВМ (мультимедийным комплексом «Полимедиа», интерактивной доской — программой Active Inspire) и применять ТСО одновременно с учебно-методическими материалами;

- применять и чередовать в соответствии с установленным планом содержанием обучения, а также целями и задачами практического занятия различные методы и формы работы так, чтобы учащиеся не уставали, обучение носило прогрессивный, полезный характер, было доступным для обучаемых с учетом их личностных и национальных особенностей, а также приносило слушателям удовлетворение от собственных результатов обучения;

- владеть методикой преподавания русского языка как иностранного, знать и уметь применять методы лично-ориентированного и этноориентированного подходов к обучению;

- постоянно поддерживать мотивацию к изучаемому языку, возможными и доступными средствами доносить до слушателей понимание, что русский язык является «ключом» для жизни и получения специальности в стране пребывания;

- являться носителем и образцом культуры страны изучаемого языка и помнить, что восприятие иностранного языка у учащихся происходит через восприятие культуры преподавателя, поэтому создание уважительной, комфортной обстановки в группе во время занятия зависит от преподавателя (руководителя);

- поддерживать учащихся, объяснять и убеждать, что полученные на практических занятиях по русскому языку знания, умения и навыки необходимо стараться активно применять на занятиях по специальным дисциплинам в учебно-профессиональной сфере для общения с преподавателями-предметниками.

Каждое практическое занятие по русскому языку как иностранному для слушателей основных курсов ВАС проводится по определенной теме с целью формирования и совершенствования языковой и речевой компетенций в разговорном и книжных (научном, публицистическом, официально-деловом, художественном) стилях речи, активизации полученных лингвистических и страноведческих знаний для практического применения в процессе устного и письменного общения в учебно-профессиональной и повседневной сферах.

Письменная речь является необходимой и постоянно востребованной формой общения в учебном процессе, поэтому формированию и развитию навыков и умений письменной речи на русском языке уделяется особое внимание на практических занятиях по русскому языку на всех основных курсах [8]. Обучение письму и письменной речи осуществляется на занятиях по русскому языку всегда во взаимосвязи с такими аспектами, как: чтение, говорение, аудирование, лексика и грамматика. Учащемуся необходимо научиться: фиксировать в письменной форме лексические и языковые единицы; составлять на иностранном языке собственное высказывание и выражать свои мысли; письменно, используя средства русского языка, отвечать на вопросы; уметь написать аннотацию, план, конспект, реферат по прочитанному тексту; составить собственное высказывание в виде текста на основе прочитанного или услышанного текста, просмотренного видеосюжета или прослушанного монолога, диалога, увиденной картинки.

Практическое занятие на тему «Письменная научная речь: конспект и конспектирование» проводится с целью знакомства и дальнейшего обучения составлению конспекта учебно-научного текста. На практическом занятии решаются такие учебные задачи, как: активизация и расширение запаса общенаучной и специальной лексики; систематизация изученного грамматического и синтаксического материала с последующим применением в процессе выполнения практических письменных заданий; обучение видам чтения учебно-научных текстов с последующим выполнением различного рода заданий в зависимости от вида чтения; ответы на вопросы по прочитанному тексту; беседа по теме прочитанного текста; подготовка к передаче содержания текста с опорой на вопросный или назывной план; выполнение письменных заданий на основе полученной информации из прочитанных или прослушанных текстов.

Основная часть практического занятия включает в себя *поэтическое* выполнение следующих заданий [3].

1) *Предтекстовые задания к микротекстам:*

- знакомство учащихся с новой лексикой к практическому занятию, которое преподаватель (руководитель) осуществляет с помощью показа презентации (перевода слов на родной язык слушателей, подбора синонимов или антонимов, подбора однокоренных слов), заранее подготовленной и представленной в аудитории посредством использования ТСО;

- повторение и изучение лексико-грамматических форм частей речи с помощью использования учебно-методической литературы [1], [2];

- составление словосочетаний, составление предложений с новыми словами с одновременной записью на интерактивной доске Active Inspire под руководством преподавателя;

- знакомство со значениями терминов: «конспект», «конспектирование», «план», «тезис», «реферат», «лекция» — с помощью чтения определений, представленных в учебно-методической литературе [4], а также комментарии и объяснение преподавателя с дополнительными примерами, возможной записью примеров на интерактивной доске Active Inspire;

- объяснение грамматического материала с примерами из таблицы [1: 31–33];

- выполнение лексико-грамматических практических упражнений [2: 139–140].

2) *Работа с микротекстами* [4: 56–62]:

- поиск информации по вопросам преподавателя;

- проверка понимания текстов с опорой на вопросы [4: 62].

3) *Послетекстовые задания к микротекстам* [4: 56–62]:

- запись ответов на вопросы после текстов с использованием лексико-грамматических средств русского языка;

- подготовка к устному высказыванию, т. е. к передаче содержания текста с опорой на план, к беседе с преподавателем на тему прочитанного текста.

Заключительной частью работы на практическом занятии является запись заданий на самостоятельную работу и инструктаж по его выполнению.

В процессе проведения различных этапов учебного занятия преподаватель (руководитель) выбирает разные формы работы: индивидуальную (самостоятельную), групповую (беседа, вопросы-ответы, игра, диалог, объяснение, комментарии, инструктаж и т. д.).

Использование ТСО (ПЭВМ с установленным специализированным программным обеспечением — мультимедийного комплекса «Полимедиа», интерактивной доски — программы Active Inspire), установленных в аудиториях ВАС, являются обязательными в процессе обучения. Интерактивная доска, являясь средством коммуникативной методики, позволяет

преподавателю (руководителю): осуществлять активное комментирование материала (делать выделения, уточнения, добавления, с помощью электронных маркеров изменять цвет и толщину линий); набирать текст с помощью клавиатуры; демонстрировать текст и задания в режиме реального времени; сохранять результаты в отдельном файле; работать одновременно с текстом, графическим изображением, видео- и аудиоматериалами; экономить время и поддерживать интерес и работоспособность учебной группы в течение всего занятия.

Подготовка и проведение каждого практического занятия по русскому языку для слушателей военного вуза является необходимой частью профессиональной деятельности преподавателя-русиста как субъекта образовательного процесса. Организация практического занятия предполагает не только методически правильное поэтапное выполнение необходимых действий, но творческий подход с собственным видением. Хорошо организованная и качественно выполненная поэтапно работа преподавателя (руководителя) напрямую влияет на успешное овладение иностранными учащимися русским языком, который является для них основным средством получения знаний по специальным дисциплинам, а следовательно, влияет на качество высшего образования, получаемого иностранными военно-техническими специалистами в военном вузе в России.

Литература

1. Вязовикова Л. В., Михайлова Э. П. Русский язык. Грамматика в таблицах : учебное пособие — СПб. : ВАС, 2015. — 66 с.
2. Вязовикова Л. В., Михайлова Э. П. Сборник упражнений по русскому языку. Синтаксис. — СПб. : ВАС, 2015. — 310 с.
3. Методическая разработка для проведения практического занятия № 8/75 (Письменная научная речь: конспект и конспектирование) по дисциплине «Русский язык» (ДЗ-508-01). — ВАС, СПб. : 2020. — 7 с.
4. Назарова Т. М. Русский язык. Основы конспектирования : учебное пособие. — СПб. : ВАС, 2019. — 92 с.
5. Положение о методической деятельности Военной академии связи. — СПб. : ВАС, 2018. — 116 с.
6. Смелкова И. Ю. Из опыта работы на краткосрочных курсах русского языка для иностранных военно-технических специалистов // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза : Материалы II Межвузовской научно-методической конференции. — СПб. : ВАС, 2019. — С.604–612. ||
7. Смелкова И. Ю., Туана Е. Н. Урок как единица обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки // Вопросы педагогики. — № 10–2. — 2020. — С. 198–201.
8. Солодовникова Н. В. Проблемы обучения конспектированию иностранных студентов // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. — 2011. — Том 24 (63). — № 1. —

Часть 1. — С.85–88. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-obucheniya-konspektirovaniyu-inostrannyh-studentov> (дата обращения: 31.10.2021).

9. Шестакова Е. В. Русский язык как иностранный в военном вузе в рамках получения дополнительного профессионального образования иностранными военными специалистами // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — Выпуск 2 (39). — 2019. — С. 80–85. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-yazyk-kak-inostranny-v-voennom-vuze-v-ramkah-polucheniya-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-inostrannymi-voennymi/viewer> (дата обращения: 31.10.2021).

К. М. Снежко, З. Б. Аббасова
Санкт-Петербургский государственный
химико-фармацевтический университет,
Санкт-Петербург

Компьютерные технологии — инновационный подход в преподавании РКИ

В статье рассматривается опыт использования системы дистанционной практики Moodle для обучения иностранных студентов русскому языку. Демонстрируется, что система Moodle увеличивает возможность организации самостоятельной работы иностранных учащихся, а также облегчает работу преподавателя по текущему контролю знаний студентов. Подчеркивается, что ключевую роль в этом процессе играет мотивация к самостоятельной работе, так как она определяет значение и важность изучаемого материала, подчеркивает необходимость его осмысления в связи с будущей профессиональной деятельностью.

Ключевые слова: инновация, инновационный подход, компьютерные технологии, система дистанционного обучения Moodle, самостоятельная работа, мотивация, текущий контроль знаний.

К. М. Snezhko, Z. B. Abbasova
Saint-Petersburg State
Chemical-Pharmaceutical University,
Saint Petersburg

Computer technologies — an innovative approach to teaching Russian as a foreign language

The article is focused on the experience of using the Moodle distance education system for teaching Russian to foreign students. It is shown that Moodle system increases the possibility of organizing self-studies of foreign students, as well as facilitates the teacher's work on the continuous assessment of students' knowledge. It is emphasized that the key role in this process is played by the motivating individual study since it determines the meaning and importance of the material being studied, emphasizes the need for its comprehension in connection with future professional activities.

Keywords: innovation, innovative approach, computer technology, Moodle distance education system, self-studies, motivation, continuous assessment.

Развитие образования сегодня — одна из приоритетных задач. Необходимость реформирования образования вытекает из кардинальных изменений общественной жизни. Поэтому развитие образования в режиме инноваций является главной задачей как на федеральном, региональном, муниципальной уровнях, так и в образовательных учреждениях.

Применение компьютерных технологий дает возможность создать качественно новую образовательную среду как основу для развития и модернизации системы образования. Компьютерные технологии имеют ключевое значение на всех ступенях образовательной системы [1: 64].

Инновации компьютерных технологий обеспечивают современное развитие образовательного процесса. Компьютерные технологии относятся к классу инновационных технологий, которые обеспечивают быстрое накопление интеллектуального потенциала, способствующего устойчивой подготовке обучающихся.

Использование инновационных технологий в практике преподавания в вузе отвечает духу времени и становится современной неотъемлемой составляющей работы методиста. Инновации в образовательном процессе связаны не только с внедрением новшеств, но и использованием продуктивных идей, имеющихся знаний, способов действия для решения новых задач [2: 8].

Настоящее и будущее преподавания русского языка как иностранного (далее — РКИ) трудно представить сейчас без применения компьютерных технологий, позволяющих создавать новую обучающую среду. Работа в такой обучающей среде предоставляет возможность эффективнее организовать применение индивидуальных методов обучения.

Одной из инновационных форм преподавания РКИ в СПХФУ является использование системы Moodle, представляющей собой пакет программного обеспечения для создания курсов дистанционного обучения и web-сайтов.

На кафедре социально-гуманитарных дисциплин СПХФУ разработаны электронные учебные комплексы (далее — ЭУК) в системе дистанционного обучения Moodle, которые соответствуют учебным программам 1-го, 2 семестров дисциплины «Русский язык как иностранный» для студентов 1 курса.

В состав ЭУК входят организационно-информационный и практический блоки, а также контролирующий блок, самостоятельные работы обучающихся.

Организационно-информационный блок включает в себя календарно-тематические планы практических занятий, графики контроля мероприятий, графики отработочных занятий и вопросы для подготовки к зачету.

Практический блок состоит из теоретического и практического материала на актуальные для иностранных студентов темы по грамматике, разговорной практике, лингвострановедению, языку специальности, презентаций, лабораторных работ по обучению аудированию и конспектированию материала по специальности.

Контролирующий блок самостоятельной работы предназначен для контроля выполнения самостоятельной работы студентов и ее оценки.

Следует отметить, что в условиях нашего вуза, где на предмет РКИ выделяется ограниченное количество часов, особое место принадлежит использованию интернета в учебном процессе. Компьютер становится не только средством, применяемым для изучения русского языка как иностранного под руководством преподавателя в аудиторное время, но и более широко — средством для самостоятельной организации учащимися учебной работы в автономном режиме.

Для более успешного усвоения иностранными студентами русского языка как иностранного коллективом кафедры были подготовлены рабочие тетради, которые являются многофункциональным дидактическим средством в системе самостоятельной и практической работы. Практический и контролирующий блоки рабочих тетрадей интегрированы в систему «Moodle», используемую кафедрой.

Использование рабочих тетрадей при обучении является одним из современных способов ведения учебного процесса вуза и позволяет проводить контроль мыслительной деятельности обучающихся, а также проверку усвоения материала.

На нашей кафедре электронный учебный комплекс (ЭУК) используется как часть самостоятельной интерактивной подготовки студентов в нескольких режимах: обучения, самоконтроля и текущего контроля. В режиме обучения студент может самостоятельно изучать тему или закрепить пройденный на занятии материал. В зависимости от правильности ответа студент может перейти на любую из страниц курса. Навигация по учебному материалу может быть прямой или более сложной, в зависимости от структуры предлагаемого материала. Существует возможность для преподавателя контролировать освоение материала студентом. Контрольный блок самостоятельной работы предназначен для контроля выполнения самостоятельной работы студентов и ее оценки. Блок рабочей тетради для выполнения самостоятельной работы интегрирован с системой Moodle, используемой на кафедре.

Таким образом, рабочая тетрадь по дисциплине РКИ способствует организации и повышению результативности самостоятельной и практической работы иностранных студентов. Рабочая тетрадь может быть использована как одна из форм оценочных средств текущего контроля.

Электронный учебный комплекс в системе дистанционного обучения позволяет правильно организовать самостоятельную работу студента. Он содержит описания задания по самостоятельной работе с программой и списком литературы, учебно-методическое пособие, тесты для самоподготовки и текущего контроля знаний. Таким образом, студент с помощью одного ресурса находит всю необходимую информацию для выполнения задания.

Кроме практической и теоретической частей в учебный курс входят журнал успеваемости и журнал посещаемости. Преподаватель может контролировать, приступил ли студент к выполнению задания, проходил ли тест для самоконтроля. Преподаватель может контролировать самостоятельную работу студента и, при необходимости, стимулировать отстающих.

Система Moodle требует от преподавателя достаточно большой затраты сил при подготовке разделов курса, однако, в дальнейшем позволяет значительно облегчить работу по текущему контролю знаний студентов.

Занятия, проведенные с применением платформы Moodle, позволили иностранным учащимся первого курса повысить уровень своих знаний по русскому языку как иностранному, овладеть программой первого курса по основным грамматическим темам, а также освоить новую лексику русского языка, представленную в программе через чтение специальных и художественных текстов. С помощью онлайн-технологий стало возможно формировать грамматические и компьютерные навыки и умения иностранных студентов.

На наш взгляд, инновационный подход к преподаванию РКИ, заключающийся в использовании системы дистанционного обучения Moodle, позволяет существенно повысить мотивацию и заинтересованность обучающихся. А это, в свою очередь, приводит к лучшему усвоению учебного материала. Работа в образовательной системе Moodle поможет учащимся улучшить навыки самостоятельной деятельности, научиться самоконтролю и планированию своего личного времени.

Развитие онлайн технологий и применение программы Moodle на занятиях по РКИ предоставили возможность объединить всевозможные учебные материалы по грамматике, лексике, а также информационные ресурсы по аудитивным текстам и задания грамматической направленности в единую информационную образовательную платформу [3: 28].

Литература

1. Митрофанов К. Г., Зайцева О. В. Применение инновационных компьютерных технологий в сфере образования: основные аспекты и тенденции // Вестник Томского государственного педагогического университета. — Выпуск 10 (88). — 2009. — С. 64–68.
2. Полонский В. М. Инновации в образовании (методологический анализ) // Инновации в образовании. — 2007. — № 2. — С. 4–14.
3. Руденко-Моргун О. И. Компьютерная технология как новая форма обучения РКИ // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного : учебная монография / Под общей ред. С. А. Хаврониной, Т. М. Балыхиной. — М. : РУДН, 2002. — С. 102–104.

Н. Н. Сперанская
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

**Стилистический анализ публицистических текстов
на занятиях по русскому языку
с иностранными военнослужащими**

В статье рассматривается опыт стилистического анализа публицистических текстов, функция воздействия в которых является первостепенной, в рамках изучения темы «Функциональная стилистика русского языка» дисциплины «Русский язык» на занятиях с иностранными военнослужащими 3 курса ВАС. Тексты подобного рода вызывают особые затруднения при их восприятии иностранцами, так как в них используются приемы и средства всех 5 стилей, прежде всего художественного и разговорного. В статье утверждается, что целью работы над такими публицистическими текстами является подготовка обучающихся к высказыванию, представляющему собой собственную интерпретацию замысла автора статьи, очерка и т. п. Для достижения поставленной цели преподаватель может использовать принципы речевого – дискурсного анализа в сочетании с лингвистическим анализом языковых единиц текста, что позволит более успешно выстроить модель подготовки иностранных курсантов к максимально адекватному пониманию содержания текста, целей автора в освещении явлений, фактов, событий общественной жизни и их трактовке — интерпретации.

Ключевые слова: стилистический анализ, публицистический стиль, функция воздействия, дискурсный анализ, публицистический текст, интерпретация замысла, восприятие текста.

N. N. Speranskaya
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

**Stylistic analysis of journalistic texts in Russian language classes
with foreign cadets**

The article discusses the experience of stylistic analysis of journalistic texts, in which the function of influence is paramount, within the framework of the study of the topic «Functional stylistics of the Russian language» in teaching «Russian language» course to foreign cadets of the 3rd year of the Military Telecommunications Academy. Texts of this kind cause special difficulties in their perception by foreigners, since they use the techniques and means of all 5 styles, primarily artistic and colloquial. The article states that the purpose of working on such journalistic texts is to prepare students to create statements that represent their own interpretation of the author's idea of the article, essay, etc. To achieve this goal, the teacher can use the principles of speech-discourse analysis in combination with linguistic analysis of the language units of the text,

that will allow to create a model of training foreign cadets to properly understand the content of the text, the author's goals in covering phenomena, facts, events of public life and their interpretation.

Keywords: stylistic analysis, journalistic style, impact function, discourse analysis, journalistic text, interpretation of the idea, perception of the text.

Иностранцы военнослужащие (далее — ИВС) ВАС изучают публицистический стиль (далее — ПС) на 3 курсе в рамках темы «Функциональная стилистика русского языка» дисциплины «Русский язык» в сравнительно небольшом объеме — 8 часов. Исследователи особенностей ПС, как правило, выделяют 5 его основных функций — информационную, просветительскую, оценочную, воздействия, гедонистическую.

Наиболее важными с точки зрения преподавания русского языка как иностранного в военном образовательном учреждении, безусловно, являются тексты, содержащие актуальную информацию для специалистов в военной сфере деятельности, а также в области социально-политической жизни страны изучаемого языка и мира в целом, то есть тексты информативного характера. При изучении ПС на 3 курсе иностранные обучающиеся, помимо чтения и анализа оригинальных сравнительно небольших статей из газет (например, «Красная звезда») и журналов («Военное обозрение») с ярко выраженной информационной функцией, должны также уметь производить стилистический анализ текстов, в которых функция воздействия становится первостепенной.

Обращение к текстам подобного рода мотивировано, по справедливому замечанию В. Н. Беляевой, наличием в них таких компонентов, как аксиологический (подразумевает связь природы ценностей человека и социума), эстетический, этический, а также их актуальностью и возможностью способствовать более успешной социокультурной адаптации иностранных обучающихся к российской действительности [1: 7]. М. Н. Кожина в своей работе пишет, что ПС «находится как бы на пересечении научного и художественного стилей..., он действительно использует приемы и средства этих стилей (особенно художественного, отчасти официально-делового и разговорного)». И именно это вызывает затруднения у иностранных обучающихся (адресата) в восприятии текстов с функцией воздействия [3: 348].

Необходимо особо подчеркнуть, что, в отличие от воздействующей функции в художественных текстах, обычно выраженной писателем имплицитно, автор-публицист открыто, четко (эксплицитно) провозглашает свою точку зрения на описываемые им события, явления, факты общественной жизни. В статье, очерке автору важно передать собственное отношение к передаваемой информации и, главное, вызвать соответствующую реакцию у читателя.

В целях достижения поставленной задачи — выбор наиболее эффективного метода стилистического анализа публицистического текста — обратимся к статье С. Львова «Пятнадцать Людовигов Пятнадцатых» из пособия «Русский язык. Стилистика и культура речи», являющегося основным в списке литературы на 3 курсе для ИВС в ВАС [5: 105–106]. И. Р. Гальперин в статье, посвященной проблемам стилистики, делает существенное замечание о том, что «в большинстве пособий активность учащихся задается только постановкой вопросов по содержанию». Однако очень важно активировать когнитивную деятельность адресата на занятиях РКИ такими заданиями, которые бы позволяли выйти на уровень собственной интерпретации текста [2: 14].

Использование принципов дискурсного (речевого) анализа названной статьи С. Львова, на наш взгляд, позволяет преподавателю более успешно выстроить модель подготовки обучающихся к собственному высказыванию — интерпретации смысла текста, нежели при использовании чисто лингвистических — языковых подходов, которые сводятся по сути к анализу морфологических, лексических и синтаксических особенностей текста. Но вместе с тем следует отметить, что лингвистический анализ публицистического текста, безусловно, важен для более глубокого раскрытия авторского замысла и выявления с последующим анализом языковых средств, усиливающих экспрессивно-эмоциональное воздействие на адресата. М. Л. Макаров предлагает вполне приемлемую, на наш взгляд, схему дискурсного анализа текста, построенного вокруг вопросов: «кто?» сказал, «кому?», «как?», «о чем?», «с какой целью?», «для кого?», «че?» это слово? [4: 15].

Данная схема анализа соответствует современным теоретическим представлениям взаимодействия текстообразующих факторов функциональных стилей русского литературного языка, в том числе публицистического, и отражает основные категории текстуальности: связность текста (когезия); соотношение компонентов текста (когерентность); целеустановки автора (интенциональность); воспринимаемость содержания адресатом; степень новизны, неожиданности информации (информативность); актуальность ситуации (ситуативность); включение автором иных текстов в повествование (интертекстуальность) [7: 119–133; см. также 6].

Название анализируемого текста содержит определенную неожиданность: «Пятнадцать Людовигов Пятнадцатых». Курсанты из стран Африки, Азии, мало знакомые с европейской культурой, навряд ли его поймут. Но даже для носителей языка оно будет достаточно интригующим. Заголовок определяет тему текста и может отражать в какой-то мере его интенциональность.

Выявлению структуры связанности статьи, а значит, и последовательности раскрытия ее содержания способствуют традиционные задания:

разбить текст на смысловые отрезки — микротемы, выделить вступление, основную часть и заключение.

В первом абзаце текста (введении) автор сообщает читателю сведения о том, что Людовик Пятнадцатый был королем Франции. Замысел включения исторического имени французского короля в этом отрезке, то есть интертекста, раскрывается автором в последующем изложении описываемых фактов. Он использует прием, характерный для ПС: ведет диалог с читателями в разговорной форме, чтобы привлечь внимание к тому, *кто* такие Людовики Пятнадцатые, *откуда, куда и с какой целью* они прибыли на Московский вокзал (конкретизация ситуации события). В этой части статьи используются неполные, вопросительные предложения, повторяющийся союз «да» в начале этих предложений, вместо соединительного союза «и», что свойственно диалогической речи в разговорном стиле.

В основной части можно выделить несколько смысловых отрезков текста: «Внешний вид и экипировка Людовигов Пятнадцатых — «туристов»; «Отношение Людовигов к природе»; «Прямой разговор с читателем»; «После нас — хоть потоп!».

Внешний вид и детали экипировки героев статьи представлены автором во 2-м абзаце текста для того, чтобы адресат мог нагляднее это себе представить. Описывая внешний вид Людовигов, автор использует иронию в своих оценках: «одеты Людовики были не по-королевски». Следует обратить внимание курсантов на то, что ирония является распространенным приемом в публицистических текстах, в которых важно воздействовать на эмоциональное восприятие читателем изложенных в них фактов и событий. Для достижения более эффективного восприятия статьи и последующей подготовки к собственной интерпретации ее смысла иностранными курсантами преподавателю необходима продуманная притекстовая работа. В данном микротексте потребуется семантизация слов, обозначающих одежду и обувь Людовигов (ковбойки, штормовки, кроссовки, спортивные костюмы, сапоги), а также тех вещей, которые они с собой взяли (рюкзаки, спальники, топорики, фляги, фотоаппараты, ракетки для бадминтона, 3 приемника как обязательный атрибут в походах для туристов Людовигов). Важно также обратить внимание курсантов на экспрессивно-выразительные средства в этой части текста: например, «шейка гитары» (метафора), «взяли орешник штурмом», «вломилась... в заросли, как в ряды неприятеля» (сравнения), «одеты Людовики не по-королевски» (инверсия) и т. п.

Следующая часть текста, названная нами «Отношение Людовигов к природе», объединяет 3 абзаца (3-й, 4-й, 5-й в статье) и может быть охарактеризована как сложное синтаксическое целое (далее — ССЦ), или сверхфразовое единство (далее — СФЕ). Под СФЕ, по определению М. Л. Макарова, понимается фрагмент текста, соответствующий «денотативной ситуации,

представленной в виде последовательной цепочки предложений, объединенных общей темой, что приводит к формированию информативного поля фрагмента» [4: 195]. В нашем случае одной микротемой (то есть единым информативным полем) объединены абзацы, связность которых внутри статьи обозначена не только на психологическом уровне, но и лексически, так как каждый из этих абзацев начинается с упоминания о тех, кого автор называет Людовиками. При этом важно отметить, что этот фрагмент текста выходит за обозначенные границы, поскольку автор сообщает о губительных для природы деяниях Людовиков уже в конце 2-го абзаца.

При работе над данным отрезком текста на занятии необходимо организовать беседу с курсантами в целях выявления негативных поступков «героев» статьи, оставляющих после себя полную разруху. Такую беседу можно выстроить, задавая следующие вопросы: как вы думаете, почему Людовики к зарослям кустов отнеслись, как к неприятелю? Почему теперь никто не сбился бы с пути до станции после Людовиков? Это хорошо или плохо? Зачем эти «туристы» разворошили муравейник и плеснули в него водой? Что их при этом интересовало? Как развлекались Людовики на необитаемом острове по вечерам? Как вы можете охарактеризовать их отношение к природе?

В начале своей статьи автор «торжественно» обещал раскрыть, почему героями его статьи являются пятнадцать Людовиков Пятнацатых и каковы их намерения во время похода в Подмоскowie в качестве туристов. В части текста (6-й, 7-й, 8-й абзацы), названной нами «Прямой разговор с читателем», С. Львов уже безо всякой иронии задает вопросы: «А теперь хочу спросить: не случалось вам встречать в лесу таких Людовиков?», «Не натыкались ли вы на их следы?». В его гневном, жестком описании этих Людовиков раскрывается интенциональность статьи — ее истинные цели. Работу над этим фрагментом преподаватель может организовать, предложив курсантам найти экспрессивно-выразительные средства, которые автор использует для описания следов, оставленных «туристами» после себя, например, сравнений (это — «следы хищника — «крупного, безжалостного»; это — лес, «обуглившийся, черный, страшный, как в страшном сне»), употребление многочисленных эпитетов, рисующих мрачные картины пребывания Людовиков на природе (разоренные птичьи гнезда, развороченные муравейники, засыхающие березы, загаженные ручьи, скалы, утесы, изуродованные дурачками надписями, поляны, замусоренные жестянками от консервов и пленкой от бутербродов).

И наконец, в СФЕ «После нас — хоть потоп!» (он объединяет 9-й, 10-й, 11-й абзацы) раскрывается смысл заглавия статьи, благодаря включению автором интертекста, сообщающего о жизни французского короля Людовика Пятнадцатого. Его называли «развеселым негодяем», не желающим

знать, что станется с его страной после его «забав»: «А после нас — хоть потоп!»

В заключении (абзац 11, 12) С. Львов вновь обращается к читателям и предлагает задуматься над тем, как исправить людей, живущих по правилам французского короля, а также и над своим отношением к природе.

Адекватную воспринимаемость текста обучающимися помогут выявить задания по подготовке собственной интерпретации текста на такие темы, как например: «Расскажите, как в вашей стране защищают природу от Людовиков Пятнадцатых?»; «Актуальна ли для вашей страны тема бережного отношения к окружающей среде, и какие меры для этого предпринимаются?»; «Как вы думаете, можно ли исправить людей, которые живут по правилу «После нас – хоть потоп!»? Если да, то как?».

Литература

1. Беляева В. Н. Жанрово-стилевые разнообразие текстов на занятиях по русскому языку как иностранному (предвузовский и основной этапы подготовки иностранных курсантов в военном вузе): научно-практическое рецензируемое издание. — Москва : Военный университет Минобороны России, 2021. — № 2. — С. 6–12.

2. Гальперин И. Р. О понятиях «стиль» и «стилистика» // Вопросы языкознания. — М., 1973. — № 3. — С.14–25.

3. Кожина М. Н. Стилистика русского языка: учебник / М. Н. Кожина, Л. Р. Дускаева, В. А. Салимовский. — 7-е издание, стереотипное. — М. : Флинта: Наука, 2018. — 464 с.

4. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. — М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. — 280 с.

5. Назарова Т. М., Шестакова О. С. Русский язык. Стилистика и культура речи : учеб. пособие. — СПб. : ВАС, 2020. — 184 с.

6. Текст: теоретические основания и принципы анализа : учеб.-науч. пос. / под ред. проф. К. А. Роговой. — СПб. : Златоуст, 2011. — 464 с.

7. Филиппов П. А. Лингвистика текста : курс лекций. — СПб. : изд-во С.-Петербург. ун-та, 2003. — 336 с.

Е. А. Трушина
филиал Военной академии МТО
в г. Пензе

**Научный текст по специальности на занятиях по русскому языку как иностранному на основных курсах военного вуза
(на примере текста «Минометный прицел МПМ-44М»)**

В статье говорится о формировании коммуникативной компетенции иностранных обучающихся на основе специальных научных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе. Отмечается, что работе с данными текстами отводится особое место, так как именно подобный текст лежит в основе профессиональной подготовки курсантов. В качестве примера приводится работа с текстом «Минометный прицел МПМ-44М», на основе которого предлагается алгоритм работы, включающий предтекстовые и послетекстовые задания, соответствующий последовательному анализу значения новых слов (терминов) и структурно-синтаксических моделей научного текста с последующим конструированием текста по специальности на заданную тему.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, профессионально ориентированное обучение, научный текст по специальности, иностранные учащиеся, русский язык как иностранный, военный вуз.

Е. А. Trushina
Department of Military Academy of Logistics
in Penza

**Scientific texts for specific purposes at Russian
as a foreign language classes at main years of study course
at a military university
(on the example of the text «MPM-44M Mortar Sight»)**

The article deals with the question of forming the communicative competence of foreign servicemen based on scientific texts for specific purposes during Russian as a foreign language classes at a military university. The author highlights that working with such texts is of great importance, as these particular texts form the basis for the professional training of servicemen. Working with the text «MPM-44M Mortar Sight» serves as an example, which offers an operating procedure containing pre-text and after-text exercises, corresponding to an analysis of the meaning of the new vocabulary (terms) and structural-semantic models of a scientific text with the following creation of a text for specific purposes on a given topic.

Keywords: communicative competence, professionally oriented learning, scientific texts for specific purposes, foreign students, Russian as a foreign language, military university.

Целью изучения русского языка как иностранного является формирование коммуникативной компетенции курсантов-инофонов на основе профессионально ориентированных текстов. Несмотря на то, что вопросу изучения специальных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному (далее — РКИ) посвящено немало исследований ученых и методистов (работы Е. И. Мотиной [6], Л. П. Клобуковой [4], С. К. Фоломкиной [10], И. Б. Авдеевой [1], [2], [3], А. Э. Массаловой [5] и др.), на практике у преподавателей возникают значительные трудности при работе с данными текстами в силу специфики научного стиля речи в целом и узко профессиональных текстов в частности, а также индивидуальных особенностей обучающихся и уровня их языковой подготовленности.

С первого курса иностранные учащиеся филиала ВА МТО им. А. В. Хрулева осваивают многие учебные предметы, такие как «Тактика», «Военная топография», «Боеприпасы», «Физические основы устройства РАВ (ракетно-артиллерийского вооружения)», «Основы устройства радиотехнических средств артиллерии», «Технология технического обслуживания и ремонта РАВ» и др. Зачастую преподавателям русского языка как иностранного приходится сталкиваться с недовольством преподавателей-предметников, отмечающих, что курсанты знакомы не со всей терминологией по их дисциплине, в то время как изучить с курсантами объем специальных терминов по всем предметам в рамках подготовительного курса не представляется возможным. Зачастую преподаватель РКИ сам испытывает сложности при объяснении терминов, например, физики или материаловедения, так как не имеет соответствующей технической подготовки.

Задача преподавателя РКИ — дать курсантам общее представление о научном стиле речи, его особенностях, закономерностях построения предложений научного текста и функционирования терминов, а также сформировать у обучающихся умения и навыки смысловой переработки научного текста (составления плана, написания тезисов, конспекта, аннотации, реферата), подготовить иностранных обучающихся к восприятию научной информации на занятиях по специальности, к пониманию и конспектированию лекционного материала. Для этого курсанты должны иметь определенный запас терминологической лексики и грамматических конструкций научного текста, нужный для освоения профессиональных дисциплин.

Умения и навыки в области репродуктивных и продуктивных видов речевой деятельности формируются у учащихся на основе профессионально ориентированного текста. При этом одним из важнейших является вопрос об отборе специального текста, отвечающего профессиональным интересам обучающихся и уровню их языковой подготовленности.

Как правило, учебников и учебных пособий по изучению военно-профессиональных текстов, относящихся к определенной специальности,

например, такой как «Физические основы устройства РАВ», не существует, поэтому преподаватель адаптирует тексты из учебников по специальным дисциплинам, изучаемым курсантами.

В тематическом плане изучения дисциплины «Русский язык как иностранный» в филиале ВА МТО им. А. В. Хрулева (г. Пенза) занятия сгруппированы по темам, таким как: «Речевая коммуникация на материале дисциплин «Тактика», «Топография», «Боеприпасы», «Военная история» и др. Написаны и активно используются в учебном процессе учебно-методические и учебные пособия по работе со специальными текстами военной направленности [7], [8], [9].

В качестве примера работы с специальным текстом приведем занятие № 5, «Минометный прицел МПМ-44М», по теме № 13, «Устройство артиллерийского орудия», учебной программы второго курса. На данном занятии курсанты составляют монологическое сообщение на определенную тему на основе конспекта с использованием информации нескольких текстов, а в заключение занятия озвучивают видеофильм о прицеле МПМ-44М.

Цели занятия: знать лексику изучаемого текста и структурно-синтаксические модели устройства и назначения объекта; уметь активно использовать в речи новые слова и структурно-синтаксические модели по теме, трансформировать предложения, производить смысловой анализ текста, составлять конспект текста, строить монологическое высказывание с опорой на речевые образцы.

Перед чтением текста курсанты выполняют предтекстовые задания, направленные на снятие лексических трудностей. При работе с лексикой особое внимание необходимо обратить на толкование терминов, знание значений которых необходимо для правильного понимания текста по специальности. В обязательном порядке курсантам предъявляется активная лексика занятия (*минометный прицел, оптический прибор, точность стрельбы, точная наводка, грубая наводка*), которой они пользуются при выполнении всех заданий. Активная лексика записывается на доске и в тетрадях, чтобы обучающиеся могли к ней обратиться на любом этапе занятия.

Задание 1. Подберите однокоренные слова к словам: *цель, наводить*. (Варианты ответов: *цель — целиться, прицел, прицельный; наводить — наводчик, наводка, точка наводки.*)

Задание 2. Объясните значение слов и словосочетаний, при необходимости обратитесь к словарю.

Визир, шарнир, уголер, ось, уровень (поперечный, продольный), объектив, окуляр, наглазник, целик, мушка, призма, сетка (перекрестие), линза, шкала делений, горизонтирование прицела, футляр, колпачок, точка наводки.

(Ответы: визир — деталь прицела для наводки орудия; шарнир — подвижное соединение двух частей механизма, обеспечивающее их вращение; угломер — прибор для измерения горизонтального угла в точке стояния орудия, отсчитываемого против хода часовой стрелки между обратным направлением оси канала ствола наведенного орудия и направлением на точку наводки; предназначен для установки артиллерийского орудия под необходимым углом и т. д.)

Задание 3. Проверьте, правильно ли вы запомнили значение терминов. Подберите к термину определение.

1) визир	1) совмещение вертикальной оси прибора с отвесной линией и приведение его горизонтальной оси в горизонтальное положение
2) целик	2) часть оптического прибора, обращенная к объекту наблюдения и формирующая его изображение
3) горизонтирование прицела	3) часть прицела, в которой находится прорезь, при прицеливании оружия совмещаемая с мушкой
4) угломер	4) в оптическом приборе стекло, обращенное к глазу наблюдателя
5) объектив	5) деталь прицела для наводки орудия
6) окуляр	6) прибор для измерения горизонтального угла в точке стояния орудия, отсчитываемого против хода часовой стрелки между обратным направлением оси канала ствола наведенного орудия и направлением на точку наводки

Задание 4. Подберите антонимы к словам.

Шарнирно, продольный, вертикальный, передний, прямой (счет), уменьшенный, грубая (наводка), большой, мягкая (ткань), изогнутый.

Слова для справок: *неподвижно, поперечный, горизонтальный, задний, обратный, увеличенный, точная, малый, жесткая, прямой).*

Задание 5. Подберите к глаголам однокоренные имена существительные. Образец: *направлять — направление.*

Защищать, передавать, получать, переворачивать, рассматривать, установить.

Также курсанты работают со структурно-синтаксическими моделями научного текста (на данном занятии повторяются и отрабатываются модели определения, назначения, нахождения, сравнения объекта): *что — это что, что представляет собой что, чем является что; что предназначено*

для чего, что состоит из чего; что находится где (на чем, в чем, внутри чего), что размещается где; что отличается от чего чем.

Затем следует чтение текста курсантами, в ходе которого обучающиеся обращают внимание на предложения, построенные по моделям устройства и назначения объекта и выполняют основное задание занятия — составляют конспект текста о минометном прицеле.

План	Модель	Конспект
1. Определение	что — это что что представляет собой что	
2. Назначение	что предназначено для чего что служит для чего что предназначается для чего	
3. Устройство	что состоит из чего что включает в себя что что входит в состав чего	Прицел включает в себя ...
а) визир – определение – устройство – назначение		Визир — это изогнут... трубка... Передняя часть трубки называется _____, задняя _____. Визир предназначен для _____. Визир включает в себя окуляр, призм..., сетк..., объектив.
б) угломер – определение – назначение		Угломер — это прибор для измерения... горизонтальн... угл... в точк... стояни... орудн... Угломер предназначен для _____.
4. Характеристики	что — это что чем является что	_____ — 2, 5 крат _____ — 93x108x171 мм _____ — 0,9 кг _____ 35 000 р.

Курсанты самостоятельно определяют, что означают цифры в пункте 4 таблицы (*увеличение, габаритные размеры, масса, стоимость*).

После прочтения текста учащиеся выполняют послетекстовые задания, проверяющие правильность и полноту понимания текста.

Задание 1. Ответьте на вопросы, определите, ответа на какие вопросы в тексте нет.

1. Что представляет собой минометный прицел?
2. Для чего предназначен прицел?
3. Из каких частей состоит прицел?
4. Что такое визир?
5. Для чего предназначен визир?
6. Из каких частей состоит визир?
7. Для чего предназначен наглазник?
8. Для чего предназначен целик с мушкой?
9. Для чего предназначена линза объектива?
10. Для чего предназначена призма?
11. Для чего предназначена линза окуляра?
12. Для чего предназначена сетка?
13. Для чего предназначен угломер?
14. Для чего предназначен механизм углов возвышения?
15. Для чего предназначен поперечный уровень?
16. Для чего предназначен футляр прицела?

В прочитанном курсантами тексте нет ответов на 12-й и 15-й вопросы. На них обучающиеся пытаются ответить без опоры на текст, используя смысловую догадку и знания, полученные на занятиях по специальности.

Задание 2. Прицел МПМ-44 М (модернизированный) отличается от прицела МПМ-44 некоторыми деталями. Скажите, для чего были добавлены следующие детали, используя модель «*что предназначено для чего*».

- 1) подсветка сетки и освещение прицела
- 2) второй поперечный уровень
- 3) гофрированный наглазник
- 4) колпачки на объектив и окуляр

(*Ответы: освещение прицела и подсветка сетки позволяют вести работу с прицелом в ночное время; второй поперечный уровень позволяет навести миномет на цель в том случае, если цель находится сзади миномета; новый гофрированный наглазник позволяет работать с прицелом в противогазе и повышает прочность наглазника; колпачки на объективную и окулярную части визира предохраняют детали от повреждения.*)

Задание 3. Вставьте пропущенные слова (курсантам предлагается дополнительный текст, тематика которого связана с основным текстом).

Установка прицела на миномет

Производить в следующем порядке:

_____ прицел из футляра и _____ его стекла мягкой тканью кругообразными движениями, чтобы не _____ стекла.

_____ ось прицела в отверстие кронштейна.

Придерживая прицел левой рукой, _____ его в отверстии кронштейна.

_____ шкалы угломера и механизма углов возвышения на нулевые деления.

_____ пузырьки продольного и поперечного уровня на середину. В процессе наводки они всегда должны быть на середине.

Если точкой наводки является тонкий предмет (столб, ствол дерева), то вертикальную нить перекрестия нужно _____ с серединой точки наводки.

Если точкой наводки служит такой предмет, как здание или забор, то нить перекрестия нужно _____ на правый срез предмета (на угол здания, конец забора). Точку наводки следует _____ на удалении не менее 400 м.

Слова для справок: *вывести, вынуть, выбирать, совмещать, установить, протереть, закрепить, поцарапать, вставить, наводить.*

Задание 4. Напишите конспект текста о минометном прицеле, используя активную лексику занятия, план к тексту, структурно-синтаксические модели занятия, основной и дополнительный тексты.

В итоге занятия на основании сделанных записей курсанты озвучивают видеофильм о минометном прицеле. Подобные задания всегда вызывают интерес учащихся и мотивируют их на работу с текстами по специальности.

Таким образом, при изучении специальных текстов используется определенная система заданий, состоящая из подготовительного и основного этапов. На подготовительном этапе курсанты обобщают и повторяют изученную лексику и грамматику, отрабатывают структурно-синтаксические модели научного текста, анализируют первичные тексты с точки зрения тематики, структуры. На основном этапе курсанты самостоятельно составляют тексты по специальности на базе активной лексики, структурно-синтаксических моделей, плана к тексту, одного или нескольких первичных

текстов. Формирование коммуникативной компетенции иностранных курсантов на материале военно-профессиональных текстов будет эффективным, если оно основано не на отдельных операциях, изолированных от целостной структуры, а на едином процессе формулирования содержания текста и процесса его выражения.

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. — 368 с.

2. Авдеева И. Б. Когнитивный диссонанс как причина неуспеха при обучении РКИ в вузах инженерного профиля // Вестник Российского университета дружбы народов. — Серия: Вопросы образования: языки и специальность. — 2014. — № 3. — С. 81–87.

3. Авдеева И. Б. Стратегии обучения иностранных учащихся инженерного профиля чтению аутентичных текстов научного стиля // Мир русского слова. — 2017. — № 2. — С. 67–78.

4. Клобукова Л. П. Обучение языку специальности. — М. : МГУ, 1987. — 81 с.

5. Массалова А. Э., Дзюба Е. В. Особенности и содержание профессионально ориентированного обучения при изучении русского языка как иностранного в военном вузе инженерного профиля // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 5. — С. 92–97.

6. Мотина Е. И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. — М. : Русский язык, 1988. — 176 с.

7. Несмелова Н. Ю., Трушина Е. А. Русский язык. Работа с текстом по специальности (оптико-электронные системы) : учебн.-мет. пособие. — Пенза : Филиал ВА МТО, Пенз. арт. инж. ин-т, 2017. — 66 с.

8. Трушина Е. А. Русский язык как иностранный. Работа с текстом на практических занятиях на 1 курсе : учеб. пособие. — Пенза : Филиал ВА МТО, Пенз. арт. инж. ин-т, 2018. — 197 с.

9. Трушина Е. А. Русский язык как иностранный. Работа с текстом на 3–4 курсах : учеб. пособие. — Пенза : Филиал ВА МТО, Пенз. арт. инж. ин-т, 2020. — 298 с.

10. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. — М. : Высшая школа, 2005. — 253 с.

А. С. Цховребов
Санкт-Петербургский государственный университет
Н. Н. Орехова
Военный институт (инженерно-
технический) ВА МТО,
Санкт-Петербург

Сложносочиненные предложения закрытой структуры с противительными отношениями в курсе РКИ

В статье рассматриваются сложносочиненные предложения закрытой структуры, выражающие противительные отношения, в практике преподавания русского языка как иностранного. Авторы проанализировали учебно-методический комплекс, предназначенный для обучения иностранцев русскому языку, и выявили, что в отечественной лингвометодике сложносочиненные предложения не рассматриваются в качестве предмета обучения, несмотря на то, что необходимость в использовании данных синтаксических конструкций назревает уже на элементарном уровне владения русским языком. В ходе анализа установлено, что в курсе РКИ встречаются все семантические разновидности сложносочиненных предложений с союзом *но*.

Ключевые слова: сложносочиненное предложение, русский язык как иностранный, обучение, методика преподавания, практика, аспект.

A. S. Tskhovrebov
Saint Petersburg State University
N. N. Orekhova
Military Institute (Engineering Technical) MAL,
Saint Petersburg

Compound sentences of a closed structure expressing adversative relations in the course of Russian as a foreign language

The article examines the complex sentences of a closed structure expressing adversative relations in the practice of teaching Russian as a foreign language. The authors analyzed the educational and methodological complex designed to teach foreigners the Russian language, and found that in the Russian linguomethodics compound sentences are not considered as a subject of study, despite the fact that the need to use these syntactic constructions is already brewing at the elementary level of proficiency in Russian. During the analysis, it was found that all semantic varieties of compound sentences with the conjunction *no* are found in the Russian as a foreign language course.

Keywords: compound sentence, Russian as a foreign language, teaching, teaching methodology, practice, aspect.

Типы сложносочиненных предложений (далее — ССП) встречаются в практике преподавания русского языка как иностранного (далее — РКИ) довольно часто, однако «в методике преподавания русского языка как иностранного аспект изучения грамматики не дифференцируется в отдельную систему обучения грамматическим правилам — грамматика, включающая различные формы, модели, образцы, вводится через ситуативно-тематическую организацию учебного материала» [5: 227].

Как правильно отмечает В. В. Бабайцева, «уже само сочетание простых предложений в сложное показывает потребность в выражении (или усилении, актуализации) таких общих значений, которые требуют более тесных грамматических связей, чем соположение грамматически самостоятельных предложений» [1: 209].

Презентация ССП в обучении РКИ целесообразна, поскольку соответствует коммуникативной цели лингвометодики — коммуникативным потребностям иностранных обучающихся, которые пытаются строить коммуникацию, употребляя сложносочиненные предложения уже на Элементарном уровне владения языком.

Однако в нормативных документах и материалах по РКИ виды сложносочиненного предложения специально не выделяются. В связи с этим считаем нужным проанализировать типы сложносочиненных предложений в практике преподавания РКИ, которые встречаются на Элементарном, Базовом, Первом уровнях владения языком, что позволит с опорой на уже существующие теоретические положения и подходы к изучению ССП, разработать новую стратегию обучения данным сложным синтаксическим единицам, предназначенную для работы в иностранной аудитории. Обратимся к некоторым лингвистическим характеристикам ССП.

Итак, сложносочиненные предложения — это предложения, части которых соединены сочинительными союзами и грамматически не зависят друг от друга, то есть предикативные части синтаксически равноправны, однофункциональны [4]. По мнению В. В. Бабайцевой, «сложносочиненные предложения характеризуются нейтрализацией некоторых свойств, более ярко выраженных у бессоюзных и сложноподчиненных предложений» [1: 209].

Сложносочиненные предложения могут быть двучленными, состоящими из двух предикативных единиц, и многочленными, имеющими в своем составе более двух грамматических основ: *Погода резко поменялась, и нашу экскурсию пришлось перенести на другой день; И отец на заводе работает, и мама учится, и ребенок в это время находится в детском саду.*

Предикативные части ССП могут быть однотипными (или двусоставными, или односоставными) или разнотипными (одна часть сложного предложения двусоставная, другая — односоставная): *Солнце прямо смотрело*

на сарай, и его лучи играли на лицах женщин; Я пошел в гости к другу, но его дома не оказалось.

Основным грамматическим средством связи между частями сложносочиненного предложения являются сочинительные союзы, которые по своему значению и по выражаемым ими смысловым отношениям делятся на: 1) соединительные: *и, да* (в значении «и»), а также повторяющиеся соединительные союзы (*и... и, ни... ни, как... так и*); 2) противительные: *но, да* (в значении «но»), *однако, а, зато*; 3) разделительные: *или, либо, то... то, не то... не то, то ли... то ли*; 4) присоединительные: *причем, да и, также* и др.; 5) пояснительные: *а именно, то есть*; 6) градационные: *не только... но и, не то чтобы... а (но), не столько... сколько*.

В данной статье мы рассмотрим ССП с противительными отношениями, представленные в курсе РКИ. В практике преподавания РКИ на начальном и среднем этапах вводятся сложносочиненные предложения, выражающие противительные отношения: *Я звонил домой, но телефон работал очень плохо* (Элементарный уровень); *Гриша уже хотел уйти из комнаты, но в это время пришел еще один человек* (Базовый уровень); *Это самый большой в мире колокол, но, к сожалению, он никогда не звонил* (Первый сертификационный уровень).

С целью усиления противительной семантики предикативных частей в ССП используются союзы *но, однако, зато, да* (в значении *но*). Структурно-семантическое устройство данных ССП позволяет выделить внутри этой группы (независимо от союзов) следующие разновидности: противительно-ограничительные, противительно-уступительные, противительно-возмездительные, связывающие «два сообщения, второе из которых не соответствует первому или противоречит ожидаемому, должно-му, с точки зрения говорящего» [3: 340].

Так, во всех анализируемых уровнях обучения в ССП с противительно-ограничительными отношениями вторая предикативная часть ограничивает проявление первой, уточняет или опровергает его: *В университете есть столовая, но она очень плохая*; *Мне нравится театр, но я еще не очень хорошо понимаю по-русски* (Элементарный уровень); *Он ждал день, неделю, месяц, но никто не звонил ему*; *Она лежала как мертвая, но она не умерла*; *Два года она играла в симфоническом оркестре, но зарплата была очень маленькая* (Базовый уровень); *Ключ легко вошел в замок, но дверь не открывалась* (Первый сертификационный уровень).

В ССП с противительно-ограничительными отношениями могут соотноситься планы ирреальной модальности (1-я часть) и реальной (2-я часть). В этом случае в предложениях следует форма сослагательного наклонения, а также используются модальные глаголы *хотеть, мочь*, а также слова *нужно, должен* и др. Например: *Я пошел бы на балет, но я не хочу идти в театр*.

В противительных-ограничительных предложениях ограничение событий может быть выражено также союзами *однако*, *да*. Союз *да* имеет узкую специфику и носит разговорный характер, а союз *однако* — книжный: *Да, сила искусства велика, однако сила его — вовсе не в способности пробуждать добрые чувства* (Вересаев); *Гулять на улице меня не пускали, да и некогда было гулять* (Горький). Во всех этих случаях действие второй предикативной части мешает совершению действия первой. Сложносочиненные предложения с союзом *однако* передают противопоставление с оттенком ограничения или несоответствия.

В практике преподавания РКИ на вышеназванных трех уровнях владения языком встречаются противительные-уступительные предложения, средствами связи в которых выступает союз *но*: *Нет, я русский, но я хорошо читаю по-китайски* (Элементарный уровень); *Билет в метро стоит не очень дорого, но пассажиры были без билетов* (Базовый уровень); *Люди не хотели с ним встречаться, прятались, но он продолжал звонить им на работу* (Первый сертификационный уровень). В данных примерах уступительное значение формируется семантикой союза и аналогично той информации, которая возможна в сложносочиненном предложении с уступительным союзом (*хотя*, *несмотря ни на что*). Уступительный оттенок заключен в том, что ситуация в одном сообщении должна быть вызвана другим сообщением, но не вызвана.

В ССП с противительными-уступительными отношениями в первой части иногда допустимо введение уступительного союза *хотя*, который «указывает на то, что ситуация, выраженная с его помощью, формально противоречит ситуации другой части предложения, но фактически не оказывает на нее влияния» [2: 275]: *Хотя я не помнил своего билета по хитам, но он меня как-то обрадовал*.

На занятиях по русскому языку как иностранному целесообразно использовать прием трансформации, позволяющий заменить одну сложную конструкцию другой — синонимичной, а именно, ССП с противительными-уступительными отношениями с союзом *но* на синонимичное сложноподчиненное предложение уступки с союзом *хотя*: *Люди не хотели с ним встречаться, прятались, но он продолжал звонить им на работу* (Первый сертификационный уровень). — *Хотя люди не хотели с ним встречаться, прятались, он продолжал звонить им на работу* (Первый сертификационный уровень).

Среди сложносочиненных предложений выделяются ССП с противительными-возмездительными отношениями, средствами связи в которых выступают союзные элементы *зато*, *но*, *да* (в значении *но*, *однако*). Данные предложения характеризуются рассмотрением с разных сторон одного явления, одна сторона которого носит отрицательный оттенок, а другая — положительный: *В комнате нет холодильника, но есть одна хорошая*

соседка (Элементарный уровень); *Рисунок был не очень хорошим, но портрет получился похожим* (Первый сертификационный уровень).

В предложениях с противительно-возместительным значением союз *но* передает такую же информацию, что и союз *зато*. Этот союз указывает на сопоставление с оттенком возмещения: *Он долго курил с раздражением, зато тщательно отгонял дым от женщины, лежавшей против него* (Грин).

Итак, союз *зато* допускает замену союзом *но*, а иногда значение возместительного сопоставления может быть передано сочетанием союзов *но зато*. Например: *Материалов у меня было никаких, но зато я второй год работал над обширным трудом «Путь к счастью»* (А. Толстой). По сравнению с союзом *но*, он используется в более узком смысле как возмещение несоответствия явлений, то есть положительный факт в противовес отрицательному, но иногда и наоборот — отрицательный в противовес положительному: *Он уснул спокойно, зато, проснувшись, тело ныло и скулило от вчерашних побоев и ночного холода* (Грин). Однако замена союзом *но* снимает значение возмещения, присущее союзу *зато*.

В ССП, которые выражают противительно-возместительные отношения, часто встречаются предложения с отрицанием, что служит для усиления противительного значения союза *но, зато, да, а*. Отрицательный оттенок вносится частицей *не*, которая может находиться как в первой части, так и во второй части предложения. Например: *Не надо застывать на одном месте, а надо окинуть взглядом сидящих в зале обезьян; Зря возле поломанных дров не стой, а бери топор и наломай дрова*.

В ССП отношения противоположения могут опираться на противопоставления: а) подлежащих (*Ветки сразу треснули, но огонь не разгорялся; Он пел на свирели, но пение его слышалось в виде плача*); б) сказуемых (*Мальчик, впад в тревогу, просил прощения, но люди ему уже не простили*).

В ССП союз *но* всегда следует в начале второго предложения, но, когда соединяет сложные конструкции, он может начинать предложения: *Ей было приятно, что в трудный час близкие оказались рядом. Другие соседи у нее тоже есть. Но они не так беспокоятся*. Реже данный союз может стоять в самом конце сложносочиненного предложения: *Молоко лилось струей, звоном отдавало во дне ведра, вкусный запах ударил в нос, шум пены влетел в уши, вероятно, я бы выпил, но...*

Как показывает практика курса РКИ, на начальном этапе обучения русскому языку сложносочиненные предложения с союзами *однако, да, зато*, выражающие противительно-ограничительные, противительно-уступительные, противительно-возместительные отношения не презентуются. Таким образом, на Элементарном, Базовом, Первом сертификационном уровнях владения русским языком как иностранным наблюдаются все три семантические разновидности сложносочиненных предложений с союзом *но*.

Однако наиболее употребительным в практике преподавания РКИ на начальном этапе обучения являются ССП, выражающие противительнo-ограничительные отношения, которые позволяют иностранцу в соответствии с речевой интенцией выразить мысль с указанием на ограниченную возможность действия, проявленного не в полной форме.

Литература

1. Бабайцева В. В. Русский язык : Синтаксис и пунктуация. — Москва : Просвещение, 1979. — 269 с.
2. Глазунова О. И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях : в 2 ч. — Ч. 2. Синтаксис. — 2-е издание. — СПб. : Златоуст, 2011. — 416 с.
3. Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / Под ред. А. В. Величко. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 2009. — 648 с.
4. Формановская Н. И. Сложное предложение в современном русском языке. Теория и упражнения (включенное обучение). — М. : Русский язык, 1989. — 192 с.
5. Цховребов А. С. Проблема отбора и организации грамматического материала для обучения иностранцев русскому сложному предложению // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. — 2020. — № 2 (107). — С. 226–234.

Раздел 3. Межкультурная коммуникация: теория и практика

Н. В. Бубнова

*Военная академия войсковой
противовоздушной обороны,,
Смоленск*

Особенности описания имен собственных в учебных пособиях по РКИ в аспекте межкультурной коммуникации (на примере онима Ю. А. Гагарин)

В статье представлены особенности описания ономастической лексики (на примере антропонима Ю. А. Гагарин) в учебных пособиях по русскому языку как иностранному. Имя собственное в силу высокой степени лингвокультурологической ценности является одним из главных носителей фоновых знаний, необходимых для социализации инофона (вторичной языковой личности) в новом языковом и культурном пространстве. Знакомство иностранных обучающихся с именами собственными происходит на основе адаптированного текста и отработки традиционных предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий. Кроме того, в статье отмечено то, что разработка учебного пособия на основе регионального ономастического материала продолжает оставаться актуальной задачей, реализация которой необходима для успешного функционирования вторичной языковой личности в конкретной региональной языковой среде.

Ключевые слова: имя собственное, региональный ономастический материал, фоновые знания, языковая личность, русский язык как иностранный.

N. V. Bubnova

*Military Academy of Military Air Defense
of the Armed Forces of RF,
Smolensk*

Features of the description of proper names in Russian textbooks on Russian as a foreign language in terms of intercultural communication (by the example of a Y. A. Gagarin)

The article presents the features of the description of onomastic vocabulary (by the example of the anthroponymy Y.A. Gagarin) in textbooks on Russian as a foreign language. Due to the high degree of linguoculturological value, a proper name is one of the main carriers of background knowledge that is necessary for the socialization of a foreign language (secondary linguistic personality) into a new linguistic and cultural space. Acquaintance of foreign students with proper names occurs on the basis of the adapted text and the development of traditional pre-text, pre-text and post-text tasks. In

addition, the article notes that the development of a textbook based on regional onomastic material continues to be an urgent task, the implementation of which is necessary for the successful functioning of a secondary linguistic personality in a specific regional linguistic environment.

Keywords: proper name, regional onomastic material, background knowledge, linguistic personality, Russian as a foreign language.

Одним из основных условий успешной межкультурной коммуникации является общность фоновых знаний участников общения. В современном «Словаре социолингвистических терминов» зафиксировано следующее определение понятия *фоновые знания* с соответствующими комментариями: «Обоюдное знание участниками коммуникативного акта реалий материальной жизни, ситуативных и коннотативных реалий, стоящих за обозначающими их языковыми знаками, необходимое для адекватной и полной интерпретации порождаемых высказываний. Фоновые знания являются основой национально-культурного уровня владения языком. Особую роль фоновые знания играют в межкультурной коммуникации, когда участники коммуникативного акта являются носителями разных родных языков и представителями разных культур. Например, фраза *Анна покупала одежду в магазине «Маркс энд Спенсер»* не дает большинству российских читателей никакого представления об имущественном положении Анны, поскольку они не знают, что «Маркс энд Спенсер» — это относительно дешевый магазин в Лондоне, т. е. не обладают соответствующими фоновыми знаниями» [5: 234].

Уже из данного определения видим, что одним из главных носителей фоновых знаний является *имя собственное* в силу высокой степени лингвокультурологической ценности. Действительно, «весьма существенная часть общеобязательных фоновых знаний закреплена за именем собственным, трактуемым современной лингвокультурологией как своего рода культурный знак (В. Г. Костомаров, Е. М. Верещагин, В. В. Воробьев, Н. Д. Бурвикова, Г. Д. Томахин и др.) [2: 758]. По степени лингвокультурологической значимости выделяют онимы общечеловеческого, общенационального и регионального / краеведческого уровней.

Актуальность разработки учебных пособий по РКИ на основе регионального ономастического материала обусловлена тем, что они отражают лингвокультурологические сведения о той языковой среде, в которую непосредственно «включены» иностранцы. По замечанию Н. А. Максимчук, «при включенном обучении русскому языку понятие «языковая среда» приобретает вполне четкие географические (они же исторические, социокультурные и т. д.) очертания, из чего следует, что важное место в структуре общеобязательных фоновых знаний, необходимых для полноценного взаимодействия иностранца с иноязычной средой, принадлежит

региональному компоненту» [2: 759]. В ходе исследования состава региональных фоновых знаний современных смолян [см. подробнее 1] нами были выявлены те ономастические единицы, которые сами смоляне считают общезначимыми для своего регионального социума и успешного функционирования в нем. Эти онимы были выявлены методом масштабного ассоциативного эксперимента. Перед экспериментом испытуемые заполняли анкету, в которую были включены следующие характеристики: пол, возраст, место рождения, уровень образования, сфера профессиональной деятельности, время проживания на Смоленщине и место жительства (город Смоленск или один из районов области). Собственно эксперимент состоял в том, что испытуемые в течение 1 минуты записали имена собственные, с которыми у них ассоциируется стимул *Смоленщина*. В результате была составлена электронная база данных, включающая 1212 реакций (13 471 употребление). К числу общезначимых смоленских имен относятся, в первую очередь, «ядерные» смоленские онимы, названные всеми группами респондентов независимо от возраста, уровня образования, профессиональной сферы и других характеристик. К их числу относятся следующие имена (в скобках для каждого онима указан индекс частотности реакций): *Днепр* (953), *Успенский собор* (725), *Крепостная стена* (695), *Ю. А. Гагарин* (596), *М. И. Глинка* (492), *А. Т. Твардовский* (466), *Смоленск* (345), *М. В. Исаковский* (273), *Ф. С. Конь* (232), *М. К. Тенишева* (166), *Н. И. Рыленков* (154), *Василий Тёркин* (124). На наш взгляд, именно на основе этих ономастических единиц, прежде всего, и должны строиться учебные пособия для иностранных обучающихся смоленских (российских) вузов.

На кафедре русского языка Смоленской Военной академии ВПВО ВС РФ специально разрабатываются учебные пособия для проведения занятий по «Речевому практикуму», в частности по тематике «Известные люди». Изучение тематического блока «Известные деятели науки и культуры России» предусмотрено ГОСТом по РКИ I сертификационного уровня. По замечанию академика А. Н. Сахарова, история народа «слагается из истории отдельных людей», «именно они цивилизованно окрашивают эту историю и делают ее историей стран, регионов, континентов» [4: 3]. Следовательно, описание определенной совокупности антропонимов можно рассматривать, прежде всего, как способ обнаружения и систематизации общеобязательного (на разных уровнях) ономастического знания в структуре языковой личности как носителя языка, так и иностранца.

Разрабатываемые нами пособия предназначены главным образом для обучающихся на подготовительном курсе курсантов из стран дальнего зарубежья, начинающих изучать русский язык «с нуля». Система работы в таких пособиях строится на основе учебного текста, адаптированного для

восприятия инофонами. Тексты сопровождаются традиционными предтекстовыми, притекстовыми и послетекстовыми заданиями.

Основной целью предтекстовых заданий является снятие возможных трудностей при восприятии текста, материал которого обрабатывается на различных уровнях языка (фонетическом, лексическом, словообразовательном, грамматическом, синтаксическом).

В качестве примера приведем варианты заданий для проведения занятия по теме «Ю. А. Гагарин» (в год 60-летнего юбилея первого полёта в космос) из учебного пособия О. В. Михеевой, В. Н. Селедцовой [3].

Фонетический уровень.

Слушайте, повторяйте слова. Обратите внимание на произнесение звуков [ɛ] — [κ] — [x].

[г]: Гагарин, Оренбург, год, август, город, подготовка, группа, государство, награждать, готовиться, много;

[к]: Алексеевич, Смоленск, окончание, космонавт, приказ, тренировка, фактор, техникум, аэроклуб, лётчик, декабрь, восток, подготовка, поездка, начальник, кандидат, увлекаться, который, медицинский, открытый, космический;

[х]: прохождение, техникум, хотеть, молодых, новых, старых, всех.

Назовите числительные. Следите за произнесением звуков [m] — [m'].

3, 7, 9, 11, 12, 20, 23, 25, 27, 108, 1934, 1951, 1955, 1957, 1959, 1960, 1961, 1963, 1968.

Читайте словосочетания. Следите за слитностью произнесения слов.

Первый космонавт планеты, увлечёлся авиацией, место назначения, кандидаты в космонавты, приступить к тренировкам, лицо государства, космический корабль, Герой Советского союза, отряд космонавтов, полёт в космос, центр подготовки космонавтов, новый боевой самолёт.

Слушайте и повторяйте предложения по частям («снежный ком»).

Гагарин — космонавт.

Гагарин — первый космонавт.

Гагарин — первый космонавт планеты.

Гагарин — первый космонавт планеты Земля.

Лексический уровень.

Прочитайте названия географических объектов, найдите их на карте Российской Федерации: г. Гжатск, Гжатский район (г. Гагарин, Гагаринский район); г. Смоленск, Смоленская область; г. Люберцы (Люберецкое ремесленное училище); г. Оренбург.

Соотнесите слова из левой колонки с их лексическими значениями (правая колонка).

испытание	– осмотр, проверка
катастрофа	– упражнение
напряжённый	– официальное распоряжение
обследование	– проверка на опыте
приказ	– событие с трагическими последствиями
тренировка	– требующий сосредоточения сил

Скажите, как вы понимаете значения словосочетаний и предложений.

Всесторонний осмотр, медицинское обследование, лицо государства (он должен был стать лицом государства), выбор пал на него, надеть военную форму, открытая душа, жизнь связана с небом.

Словообразовательный уровень:

Прочитайте имена собственные. Что вы знаете об этих людях?

Гагарин, Юрий Алексеевич Гагарин;
Чкалов, Валерий Павлович Чкалов.

С помощью суффикса -СК- от фамилий образуйте имена прилагательные и составьте с ними словосочетания.

(Гагарин) район; (Чкалов) училище, военно-авиационное училище.

Прочитайте слова, подберите к ним однокоренные.

Приземлиться, зачислить, прохождение, всестороннее (обследование), многочисленный.

Грамматический уровень.

Поставьте существительные и словосочетания в форму единственного числа.

Планеты, космонавты, группы, просьбы, тренировки, пилоты, испытания, встречи; авиационные училища, авиационные полки, медицинские обследования, космические корабли, добрые лица, новые боевые самолёты.

Составьте словосочетания по моделям.

«какое что»

(первый) космонавт
(советский) армия
(военный) училище
(медицинский) обследование
(всесторонний) обследование

«что чего»

окончание (школа)
студент (техникум)
место (назначение)
группа (кандидаты)
выбор (космонавт)

(многий) факторы
(открытый) душа
(последующий) годы

лицо (государство)
командир (отряд)
подготовка (полёты)

Читайте даты. Обращайте внимание на произнесение числительных.

9 марта 1934 года, 25 октября 1954 года, 9 декабря 1959 года, 3 марта 1960 года, 12 апреля 1961 года, 23 мая 1961 года, 20 декабря 1963 года, 27 марта 1968 года, в августе 1951 года, в 1955 году, в конце 1957 года.

Прочитайте следующие глаголы. Составьте с ними словосочетания.

Окончить что? (школа); надеть что? (военная форма); приступить к чему? (тренировки); наградить чем? (орден, медаль); определяться чем? (многие факторы); увлечься чем? (авиация).

Составьте предложения с данными глаголами.

Синтаксический уровень.

Запишите предложения, раскрывая скобки.

- 1) Гагарин прибыл к (место) (своё назначение).
- 2) Гагарин написал заявление с (просьба) зачислить его в группу (кандидаты) в космонавты.
- 3) Уже через (неделя) его вызвали в (Москва) для (прохождение) (обследования).
- 4) Молодые лётчики готовились к (первый полёт) в (космос).
- 5) Выбор (первый космонавт) определялся (многие факторы).
- 6) Первый космонавт должен был стать (лицо) (государство).

Прочитайте предложения. Найдите предикативную основу каждого предложения. Задайте вопросы к предикату.

- 1) Доброе лицо Гагарина, его открытая душа покоряли всех.
- 2) Юрий понял, что с небом будет связана вся его жизнь.
- 3) Гагарин написал заявление с просьбой зачислить его в группу кандидатов в космонавты.
- 4) Через 108 минут космонавт приземлился.
- 5) Гагарин был назначен командиром отряда космонавтов.
- 6) За свой полёт Юрий Гагарин был удостоен званий Герой Советского Союза и «Лётчик-космонавт СССР», награждён орденом Ленина.
- 7) 27 марта 1968 года состоялся последний в его жизни полёт.

Притекстовые задания (непосредственно работа с текстом) направлены на формирование фоновых знаний у иностранцев о том или ином носителе имени, о его роли в истории России (в целях соблюдения требований

к объему публикации текст и притекстовые задания к нему мы не приводим).

Выполнение послетекстовых заданий предполагает не только контроль понимания содержания прочитанного текста, но и развитие у иностранных обучающихся навыков основных видов речевой деятельности (репродуктивных – чтения и аудирования; продуктивных — говорения и письма).

Задайте 10 вопросов по содержанию текста.

На основании содержания текста скажите, каким событиям в жизни Ю. А. Гагарина соответствуют следующие даты.

9 марта 1934 года; август 1951 года; 25 октября 1954 года; 1955 год; конец 1957 года; 9 декабря 1959 года; 3 марта 1960 года; 11 марта 1960 года; 12 апреля 1961 года; 23 мая 1961 года.

С какими этапами жизни Ю. А. Гагарина связаны географические объекты, представленные в блоке «лексические задания»?

Рассмотрите фотографии и скажите, какому периоду (событию) в жизни первого космонавта планеты они соответствуют (иллюстративный материал опущен).

Ответьте на вопросы:

1. Могут ли смоляне (жители Смоленщины) назвать Юрия Гагарина своим земляком? Почему?
2. Почему из 20 кандидатов в космонавты был выбран Юрий Гагарин?
3. Как долго находился Гагарин в космосе?
4. Как был отмечен подвиг Ю.А. Гагарина?
5. Скажите, а вы мечтали (хотели) когда-нибудь полететь в космос?
6. Как вы относитесь к освоению космического пространства в наши дни? Как вы относитесь к туристическим полётам в космос?

Расскажите о Ю. А. Гагарине по плану.

1. Детство.
2. Учёба.
3. Подготовка к полёту в космос.
4. Полёт в космос.
5. Гибель.

На основе плана расскажите о жизни и деятельности Ю. Гагарина.

Из предложенного комплекса упражнений преподаватель может выбрать задания, соответствующие уровню владения языком иностранными обучающимися конкретной учебной группы. При отборе заданий следует учитывать также возрастные и этнопсихологические особенности инофонов, склонность обучающихся к пассивным или активным видам речевой

деятельности. Широкий спектр заданий позволит также учитывать степень сформированности тех или иных умений и навыков обучающихся, и применять те виды заданий, которые в наибольшей степени будут им полезны.

Следует отметить, что имя Ю. А. Гагарина — это единственное «смоленское» имя, ставшее общенациональной гордостью, в анализируемом нами пособии. Также в пособии предложены системы заданий для изучения жизни и деятельности М. В. Ломоносова, А. В. Суворова, М. И. Кутузова, А. С. Пушкина, А. М. Василевского, Г. К. Жукова. Как видим, такой выбор исторических деятелей для формирования образа России в восприятии иностранца зависит, прежде всего, от профиля заведения и соответствующей профессиональной подготовки иностранных обучающихся. Между тем, разработка учебного пособия на основе регионального ономастического материала продолжает оставаться актуальной задачей, реализация которой необходима для успешного функционирования вторичной языковой личности в конкретной региональной языковой среде.

Литература

1. Бубнова Н. В. Имена собственные в структуре региональных фоновых знаний смолян : дисс. ... канд. филол. наук. — Смоленск, 2011. — 285 с.
2. Максимчук Н. А. Региональный ономастический компонент в структуре обучения РКИ и в учебной лексикографии // XII Конгресс МАПРЯЛ «Русский язык и литература во времени и пространстве» / под ред. Л. А. Вербицкой, Лю Лиминя, Е. Е. Юркова. В 5-ти т. — Шанхай : Изд-во ШУИЯ, 2011. — Том 1. — С. 757–762.
3. Михеева О. В., Селедцова В. Н. Речевой практикум : учебное пособие. — Часть 2. — Смоленск : ВА ВПВО ВС РФ, 2020. — 145 с.
4. Сахаров А. Н. Предисловие // Имя Россия. Исторический выбор 2008. — М. : АСТ: Астрель, 2008. — С. 3–4.
5. Словарь социолингвистических терминов / отв. ред. В. Ю. Михальченко. — М. : ИЯ РАН, 2007. — 312 с.

В. А. Волостных
*Военная академия связи,
Санкт-Петербург*

Подготовка иностранных военнослужащих и культура русского языка

В данной статье проводится анализ Стратегии национальной безопасности Российской Федерации и задач, стоящих перед нашим обществом. Приведены задачи по реализации стратегии в области защиты культуры и исторической памяти, традиционных российских духовно-нравственных ценностей, которые по мнению автора, имеют отношение к деятельности преподавательского состава общественно-гуманитарного направления, и в первую очередь, преподавателей русского языка и информационной безопасности. Рассматриваются пути совершенствования приемов обучения при подготовке иностранных военных специалистов на специальном факультете Военной академии связи. Предлагается в образовательном процессе использовать терминологию из официальных документов Российской Федерации. Приведены нормативные правовые документы, которые могут быть использованы при подготовке учебных пособий и проведении занятий с иностранными военнослужащими. Основное внимание в статье уделено чистоте (культуре) русского языка. Вопросы, связанные с ненормативной лексикой, в статье не рассматриваются. Предлагается при обучении иностранных военнослужащих опираться на терминологию, установленную нормативными правовыми документами Российской Федерации. При подготовке статьи автор использовал личный опыт работы на специальном факультете, в силу чего примеры изложены из сферы «Информационная безопасность».

Ключевые слова: иностранные военнослужащие, информационная безопасность, культура речи, культура русского языка, обучение, стратегия национальной безопасности.

В. А. Volostnykh
*Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg*

Training of foreign military personnel and the culture of Russian language

This article analyzes the National Security Strategy of the Russian Federation and the challenges facing our society. The tasks of implementing the strategy on the protection of traditional Russian ethical and moral values, culture and historical memory, which, according to the author, are relevant to the activities of the teaching staff of the departments of Russian language and information security, are given. The ways of improving the methods of training in the preparation of foreign military specialists at the special faculty of the Military Telecommunications Academy are considered.

This article is proposed to use terminology from official documents of the Russian Federation in the educational process. The normative legal documents that can be used in the preparation of textbooks and conducting classes with foreign cadets are given. The main focus of the article is on the purity of the Russian language. Issues related to profanity, are not considered, in the article. It is proposed to rely on the terminology established by the regulatory legal documents of the Russian Federation when training foreign cadets. When preparing the article, the author used personal experience of working at a special faculty, which is why the examples are presented from the field of «Information Security».

Keywords: foreign military personnel, information security, speech culture, Russian language culture, training, national security strategy.

В 2021 году Указом Президента Российской Федерации от 2 июля № 400 была утверждена Стратегия национальной безопасности Российской Федерации (далее – Стратегия) [4]. Данный документ носит поистине стратегический характер. На основе этого документа будет разработан комплекс мер для достижения целей успешного развития Российской Федерации. Новая стратегия существенно отличается от стратегии, которая была утверждена в 2016 году, что вызвано изменениями обстановки в мире и в нашей стране.

Стратегия представляет собой базовый документ стратегического планирования, которая определяет стратегические национальные приоритеты и национальные интересы Российской Федерации, а также задачи государственной политики, обеспечивающие национальную безопасность и устойчивое развитие Российской Федерации на долгосрочную перспективу.

Стратегия будет реализовываться посредством согласованных действий организаций, органов публичной власти и институтов гражданского общества под непосредственным руководством Президента Российской Федерации, на плановой основе с применением правовых, организационных, политических, военных, социально-экономических, информационных, специальных и иных мер, разработанных в рамках государственного планирования в Российской Федерации.

В рассматриваемой стратегии вопросы обеспечения национальной безопасности изложены в следующих разделах:

- Россия в современном мире: тенденции и возможности;
- Национальные интересы Российской Федерации и долгосрочные национальные приоритеты;
- Обеспечение национальной безопасности;
- Организационные основы и механизмы реализации стратегии.

Анализ утвержденной Президентом Российской Федерации стратегии показал, что наряду с вопросами обеспечения сбережения народа России, экономического развития, обороны и безопасности, в документе много внимания уделено обеспечению информационной безопасности и сохранению

культурного наследия и традиционных духовных ценностей народа России. Информационная безопасность, как записано в Стратегии, определяется не только как техническая сфера, но и как механизм защиты граждан от деструктивного информационно-психологического воздействия, осуществляемого специальными службами иностранных государств. Анализ этого раздела показал, что обеспечение информационной безопасности задача не только технических специалистов, но и широкого круга лиц, работающих с гражданами. Новой целью, поставленной в Стратегии является защита традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти. В стратегии подробно изложены пути ее решения.

В силу ограниченного объема статьи и направленностью тематики проводимой конференции далее приведены только задачи, касающиеся преподавательского состава образовательных учреждений. К их числу необходимо отнести следующие:

- сохранение исторической памяти, преемственности в развитии Российской Федерации и его исторически сложившегося единства, противодействие фальсификации истории и защита исторической правды;

- осуществление государственной информационной политики, направленной на укрепление роли традиционных российских духовно-нравственных, культурных и исторических ценностей в массовом сознании, отказ граждан от навязанных извне деструктивных идей, моделей поведения и стереотипов;

- улучшение обучения и воспитания, совершенствование системы образования в рамках формирования социально ответственной и развитой личности, стремящейся к нравственному, интеллектуальному, духовному, и физическому совершенству;

- сохранение культурного наследия российского народа как материального, так и нематериального;

- популяризация достижений в области техники и российской науки в целом, музыки и спорта, литературы, художественной культуры, включая доработку учебных программ образовательных организаций;

- **поддержка и защита русского языка в качестве государственного языка Российской Федерации, повышенный контроль за соблюдением норм современного русского литературного языка, прекращение публичного исполнения, распространения через средства массовой информации продукции, в которой содержится нецензурная лексика, а также слова и выражения, не соответствующие указанным нормам (выделено автором);**

- защита российского общества от внешнего разрушающего информационного и психологического воздействия, а также внешней идейно-ценностной экспансии, пресечение распространения продукции экстремистского

характера, пропаганды насилия, бездуховности, расовой и религиозной нетерпимости, межнациональной розни;

- повышение роли России в мировом гуманитарном, культурном, научно-техническом и образовательном пространстве.

В начале 50-х годов прошлого столетия на страницах газеты «Правда» велась дискуссия по вопросам языкознания. В ходе дискуссии обсуждались вопросы развития русского языка. Авторы статей утверждали, что язык как средство общения, как средство передачи мыслей, характеризуется словарным фондом и грамматическим строем. Утверждалось, что в известной мере с изменением состава словарного фонда русский язык изменился в том смысле, что дополнился заметным количеством новых слов и выражений, возникших в связи с появлением нового производства, в связи с достижениями в технике и науке; изменился смысл ряда слов и выражений, которые получили новое смысловое значение; выпало из словаря некоторое количество устаревших слов. Но основной словарный фонд и грамматический строй русского языка, составляющих основу языка, сохранились в целостности и остались без каких-либо серьезных изменений, сохранились именно как основа современного русского языка. В ходе полемики утверждалось, что язык для того и существует, чтобы служить обществу, чтобы он был единым для общества. Отмечалось, что если язык превратится в жаргон какой-либо отдельной социальной группы, то он деградирует и будет обречен на исчезновение. Эти утверждения, по мнению автора, актуальны и в настоящее время.

С развитием науки и техники, и, в первую очередь, с достижениями в области информатики, с развитием средств массовых коммуникаций словарный фонд русского языка претерпел существенные изменения, и это вызвано объективными причинами. Однако очевидно, что словарный фонд общения неоправданно пополнился выражениями и терминами, заимствованными из английского и других языков. При этом зачастую у многих заимствованных терминов и выражений есть более четкие и ясные аналоги в русском языке. По наблюдению автора статьи лица, употребляющие иностранные термины и выражения, сами не всегда понимают их смысл. В результате русский язык существенно искажается, а как известно, что не только мышление формирует язык, но и язык формирует мышление, что может привести, в известной степени, к деградации общества или отдельных его социальных групп. Иллюстрацией к изложенному служат вывески у входа в магазины и торговые точки, а про рекламу даже с первых каналов телевизионных передач и говорить не приходится. Самое невероятное заключается в том, что реклама, заимствованная у иностранных компаний, в нашей стране может быть непонята. В ходе экспериментов был проведен ряд опросов на тему «О чем реклама и какой товар или услугу рекламировали?» Оказалось, что лишь немногие

смогли ответить правильно на этот вопрос. (Следует отметить то, что основная масса телевизионных зрителей рекламу вообще не смотрят, а время рекламы используют для других дел!) Можно предположить, что это инстинктивная самозащита от разрушения традиционной культуры и культуры русского языка.

Вопросам сохранения русского языка в нашей стране всегда уделялось большое внимание. Против неоправданного применения иностранных слов выступали Петр Великий, М. В. Ломоносов и другие известные личности. В монографии Б. Н. Бессонова [1–5] приведены примеры, которые с небольшими сокращениями приведены далее. Так, Петр, открывший «шлюзы» иноязычности (вот только небольшой перечень употреблявшихся в его эпоху иностранных слов: фрак, жилет, церемония, вензель, армия, гарнизон, кухня, глобус, инспектор и т. п.), требовал не злоупотреблять иностранными словами. «Так писать, как внятнее», — приказывал он. Своему посланнику за рубежом Петр однажды грозно отписал: «В реляциях своих употребляешь ты зело много польских слов и других иностранных слов и терминов, за которыми самого дела выразуметь невозможно; того ради тебе реляции свои писать все российским языком, не употребляя иностранных слов и терминов».

Решительным противником неумеренного заимствования был М. В. Ломоносов: «Заимствование колико удобно, толико и применяемо. К нему понуждаемые уточнением понятий мудрых народов и недостатком на нашем языке слов к выражению оных. Но язык не дойдет до совершенства, покуда вводит их не понужде, а по буйственному пристрастию ко всему, что французское. Как не иметь природного самолюбия? Зачем быть попугаями и обезьянами вместе? Наш язык и для разговоров, право, не плоше других. Надобно отыскивать коренные слова, сочинять новые для письма и обыкновенных речей. Иноземное слово непристойно, когда есть свое, не хуже».

Одним из направлений по защите русского языка при обучении иностранных военнослужащих (далее — ИВС) на специальном факультете может являться применение в образовательном процессе терминов и словосочетаний, установленных нормативными правовыми документами Российской Федерации, и сокращение применения терминов, заимствованных из иностранных документов, если это не вызвано объективными факторами. По материалам предыдущей конференции [5: 635] видно, что вопросам освоения терминологии серьезное внимание уделяется в Военно-морской академии. Предложенные в статье методики могут с успехом использоваться и в других образовательных учреждениях.

На специальном факультете Военной академии связи это направление успешно применяется. Так, ряд пособий для ИВС разработан и издан на основе документов Российской Федерации еще в 2004 году. Вопросы подготовки ИВС по специальным дисциплинам, связанные с информационной безопасностью, изложены в ряде статей, опубликованных по материалам

предыдущих конференций [2: 474]. Поскольку за этот период времени вышел значительный ряд новых документов в области связи и информационной безопасности, то на основе анализа правовой базы общедоступных материалов предлагается несколько документов, которые могут быть использованы при подготовке к проведению занятий на специальном факультете (см. табл. 1).

№ п/п	Наименование документа	Примечание
1	Доктрина информационной безопасности Российской Федерации. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 5 декабря 2016 № 646.	
2	Федеральный закон от 7 июля 2003 года № 126-ФЗ «О связи».	В ред. от 02.07.2021
3	Федеральный закон РФ от 27 июля 2006 года № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации».	В ред. от 02.07.2021
4	Федеральный закон РФ от 6 апреля 2011 года № 63-ФЗ «Об электронной подписи».	В ред. от 11.06.2021
5	Федеральный закон от 27 декабря 2002 года № 184-ФЗ «О техническом регулировании».	В ред. от 02.07.2021
6	Федеральный закон РФ от 27 июля 2006 года № 152-ФЗ «О персональных данных».	В ред. от 02.07.2021
7	Закон РФ от 21 июля 1993 года № 5485-1 «О государственной тайне».	В ред. от 11.06.2021
8	ГОСТ Р 7.0.8-2013 Делопроизводство и архивное дело. Термины и определения.	
9	ГОСТ Р 7.0.97-2016. Организационно-распорядительная документация. Требования к оформлению документов.	
10	ГОСТ Р 50922-2006 Защита информации. Основные термины и определения.	
11	ГОСТ Р 51583-2014 Защита информации. Порядок создания автоматизированных систем в защищенном исполнении. Общие положения.	
12	ГОСТ Р 53114-2008 Защита информации. Обеспечение информационной безопасности в организации. Основные термины и определения.	
13	ГОСТ Р 51275-2006 Защита информации. Объект информатизации. Факторы, воздействующие на информацию. Общие положения	
14	ГОСТ 7.32-2017 СИБИД. Отчет о научно-исследовательской работе. Структура и правила оформления	
15	ГОСТ 24375-80. Радиосвязь. Термины и определения	

Таблица 1. Перечень нормативных правовых документов, которые предлагается использовать при разработке учебных пособий для проведения занятий с иностранными военнослужащими на специальном факультете

Как можно использовать эти документы? Во-первых, в каждом федеральном законе во второй статье приводятся термины, применяемые в документе. В приведенных стандартах – изложены основные термины и выражения, касающиеся тематики связи и информационной безопасности. Эту терминологию целесообразно закладывать в учебные и методические пособия, предназначенные для проведения занятий с ИВС. Во-вторых, ряд преподавателей применяет метод анализа смысловой структуры текстов [3: 152], поэтому в качестве текста можно использовать основные статьи законов, что позволит одновременно освоить метод анализа и изучить положения рассматриваемого документа.

Использование данного подхода на специальном и других факультетах позволит улучшить качество учебного материала, улучшить культуру речи обучающихся и преподавателей и можно утверждать, что этим сохраним культуру русского языка. Этот подход может быть с успехом применен не только в Военной академии связи, но и в других образовательных учреждениях.

В процессе подготовки статьи было изучено немало материалов о русском языке и автору показалось, что термины «культура речи», «чистота русского языка» применяются достаточно часто, а термин культура русского языка используется крайне редко. Возможно, что при реализации задач, изложенных в рассматриваемой стратегии, этот термин будет рассмотрен более подробно и будут разработаны мероприятия по сохранению культуры русского языка.

Всем очевидно, что данные предложения далеко не новы, они не являются панацеей по сохранению русского языка, но в какой-то мере они приблизят нас к достижению целей, поставленных в Стратегии национальной безопасности Российской Федерации.

Литература

1. Бессонов Б. Н. Язык — важнейший фактор жизни народа. — URL: <http://viperson.ru/articles/bessonov-b-n-yazyk-vazhneyshiy-faktor-zhizni-naroda> (дата обращения 29.10.2021).

2. 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.

3. Назарова Т. М. Из опыта работы над учебным текстом; анализ смысловой структуры // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза : Материалы II Межвузовской научно-методической конференции. — СПб. : ВАС, 2019. — С. 152–158.

4. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 года № 400. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107030001?index=1&rangeSize=1> (дата обращения 29.10.2021).

5. Чипан И. М. Методологические основы развития терминологической компетенции обучающихся на втором сертификационном уровне в Военно-морской академии. // Русский язык в политическом образовательном пространстве военного вуза : Материалы II Межвузовской научно-методической конференции. — СПб. : ВАС, 2019. — С. 638–643.

Н. В. Волочай, М. А. Маскаева
ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия»,
Санкт-Петербург

Необходимость учета национальных и психологических особенностей взрослых обучающихся в учебном процессе

В данной статье обосновывается необходимость учета психологических и национальных особенностей взрослых обучающихся в учебном процессе; рассматриваются основные национально-психологические характеристики, которые наиболее отчетливо проявляются у взрослых иностранных военнослужащих из стран Восточной Азии (Китай, Вьетнам) и стран арабского региона (Алжир, Сирия), проходящих обучение в Военно-морской академии; даются некоторые национально-ориентированные рекомендации для преподавателей. Статья адресована всем преподавателям, работающим с иностранными военнослужащими.

Ключевые слова: иностранные военнослужащие, возрастные особенности, взрослые обучаемые, психологические особенности, национальные особенности, адаптация, учебный процесс.

N. V. Volochay, M. A. Maskaeva
MERC «Naval Academy»,
Saint Petersburg

The need to take into account the national and psychological characteristics of adult learners in the educational process

This article substantiates the need to take into account the psychological and national characteristics of adult students in the educational process. The main national psychological characteristics are considered, which are most clearly manifested in adult foreign cadets from East Asian countries (China, Vietnam) and countries of the Arab region (Algeria, Syria) who are studying at the Naval Academy. The article provides some nationally-oriented recommendations for teachers. The article is addressed to all teachers working with foreign military personnel.

Keywords: foreign military personnel, age features, adult learners, psychological characteristics, national characteristics, adaptation, educational process

На кафедре русского языка Центра (подготовки иностранных военнослужащих) Военного учебно-научного центра Военно-морского флота «Военно-морская академия имени Адмирала Флота Советского Союза Н. Г. Кузнецова» (ЦП ИВС ВУНЦ ВМФ «ВМА») осуществляется языковая подготовка иностранных военнослужащих (далее ИВС) из стран Азии, Африки, Латинской Америки. Это уже достаточно состоявшиеся личности, достигшие взрослого возраста и имеющие определенную жизненную позицию, целевые установки, систему ценностей и ценностные

ориентации. Как правило, ИВС начинают свое обучение на подготовительном курсе, который представляет собой форму специальной предвузовской подготовки, где изучается русский язык и ряд общеобразовательных предметов на русском языке, необходимых для поступления на первый курс специального факультета ЦП ИВС.

Иностранцы слушатели, попадая в незнакомую для них среду, как языковую, так и социокультурную, должны пройти сложный процесс межкультурной адаптации. Обычно иностранцы приезжают в Россию на учебу на 5 и более лет, слушатели же Военно-морской академии обучаются в России 2-3 года и времени для адаптации у них гораздо меньше. В целях скорейшего решения проблемы адаптации иностранных военнослужащих к условиям обучения в стенах ЦП ИВС ВУНЦ ВМФ «ВМА», а также в целях оптимизации, усовершенствования педагогического процесса в ЦП ИВС в целом возникает необходимость учета основных особенностей таких обучающихся. В рамках данной статьи мы рассмотрим те психологические и национальные характеристики, которые наиболее отчетливо проявляются у взрослых иностранных военнослужащих.

Формирование учебных групп на подготовительном курсе в первом семестре (программы предвузовской подготовки) происходит по мере заезда ИВС², в связи с чем комплектуются в основном мононациональные группы (группа слушателей из Алжира, группа слушателей из Китая, группа слушателей из Вьетнама и т. д.). Формирование мононациональных групп позволяет принимать во внимание особенности языка и культуры обучающихся, их национальной психологии, учитывать общие для ИВС трудности в овладении русским языком, применять национально ориентированную методику обучения иностранному языку. В мононациональных (одноязычных) учебных группах существует возможность взаимопомощи ИВС при изучении русского языка.

Крайне редко, если одновременно приезжают по одному слушателю из разных стран, формируется полинациональная группа (например, группа, состоящая из ИВС из Египта и Никарагуа, Судана и Кореи), что также имеет свои преимущества, в частности, повышение естественной мотивации обучающихся говорить на занятии и во внеучебное время только по-русски, и как результат происходит ускоренное по сравнению с мононациональными группами формирование речевых навыков и умений, а также более быстрая адаптация к новой языковой, социокультурной и учебной среде. Численный состав мононациональных групп может варьироваться от одного до шести (реже семи-восьми) слушателей, полинациональных — от двух и более.

² В последнее время наблюдается неравномерное прибытие на обучение ИВС из разных стран. Разница между заездами может быть как 2 недели, так и два-три месяца.

Многолетний опыт работы кафедры с различным иностранным контингентом позволяет обозначить ряд национально-психологических особенностей представителей той или иной страны, подтверждая слова В. Г. Крысько о том, что «каждая нация имеет свое национальное сознание, выражающееся в сложной совокупности социальных, политических, экономических, нравственных, эстетических, философских, религиозных и других взглядов и убеждений, характеризующих определенный уровень ее духовного развития» [4: 41].

Несомненно, учет данных особенностей слушателей, то есть этноориентированный подход является важным фактором успешного образовательного процесса. Именно в мононациональной группе это осуществляется в полной мере, позволяя оптимизировать и интенсифицировать процесс обучения и решать многие методические и коммуникативные задачи. В рамках данной статьи мы рассмотрим национально-психологические особенности ИВС, наиболее часто приезжающих на обучение в ВМА. Это слушатели из Китая, Вьетнама, Алжира, Сирии.

Так, говоря об арабских ИВС (Алжир, Сирия и др.) в целом, можно выделить их активность, быстроту реакции, желание скорейшего достижения результатов в обучении. Как правило, это обучающиеся коммуникативного типа, легко усваивающие язык в процессе речевого общения, во многих случаях они не нуждаются в сложных теоретических объяснениях, легко и с большим интересом идут на взаимный контакт, не боятся общаться, знакомиться с новыми людьми, стремятся быстрее преодолеть «языковой барьер», открыто проявляют свои эмоции, легче адаптируются в условиях применения интуитивных методов обучения. Для арабских слушателей важны хорошие, доверительные отношения с преподавателем, они весьма чутки к критике и похвале.

В силу всего вышесказанного представители данного контингента с большим интересом выполняют устные задания коммуникативной направленности (обсуждение предлагаемых тем, участие в ситуативных диалогах, в различных игровых упражнениях, завершение незаконченных предложений, вопросно-ответные упражнения и т. п.). Надо отметить, что они предпочитают получать объяснение или перевод незнакомого слова от преподавателя, сами используют словари крайне редко. У арабских ИВС (коммуникативный тип обучающихся), быстро начинающих говорить на иностранном языке, дольше формируются письменные умения, а также умения самоконтроля по сравнению с обучающимися другого, некоммуникативного типа. В связи с этим особое внимание при работе в арабской аудитории необходимо уделять развитию навыков письменной речевой деятельности, что для них является наиболее сложным в процессе изучения русского языка.

В отличие от ИВС арабского региона, обучающиеся из КНР (Китайской Народной Республики) относятся к некомуникативному типу овладения иностранным языком: они легче усваивают иностранный язык сознательным путем, им необходимо тщательно осмысливать все особенности нового языкового материала, они с большим удовольствием выполняют языковые упражнения, нежели задания, носящие коммуникативный, диалогический характер. В целом ИВС из Китайской Народной Республики достаточно сдержаны в проявлении чувств, умеют контролировать свои поведение и эмоции. В то же время китайские ИВС трудолюбивы, добросовестны, дисциплинированы, терпеливы, настойчивы в достижении цели. Китайцы, как и арабы, часто болезненно реагируют на сделанные им замечания, особенно в присутствии земляков-одногруппников, но не проявляют свои эмоции так, как это делают арабские ИВС. На начальном этапе обучения у них долго формируются речевые навыки, особенно в области говорения, такие ИВС с трудом преодолевают психологический барьер при общении. Обучающиеся из КНР в целом лучше реагируют на сознательные методы обучения иностранному языку.

В работе с ними следует проявлять сдержанность и поощрять каждый успешный шаг в обучении. Необходимо учитывать, что в китайской школе, в отличие от российской, много внимания уделяется чтению и письму. Известно, что для получения образования китайские школьники должны усвоить большое число иероглифов (около тысячи). Кроме того, обучающиеся должны запомнить написание огромного количества слов, состоящего из этих иероглифов, т.к. правил орфографии в китайском языке не существует. Как следствие, китайские ИВС ориентированы на механическое заучивание учебного материала, а не на его логическое осмысление, они достаточно легко справляются не только с чтением и переводом, но и с заучиванием текстов большого объема; зрительная информация ими усваивается лучше, чем информация на слух. В силу того, что на начальном этапе у китайских ИВС достаточно медленно формируются речевые навыки, они не так активно, как арабские слушатели, выполняют задания коммуникативного плана. В то же время у слушателей некомуникативного типа самоконтроль формируется быстрее, чем у ИВС коммуникативного склада (арабы), однако свободно говорить на русском языке они начинают намного позже.

Практически каждое незнакомое слово китайские ИВС стараются перевести на родной язык, активно используя словари (последнее время чаще всего электронные) и не пытаясь развить свои языковые чутье и догадку. Соответственно, на занятиях необходимо уделять особое внимание таким видам устной речевой деятельности, как говорение и аудирование (предлагать различные коммуникативно-речевые ситуации, требующие выражения своего отношения, задания на трансформацию готовых языковых единиц речи, на развитие языковой догадки и др.).

Теперь остановимся на наиболее важных чертах слушателей из СРВ (Социалистической Республики Вьетнам). Так же, как и китайские ИВС, вьетнамские слушатели принадлежат к обучающимся некоммуникативного типа, в силу чего ряд особенностей, свойственных китайским слушателям в равной степени проявляется и у слушателей из Социалистической Республики Вьетнам. Вьетнамские ИВС так же имеют развитый самоконтроль, при изучении иностранного языка опираются в большей степени на механическую память, чем на осмысление учебного материала. Когда им дают задание пересказать учебный текст, они часто выучивают его наизусть, при этом не понимая его содержания, а затем в аудитории воспроизводят текст по памяти, с большим трудом отвечая на вопросы даже по содержанию текста.

В целом в процессе работы с иностранцами данной национальной группы следует обратить внимание на следующее. Вьетнамцы — это трудолюбивые, терпеливые, дисциплинированные и целеустремленные люди, уважительно относящиеся к своему преподавателю (иногда с позиции заискивающего), адекватно реагирующие на требования и пожелания с его стороны. Надо учитывать, что вьетнамцы относятся к категории высокотревожных людей, следовательно, на занятиях надо стараться снижать порог их тревожности, помогать преодолевать возникающий в процессе общения языковой барьер. Необходимо создавать ситуации успеха, по возможности поддерживать слушателей, использовать в своей речи такие слова поддержки, как «хорошо», «правильно», «верно» и др.

Все вьетнамцы достаточно замкнутые люди, у них не принято делиться своими радостями и трудностями с окружающими. Надо учесть, что они улыбаются не тогда, когда им весело и хорошо, а просто в знак внимания к говорящему, что также отвечает особенностям культуры этой страны. Вьетнамцы внимательны, поздравляют преподавателя с праздниками, и в то же время очень рады, когда преподаватель не только проявляет интерес к праздникам и традициям их страны, но и имеет некоторые знания о них самих.

Эти слушатели весьма наблюдательны, чутко реагируют на действия преподавателя, видят его слабости (и, если представится такая необходимость, используют информацию в своих целях).

Исходя из вышесказанного следует, что преподавателю, работающему с вьетнамскими обучающимися, не стоит заискивать перед ними, надо обращаться уважительно, по возможности поддерживать их начинания, уделять внимание их национальным праздникам и знать важнейшие особенности их менталитета. Не стоит забывать, что для вьетнамских слушателей характерна особенно острая реакция на то, насколько тактично преподаватель оценит их знания, как при этом будут смотреться они сами. Именно в этой национальной группе можно заметить наличие жесткой зависимости слушателей от учебной группы.

Обратившись к рассмотрению вопроса психологических особенностей именно взрослых обучающихся в учебном процессе, отметим, что учет данных особенностей иностранных военнослужащих представляется не менее важным, чем выше рассмотренные параметры, поскольку они определяют очень многое: скорость мыслительных процессов, волевые качества обучающихся, мотивированность в изучении иностранного языка и др. Следовательно, знание преподавателем возможностей взрослых слушателей, связанных с психологическими характеристиками, свойственными их возрасту, позволит наладить комфортный психологический климат в группе, а также снизит риски недопонимания с обеих сторон (преподавателя и обучающихся). Кроме того, информированность педагога в этой области позволит ему регулировать учебную деятельность, ориентироваться в своей преподавательской деятельности именно на те технологии, методы, приемы, средства и формы обучения, которые будут способствовать наиболее легкому, продуктивному овладению русским языком взрослыми военнослужащими-иностранцами [1; 2; 5].

Поскольку большинство иностранных слушателей, проходящих обучение на кафедре русского языка ЦП ИВС ВУНЦ ВМФ «ВМА», по возрастному показателю преимущественно находятся в пределах возраста 30–40 лет, мы остановимся на наиболее существенных психологических особенностях иностранных обучающихся этого возраста.

Многочисленные научные исследования установили, что в различные периоды жизни человека наблюдается неравномерное развитие его психических функций [1; 5]. С целью проведения более обстоятельного анализа психологических особенностей взрослых обучающихся — иностранцев, мы рассмотрим существующие в наше время классификации возрастов и особенности возраста, выбранного нами — 30–40 лет.

Российская возрастная психофизиология предлагает ряд классификаций возрастов, согласно которым возраст от 30 до 40 лет можно обозначить как время выполнения общественных обязанностей (древняя китайская классификация), молодой период — «лето» (Пифагор, VI век до н. э.), средний (зрелый) возраст (Международный симпозиум 1965 г. Москва), ранняя зрелость (Э. Эриксон) и т. д. Классификаций существует множество, и, исходя из их анализа, можно сделать вывод: возраст 30–40 лет относится к «центральному» периоду зрелости — расцвету человеческих сил и возможностей, когда человек реализует себя не только в личном, но и в социальном отношении.

Военнослужащие, достигшие возраста 30–40 лет, безусловно, обладают присущими всем взрослым людям психологическими особенностями. Выработанные ранее индивидуальный стиль деятельности и стиль жизни позволяют таким слушателям эффективно решать социальные и профессиональные проблемы. Это означает, что в данный период жизни происходит

усиление социального развития личности слушателей, максимальное включение ее в разнообразные сферы общественных отношений и деятельности. Одним словом, одной из особенностей представителей данной возрастной группы является сформированная профессиональная позиция.

Теперь остановимся на тех психологических особенностях взрослых ИВС, знание о которых необходимо преподавателю в первую очередь.

Особенности темперамента взрослых, достигших вышеуказанного возраста, отличается от темперамента молодых людей. Эмоциональная устойчивость, умение владеть собой, общая собранность, самоконтроль позволяют таким слушателям успешно включаться в порученную им работу, даже при незначительном уровне «увлекательности» учебного материала для них лично.

При изучении русского языка взрослые обучающиеся нередко смущаются при выполнении ряда заданий (особенно при выполнении упражнений коммуникативного плана), т. к. боятся продемонстрировать невысокий уровень знаний, «упасть» в глазах окружающих слушателей и преподавателя.

Если анализировать составляющие мыслительной способности взрослых слушателей, то стоит отметить следующее. В 30–33 года наступает время высокого уровня развития всех интеллектуальных функций личности. В течение всего периода 30–40 лет у взрослых людей на достаточном уровне развито мышление. При этом особо значимую роль играет практическое мышление, развитие которого напрямую связано с профессиональной деятельностью слушателей [1; 5]. В соответствии с этим, преподаватель может использовать на занятиях различные виды задач: интеллектуальных, лингвистических и пр. Главное — практическая направленность заданий.

У взрослых военнослужащих достаточно сформировано произвольное внимание, которое позволяет таким обучающимся сосредоточиваться на учебном материале в течение длительного времени. Здесь отметим, что различные свойства внимания у взрослых обучающихся проявляются неравномерно. Величины уровневых показателей развития объема, переключения и избирательности внимания нарастают к 33 годам, а затем происходит постепенное снижение в показателях уровня развития этих свойств внимания. Такие показатели внимания, как устойчивость и концентрация, на всем протяжении 30–40 лет изменениям практически не подвергаются. Следовательно, взрослые слушатели с большим трудом могут переключаться на новый материал, однако они в состоянии долго работать над уже поставленной задачей, что надо учитывать преподавателю в своей педагогической деятельности.

Говоря о способности к запоминанию у взрослых ИВС, укажем на тот факт, что зрительная память на данном возрастном этапе лучше, чем слуховая, поэтому с целью более прочного запоминания языкового материала необходимо ориентироваться в полной мере на зрительные компоненты,

на такие виды речевой деятельности, как чтение и письмо. В целом уровень вербального запечатления в долговременной памяти отличается большим постоянством вплоть до 40 лет. В данном контексте следует заметить, что уровень интеллектуального развития личности в целом постепенно понижается после 35 лет. В этом же возрасте начинают снижаться быстрота приема и переработки информации, а также реакция на нее.

В целом, согласно данным современных научных исследований, а также нашему педагогическому опыту, интеллектуальная активность будет выше у слушателей, не достигших 35-летия, тогда как у обучающихся, перешагнувших данный возрастной рубеж, происходит снижение возможностей формирования новообразований, а также имеют место серьезные затруднения в овладении новыми видами учебной деятельности. Мы полагаем, что выходом из данной ситуации является более тщательная и напряженная самостоятельная умственная работа этих слушателей [1]. Осуществлять данную работу на достаточно высоком уровне позволяют такие качества взрослых студентов, как усидчивость, самостоятельность, настойчивость, дисциплинированность. Всех этих качеств не занимать взрослым обучающимся, достигшим возраста 30–40 лет.

Экспериментальные исследования отечественных и зарубежных ученых доказали, что творческая активность взрослых обучающихся позволяет им в полной мере поддерживать интеллект на достаточном уровне. В настоящее время признан тот факт, что средний максимум творческой активности в возрасте 30–34 лет отмечается в области математики, физики, химии, а в возрасте 35–39 лет и позже — до 45 лет — в других областях знания, в том числе, в лингвистике. Данная информация может оказаться полезной для преподавателей, т. к. именно задания творческого типа позволят активизировать интеллектуальную деятельность иностранных военнослужащих в целом и «раскрепостить», освободить мышление взрослых слушателей (особенно слушателей из Вьетнама и Китая) в коммуникативном отношении. Ведь известно, что интерес является важнейшим мотивом, движущим человеком в овладении той или иной областью знаний.

Немаловажную роль в обучении русскому языку взрослых военнослужащих-иностранцев играет ориентация изучаемого материала на профессиональные интересы слушателей (во многом это связано с особенностями мышления обучающихся 30–40 лет, о чем мы уже говорили выше), поскольку именно профессиональная деятельность формирует потребность взрослого человека в знаниях, его познавательные интересы, цели, мотивы. Положительные мотивы учебной деятельности стимулируют развитие интеллектуальных, познавательных способностей обучающихся, а также позволяют удерживать уже имеющиеся достижения на достаточно высоком уровне. При отборе языкового материала преподавателю необходимо учитывать профессиональные интересы и потребности взрослых ИВС.

Для взрослых слушателей в полной мере характерно стремление к осознанному овладению учебным материалом. Это означает, что иностранцам необходимо как тщательно и досконально осмысливать изучаемый языковой материал, так и, выполняя учебные действия, различные виды заданий, знать, что они делают и почему [3].

В целом возрастной период 30–40 лет нам представляется вполне благоприятным для овладения взрослыми обучающимися иностранным языком, но при учете преподавателем ряда психологических возможностей таких слушателей [1; 2; 5]. Среди важнейших качеств слушателей, достигших возраста 30–40 лет, можно обозначить следующие наиболее значимые.

1. Умение владеть своими эмоциональными реакциями, общая собранность, самоконтроль.

2. Развитое практическое мышление, усиленное формирование которого напрямую связано с профессиональной деятельностью взрослого человека.

3. Развитая зрительная и логическая память.

4. Высокий уровень развития волевых качеств личности: самостоятельности, настойчивости, дисциплинированности и т. д.

Таким образом, достаточная информированность преподавателей о национально-психологических и возрастных особенностях ИВС поможет им не только обеспечить правильное построение учебного процесса, используя все возможные средства эмоционального и психологического воздействия для создания благоприятной для обучения атмосферы в группе, избегать ошибок в общении, но и оказывать поддержку слушателям в межкультурной адаптации в целом.

Литература

1. Гамезо М. В., Герасимова В. С., Горелова Г. Г., Орлова Л. М. Возрастная психология: личность от молодости до старости. — М.: Педагогическое общество России, Изд. Дом «Ноосфера», 1999. — 262 с.

2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учебник для студентов высших учебных заведений. — М.: Изд. Центр «Академия», 2009. — 384 с.

3. Капитонова Т. И., Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. — СПб.: Златоуст, 2005. — 310 с.

4. Крысько В. Г. Этническая психология: учеб. пособие. — М.: Академия, 2008. — 320 с.

5. Степанова Е. И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология. — СПб.: Алетейя, 2000. — 288 с.

О. Н. Ворона
Военная академия
материально-технического обеспечения,
Санкт-Петербург

Трудности преподавания письменной речи русского языка как иностранного китайским обучающимся

В данной статье рассматриваются основные трудности преподавания русской письменной речи китайским обучающимся, развитие навыков и умений письма.

В связи с различиями в структуре китайского и русского языков китайские студенты часто встречаются с большим количеством трудностей в процессе обучения. При обучении письменной речи используют лексические и грамматические упражнения, формирующие соответствующие навыки. Многократное повторение действий языковых и речевых упражнений помогает формировать навыки и развивать коммуникативные умения, способствует овладению правильной, логически последовательной речью — как письменной, так и устной.

В статье приводятся задания, помогающие преодолеть эти трудности при обучении письменной речи, сделать процесс обучения более эффективным.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, китайский язык, письменная речь, навыки и умения письма.

О. Н. Ворона
Military Academy of Logistics,
Saint Petersburg

Difficulties of teaching Russian written language to Chinese students

This article discusses the main difficulties of teaching Russian written language to Chinese students, the development of writing skills and abilities.

Due to the differences in the structure of Chinese and Russian languages, Chinese students often encounter a lot of difficulties in the learning process. When teaching writing, lexical and grammatical exercises are used to form appropriate skills. Striking repetition of the actions of language and speech exercises helps to form skills and develop communication skills, contributes to mastering correct, logically consistent speech, both written and oral.

The article presents tasks that help to overcome these difficulties in teaching writing, to make the learning process more effective.

Keywords: Russian as a foreign language, the Chinese language, written language, writing skills and abilities, mastering writing skills.

С развитием международных связей, Интернета актуальной стала потребность умения письменного выражения своих мыслей. Письменное выражение мыслей — эффективное средство овладения говорением на иностранном языке. Согласно исследованиям по психологии Н. И. Жинкина, письменное высказывание является продуктивным умением, во многом совпадающим с устным выражением мысли, и первоначальным в этой деятельности является формирование интенции. Далее при письменном выражении мысли оформляется высказывание во внутренней речи и во внешней, если недостаточное владение письмом, происходит перекодировка с помощью графического кода [4]. Темп письменной речи гармонирует с замедленностью сенсорных и моторных процессов. Письменная речь продуманна, имеется возможность для самокоррекции, что способствует выработке прочных навыков употребления лексико-грамматического материала.

Письмо — один из самых сложных видов деятельности при сдаче итогового экзамена по русскому языку для подтверждения уровня владения языком ТРКИ-1 (B1). Иностранцы военнотружачие, обучающиеся на подготовительном курсе и имеющие базовый уровень русского языка как иностранного, способны владеть русской письменной речью: не только умением выразить свое мнение, согласие, желания, намерения, но и умением понять письменную информацию различного характера, изложить прочитанный материал логично, связно и полно; написать письма на заданную тему с содержанием определенной информации (не менее 20 предложений, 250–300 слов). В число задач, которые стоят перед преподавателями не только военных, но и гражданских вузов, входит научить обучающихся «функциональной грамотности».

При введении нового лексического материала, отработки его в диктантах, различных упражнениях, заполнении анкет, написании своей биографии, рапортов, официальных и неофициальных писем, хотя такие виды текстов пишутся по образцам, возникает ряд трудностей в достижении понимания значения и использовании сформированных навыков, умений письма. В процессе письменного высказывания допускаются различного рода ошибки в употреблении слов, согласовании времен, падежей и т. п., которые, однако, легче обнаруживаются самими обучающимися при самокоррекции, чем в процессе говорения. При изложении мыслей на письмо обучающиеся стараются избегать ненужных повторов, придерживаться плана, логично и последовательно завершать свое высказывание.

Коллективная и индивидуальная работа над письменными тематическими заданиями, компьютерными презентациями (например, *Новый год, Всемирный день авиации и космонавтики* и т. д.) способствует совершенствованию навыков и умений работы с печатными текстами, видео и аудио материалами и имеет дополнительное воспитательное значение для обучающихся.

Трудности техники письма на русском языке у китайских обучающихся возникают при овладении каллиграфией и орфографией и часто сохраняются позднее. Такие ошибки обычно встречаются при обучении с устным опережением. Следует отметить, что сейчас зарубежные педагоги чаще обучают печатному написанию «square writing», современные обучающиеся пользуются Интернетом, электронной почтой и придерживаются особенностей ее графики и написания слов и фраз, а слитное написание букв (курсив) не используют. «Поколение Z» — необычное, предпочитает смотреть, а не читать и писать. Для них все нужно визуализировать, вся информация должна быть наглядной и быстрой. Они не любят долго концентрироваться, гиперактивны, им нужно уловить максимум информации в короткий срок. Поэтому используя наглядную информацию, следует обучать и печатному, и слитному написанию. Знакомить с основными требованиями оформления письменного высказывания в русском языке (заглавные буквы, пунктуация, расположение на странице) особенно важно на начальном этапе, так как слитное и правильное письмо обеспечивает большую скорость и меньшую утомляемость обучающихся. При этом слово воспринимается как целостная единица.

Для того чтобы китайским обучающимся преодолеть трудности, возникающие в процессе обучения русскому языку как иностранному, а сам процесс сделать более эффективным, необходимо учитывать особенности языковых систем китайского и русского языков, различия в письменной речи.

В Китае господствует письмо, возникшее за несколько веков до нашей эры. Каждый знак называется иероглифом, в звуковом отношении представляет слог, а в смысловом отношении либо целое понятие (*та* — лошадь), либо входит в состав слова (*май* — муравей). Зная композицию иероглифов и владея устной речью, можно распознать значения многих иероглифов. Многие слова, потеряв первоначальное значение, превратились в грамматические частицы (наподобие суффиксов). Они подразделяются на суффиксы слов, понимаемых как имена существительные, и суффиксы слов, обозначающих действие или состояние. Слово получает свое значение, только занимая определенное место в предложении, так как отдельное китайское слово аморфно и не конкретно, как и большинство отдельных иероглифов. При ограниченном диапазоне слогаобразований в китайском языке на один и тот же слог приходится по несколько десятков, а иногда сотен иероглифов различных значений. Число слогов в разных диалектах не одинаково. В пекинском диалекте не превышает 420 слогов. В письменной речи отдельный иероглиф в основном передает законченное понятие, воспринимаемое в этом случае зрительно, а не на слух. В современных текстах, особенно в журналах, принята международная система знаков препинания с некоторыми особенностями.

Китайским обучающимся часто бывает трудно произносить, писать ряд иностранных слов. Поскольку китайская письменность имеет слоговую

основу, причем не может передавать слоги, которых нет в китайском языке, фиксирование иностранных слов (русских слов) приводит к большим искажениям.

Желательно, чтобы обучение каллиграфии и орфографии сочеталось с развитием внимания, воображения, памяти. Хорошо зарекомендовали себя лингвистические игровые ситуации, загадки, кроссворды, конкурсы. Целесообразно обучать орфографии с опорой на правила чтения, ссылаясь на аналогию, если есть возможность. Одно и то же упражнение способствует формированию навыков и письма, и чтения, устанавливаются звуко-буквенные и буквенно-звуковые ассоциации. Соотнесение орфографии и транскрипции (напр., *напишите и назовите букву; найдите и назовите слово, не соответствующее транскрипции; назовите пропущенную букву* и др.) в языковых упражнениях подготавливает обучающихся к коммуникативной речевой деятельности.

Обучение технике письма через различные виды диктантов, запись небольшого связного текста под диктовку — это не только развитие фонематического слуха, механизмов непосредственной и постоянной памяти, внутреннего проговаривания, но и начальная практика аудирования. Используя прием самокоррекции, сверки обучающимися своих записей с оригиналом, объявление своих результатов, развивают дословную и логическую память, наблюдательность, адекватность самооценки. Полезно разбирать ошибки от положительных образцов к отрицательным, учиться редактировать написанный текст.

В учебниках «Дорога в Россию» (элементарный уровень), «Дорога в Россию» (первый уровень — 1), в учебнике Военного университета «Русский язык (как иностранный)» (элементарный уровень) представлен ряд тематических упражнений на обучение каллиграфии и орфографии, закрепление лексико-грамматического материала и развитие как устной речи, так и письменной.

1. Слушайте, повторяйте, читайте, пишите.

Пишите буквы, слоги, слова [2: 4–7, 15–19...; 1: 11, 12, 13, 15, 17, 23].

2. Посмотрите на рисунок. Скажите: Где дом? Где Антон и Иван? Где Анна? *Напишите* [2: 10, 13].

3. Посмотрите на рисунок и задайте друг другу вопросы. Напишите.

Образец: — Это дом? — Да, это дом.

— Иван там? — Да, там. [2: 11, 13.]

Эффективны задания по тренировке оперативной памяти у обучающихся – наращивание или «снежный ком».

1. Слушайте и повторяйте. Запомните и запишите последнее предложение.

...друзья говорят...

...друзья говорят по-английски...

Мои друзья говорят по-английски...

Мои друзья хорошо говорят по-английски...

Мои друзья уже хорошо говорят по-английски. [2: 171.]

2. Слушайте и повторяйте. Запомните последнее предложение и запишите его.

...я куплю...

...я куплю маме...

Завтра я куплю маме...

Завтра я куплю маме вазу...

Завтра я куплю маме вазу на день рождения...

Завтра я куплю маме вазу на день рождения, потому что...

Завтра я куплю маме вазу на день рождения, потому что ей дарят...

Завтра я куплю маме вазу на день рождения, потому что ей часто дарят...

Завтра я куплю маме вазу на день рождения, потому что ей часто дарят цветы. [1: 318.]

Письменные лексико-грамматические тренировочные упражнения.

1. Прочитайте текст. Поставьте существительные и местоимения в нужном падеже.

Летом у (я) были каникулы. Я ездил в (Ялта) на (море). Там я жил в (гостиница) и познакомился с (Олег) и (Наташа)... [2: 311.]

2. Вместо точек вставьте глагол в нужной форме.

1. Ско́лько вре́мени ты ... (бу́дешь чита́ть / прочита́ешь) э́ту кни́гу?
2. Когда ты ... (бу́дешь чита́ть / прочита́ешь) кни́гу, дай её мне, пожа́луй-ста.
3. Мы ... (бу́дем изуча́ть / изучи́м) ру́сский язы́к пять ле́т.
4. Вы́учите но́вое грамма́тическое пра́вило! — Обяза́тельно ... (бу́дем учи́ть / вы́учим).
5. Тепе́рь мы все́гда ... (бу́дем приме́нять / приме́ним) э́то грамма́тическое пра́вило...

3. Раскройте скобки и поставьте слова в правильную форму.

1. Я сказа́л (А́нна), что хо́дил в теа́тр.
2. Бру́но показа́л фотогра́фии (Себастья́н).
3. Мон написа́л писа́ьмо (оте́ц).
4. Преподава́тель помо́г

(курсáнт) прочита́ть текст. 5. Он купи́л конфéты (сестра́). 6. Мари́я купи́ла доро́гой подаро́к (друг). 7. Преподава́тель дал зада́ние (адыю́нкт)... [1: 313, 314.]

4. Закончите предложение. Выберите правильный вариант.

В центре города есть очень старое... / музей, площадь, здание ... [2: 314.]

В учебнике «Дорога в Россию» (первый уровень — 1), в рубрике «Тексты» представлены речевые упражнения для обучения написанию письма.

Вы получили письмо от своего друга. Прочитайте это письмо и напишите ответ.

«Дорогой друг! Недавно я прочитал интересный рассказ о жизни одного человека. Он рано ушел из родительского дома, ... Что ты думаешь об этом? Мне это очень интересно. Напиши мне. Ты ведь знаешь мой адрес и e-mail» [3: 36].

В учебнике Военного университета «Русский язык (как иностранный)» (элементарный уровень) даны письменно-речевые упражнения, аудио, видео материалы для работы с печатным текстом и развития инициативного письменного общения.

**** Просмотрите видео о В. Чкалове, о его фигуре высшего пилотажа «восходящий штопор» и о пролёте под мостом. Напишите текст о легендарном лётчике-испытателе Валерии Чкалове. Выступите с докладом перед своей группой.***

**** Составьте рассказ (письменный или устный) об известном лётчике вашей страны. На занятии выступите с этим рассказом перед своими товарищами [1: 283, 335, 336].***

Полезно выполнение тренировочных письменных заданий в рабочих тетрадях к учебным пособиям по русскому языку, которые позволяют эффективно решать проблемы грамотного письма у иностранных обучающихся. Работа с тетрадями на учебном занятии или самоподготовке дает возможность: осуществлять дифференцированный подход, определяя задания обязательные и дополнительные, для самостоятельной или коллективной работы, опережающего характера или на повторение; увеличивать интенсивность обучения; повышать интерес к предмету; разнообразить формы работы; проверить усвоение необходимой базы знаний и их применение в различных условиях сложности и т. д.

Подводя итоги, сказанному выше, можно сделать следующие выводы.

1. Учет психологических особенностей современных обучающихся и различий систем русского и китайского языков позволяет выявить ряд трудностей, которые возникают на ранних этапах изучения русского языка, в частности, при обучении письму и письменной речи.

2. Преодоление этих трудностей возможно с помощью систематического выполнения письменно-речевых упражнений в работе с печатным текстом, обусловленных процессом чтения, аудирования и устного сообщения, составления письменных сообщений.

Литература

1. Анохина Э. Н. Русский язык (как иностранный) : учебник (элементарный уровень) / Э. Н. Анохина, Т. С. Павлова, О. Ю. Сидорова, А. А. Федоренко. Под общ. ред. проф. Т. Е. Токаревой. — М. : ВУ, 2019. — 376 с.

2. Антонова В. Е. Дорога в Россию : учебник русского языка (элементарный уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, М. В. Сафронова, А. А. Толстых. — М. : ЦМО МГУ; СПб. : Златоуст, 2016. — 344 с.

3. Антонова В. Е. Дорога в Россию : учебник русского языка (Первый уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, М. В. Сафронова, А. А. Толстых. — М. : ЦМО МГУ; СПб. : Златоуст, 2016. — 256 с.

4. Жинкин Н. И. Механизмы речи. — М. : Из-во АПН РСФСР. — 1958. — 370 с.

Н. И. Горобец
Северо-Западный институт управления,
филиал РАНХиГС,
Санкт-Петербург

**Воспитание толерантности у курсантов ближнего зарубежья
в процессе обсуждения рассказа**

Ф. М. Достоевского «Мальчик у Христа на елке»

В статье рассматриваются вопросы межкультурной коммуникации, воспитания толерантности в полиэтнической аудитории курсантов ближнего зарубежья при прочтении и интерпретации рассказа Ф. М. Достоевского «Мальчик у Христа на елке». Автор статьи, апеллируя к исследованиям А. Г. Асмолова, Е. И. Пассова, Ф. Б. Хусаинова, показывает возможности воспитания толерантности у представителей различных национальных культур и конфессий в процессе заинтересованного диалога о художественном произведении русской классики, посвященном драматической судьбе ребенка. В статье достаточно подробно описана методика проведения занятия по внеаудиторному чтению, в основе которой лежит проблемное обучение с актуализацией внимания обучающихся к нравственной проблематике произведения, к вечным вопросам бытия, ответы на которые предполагают дискуссию, неоднозначность трактовок и интерпретаций. В работе представлена не только система вопросов для проблемного анализа произведения «Мальчик у Христа на елке», но и ответы курсантов из Армении, Казахстана, Таджикистана, которые являются доказательством значимости воспитания толерантности на занятиях, рождающих дискуссию, неоднозначность трактовок и интерпретаций.

Ключевые слова: Рождество, ребенок, художественный текст, толерантность, взаимопонимание, межкультурная коммуникация, диалог.

N. I. Gorobets
Northwestern Management Institute,
the department of RANEPА,
Saint Petersburg

**Fostering tolerance among cadets of the near abroad
in the process of discussing F. M. Dostoevsky's story
«The Beggar Boy at Christ's Christmas Tree»**

The article deals with the issues of intercultural communication, education of tolerance in the multiethnic audience of cadets from neighboring countries when reading and interpreting the story of F. M. Dostoevsky «The Beggar Boy at Christ's Christmas Tree». The author of the article, referring to the research of A. G. Asmolova, E. I. Passova, F. B. Khusainova, shows the possibilities of fostering tolerance among representatives of various national cultures and confessions in the process of an interested dialogue about the work of art of Russian classics, dedicated to the dramatic fate of a child.

The article describes in sufficient detail the methodology for conducting a lesson in extracurricular reading, which is founded on problem-based learning with the actualization of students' attention to the moral problems of the work, to the eternal questions of life, the answers to which presuppose discussion, ambiguity of interpretations and interpretations. The work presents not only a system of questions for the problem analysis of the book «The Beggar Boy at Christ's Christmas Tree» but also the answers of cadets from Armenia, Kazakhstan, Tajikistan, which can be the proof of the fostering tolerance's importance in the classroom, giving rise to discussion, ambiguity of interpretations and interpretations.

Keywords: Christmas, child, artistic text, tolerance, mutual understanding, intercultural communication, dialogue.

В современных научно-педагогических исследованиях, посвященных проблемам преподавания РКИ, уделяется особое внимание вопросам диалога, толерантности, межкультурной коммуникации на занятиях в полиэтнической и многоконфессиональной среде. Уже неоднократно отмечалось в научной литературе, что «сложности, возникающие в процессе межкультурного взаимодействия, ощущаются как не менее значимые для решения принципиальных вопросов человечества, чем вопросы экономического, социального или военно-политического развития. В мире обнаруживается дефицит понимания, а с этим приходит осознание значимости такого понятия, как межкультурная коммуникация» [7: 123].

В исследованиях, актуализирующих вопросы взаимодействия различных культур, часто используется термин «толерантность». Под толерантностью понимают в самом широком смысле терпимость к чужому мнению, происхождению, культуре, вероисповеданию и пр.

Обратимся к работам известного психолога А. Г. Асмолова, который трактует данный термин как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многообразности и многомерности человеческой культуры, этических норм и верований, отказ от сведения этого многообразия к единообразию или преобладанию какой-то одной точки зрения [2: 2].

Такой подход созвучен позиции Е. И. Пассова, который для обозначения состояния взаимного уважения к различным национальным культурам в процессе познания считал важнейшими такие явления, как толерантность, взаимопонимание. По мнению Е. И. Пассова, взаимопонимание является ключевым словом для интерпретации понятия «диалог культур». «Многие полагают, – пишет он, – что взаимопонимание является как бы естественным, само собой разумеющимся результатом обучения иностранным языкам. Но практика не оправдывает этих надежд. Взаимопонимание — слишком сложный феномен, чтобы можно было ожидать его появления из ничего, из воздуха». [14: 25] Важно не только понимать друг друга на вербальном уровне, важно понимать, что за этим стоит, какой смысл это

имеет в контексте межкультурного общения. Данное умение носит комплексный характер и требует специального формирования и развития. Познание, построенное на взаимопонимании, когда оно направлено на общий объект, способствует быстрому достижению желаемых результатов.

Так, Ф. Б. Хусаинова выделяет четыре условия, влияющих на успешность взаимопонимания. Степень сближения индивидуальных систем отношений является первым условием; вторым – схожесть или совпадение стилей деятельности; третьим условием – умение слушать партнера, вникать в его рассуждения; четвертым – отсутствие нездорового соперничества в делах, чувства превосходства одного партнера над другим. Во взаимопонимании важно не только содержание общения, но и его формы, манера вести беседу, спор, дискуссию, умение организовать совместную деятельность, подходить к общему объекту с разных сторон и позиций, находить компромиссное решение. К факторам, мешающим взаимопониманию, следует отнести: отсутствие культуры общения, наличие негативных черт личности (упрямство, повышенное самомнение и др.); нежелание прислушиваться к чужому мнению, идти на компромисс, искать альтернативу; наличие негативных установок по отношению к тем или иным взглядам и намерениям партнера и т.д. [16: 273].

Как свидетельствуют занятия по РКИ, а также внеаудиторная работа, русская литература открывает колоссальные возможности для осуществления межкультурных связей, воспитания толерантности. Этой актуальной проблеме посвящены наши исследования [3, 4, 5, 6, 7].

Проиллюстрируем актуальность межкультурной коммуникации, воспитания толерантности на примере занятий с курсантами ближнего зарубежья Военного института физической культуры при знакомстве их с рассказом Ф. М. Достоевского «Мальчик у Христа на елке».

В преддверии 200-летия со дня рождения Ф. М. Достоевского (11 ноября 1821 г. — 29 января 1881 г.), великого русского писателя, философа и публициста, чей юбилей отмечается под эгидой ЮНЕСКО, мы сочли необходимым обратиться в иностранной аудитории на занятиях по внеаудиторному чтению к одному из произведений гения русской литературы.

Наше внимание к рассказу «Мальчик у Христа на елке» объясняется значимостью художественного текста для самого писателя (на что указывают многие факты, о которых пойдет речь ниже), а также актуальностью произведения XIX века, повествующего о трагичности судьбы ребенка среди взрослых, и для читателей XXI века.

Необходимо отметить, что обращение к тексту, в котором уже в самом заглавии актуализирован религиозный аспект, может вызвать сомнения в целесообразности введения подобного произведения в круг чтения курсантов, представителей разных конфессий. Однако для нас всегда определяющими являлись и являются слова Учителя, профессора В. Г. Маранцмана:

«Не прямая проповедь этики или религиозный запрет сегодня способны остановить агрессию, а восхищение красотой мира и возможным совершенством человека, отзывчивостью, способной чужое горе или чужую радость ощутить как собственное, личное потрясение. Именно этим занято искусство...» [13: 45].

По свидетельству жены Ф. М. Достоевского, А. Г. Достоевской, «Мальчик у Христа на елке» относится к числу тех художественных произведений, которые в конце жизни писатель больше всего ценил. Написание рассказа связано с реальными событиями в жизни Федора Михайловича Достоевского. 26 декабря 1875 года он вместе с дочерью Любой побывал на детском балу и рождественской елке, устроенной в Петербургском клубе художников. На следующий день после этих событий писатель несколько раз встречал на улицах Петербурга мальчика лет семи, просящего милостыню. В это же время Ф. М. Достоевский посетил колонию малолетних преступников. Все эти предновогодние впечатления легли в основу рождественского (или святочного) рассказа «Мальчик у Христа на елке» [9: 457–462].

Традиционно рождественский рассказ связан с образом ребенка. Ф. М. Достоевский неоднократно писал о чистоте и безгрешности детской души — качествах, утраченных взрослыми: «Слушайте, мы не должны превозноситься над детьми, мы их хуже. И если мы их учим чему-нибудь, чтоб сделать их лучшими, то и они нас учат многому и тоже делают нас лучшими уже одним только нашим соприкосновением с ними. Они очеловечивают нашу душу одним только своим появлением между нами. А потому мы их должны уважать и подходить к ним с уважением к их лику ангельскому, к их невинности и к трогательной их незащищенности» [9: 324].

Горестными раздумьями о жизни детей в окружении равнодушных взрослых наполнены страницы рассказа «Мальчик у Христа на елке». В нем боль не только за конкретного ребенка, лишенного тепла и заботы, радости накануне светлого праздника Рождества, но и сострадание ко всем детям, лишенным детства. Между тем детство — важнейший этап в жизни человека. Писатель на последних страницах своего итогового романа «Братья Карамазовы» устами любимого героя, Алеши Карамазова, говорит: «Знай же, что ничего нет выше, и сильнее, и здоровее, и полезнее впредь для жизни, как хорошее какое-нибудь воспоминание, и особенно вынесенное еще из детства, из родительского дома. Вам много говорят про воспитание ваше, а вот какое-нибудь этакое прекрасное, святое воспоминание, сохраненное с детства, может быть, самое лучшее воспитание и есть» [10: 523].

Символично, что первым отчетливым детским воспоминанием будущего писателя (а ему тогда исполнилось три года) был белый голубок (традиционный символ Святого Духа в православном христианстве),

пролетевший из окна в окно в затемненной церкви во время богослужения: маленькому Феде показалось, будто чудо явилось, будто свет пронзил тьму. Вспомним « И свет во тьме светит, / И тьма не объяла его...» (Евангелие от Иоанна, глава I, ст. 5.)

Перед погружением в текст рассказа «Мальчик у Христа на елке» курсантов из Армении, Казахстана, Киргизии, Таджикистана мы актуализировали их знания о празднике Рождества, полученные на занятиях по истории и культуре России [8: 30–32]. Так, обучающиеся озвучивали свои ассоциации, связанные со словом *Рождество*.

Рождество — елка, подарки, конфеты, дети, праздник, песни, радость, дом, угощение, гадание, снег, семейный стол, Сочельник, Рождественская ночь.

Рождество — зима, Новый год, Христос, дети, мороз, семья, дом, свечи, волхвы, звезда, мандарины.

Рождество — дети, гости, камин, дом, друзья, веселье, счастье, чудо, сладости, торжество.

Курсанты, приехавшие из Армении, Казахстана, рассказали о традициях празднования Рождества в прошлом и настоящем в их странах. Самыми эмоциональными и подробными были рассказы обучающихся из Армении, где Рождество является официальным праздником. Так, курсанты отметили, что Рождество в их стране отмечается на день раньше даты, принятой в русской традиции, — 6 января. Как и в России, в Армении этот праздник является семейным, когда родные и близкие собираются за богато накрытым праздничным столом.

В Армении в Рождество подают по традиции рыбу, которая с древности является символом христианства. Также принято угощать плавом (пловом): рис олицетворяет человечество, а изюм — избранных, которых выбрал Господь для продолжения своего дела. В Рождественскую ночь в прошлом приняты были такие добрые слова: «Христос родился и нам явился! Вам и нам благая весть!»

В Казахстане Рождество празднуется в ночь на 7 января, по обычаям православной церкви. Это выходной день в стране. Рождество Христово — семейный праздник. Его отмечают все жители республики вне зависимости от вероисповедания и национальности. Главное блюдо рождественского стола в Казахстане — кутья. Ее готовят из цельного зерна пшеницы, меда, грецких орехов, кураги, изюма, мака. В Сочельник (6 января) на столе присутствуют не менее 12 постных блюд. Наиболее популярные из них — постные голубцы, винегрет, овощные рагу, запеченная рыба, мучные лепешки. На десерт подают сладкие пироги, запеченные яблоки, пряники. 7 января стол накрывают по-праздничному. Казахи, как рассказали курсанты, любят готовить на Рождество запеченного гуся с яблоками, домашние колбасы, мясные заливные блюда.

В Таджикистане, исламской стране, Рождество не празднуют, поэтому сообщения курсантов из Армении и Казахстана были познавательны для обучающихся таджиков. А прочтение текста Ф. М. Достоевского «Мальчик у Христа на елке» стало новым этапом знакомства с русской классикой на примере рождественского рассказа.

В рождественских (святочных) произведениях среди персонажей обязательно присутствуют дети. Действительно, именно дети способны так искренне радоваться подаркам, быть по-настоящему счастливыми от сверкающей елки, красивых игрушек. Неслучайно ассоциативные ряды к слову *Рождество* связаны у курсантов со словами *дети, ребенок, счастье, радость, дом*. Но счастливое Рождество в реальной жизни — удел далеко не всех ребятишек. Обратимся к образу ребенка в рассказе «Мальчик у Христа на елке», к его детским впечатлениям в чужом и враждебном ему городе. Какие же «прекрасные», «святые» воспоминания сохранил он в своей памяти накануне Рождества, пока Христос не принял его в свои объятия? Для обсуждения этой проблемы курсанты обратились к подготовленным ими в процессе самостоятельной работы ответам на вопросы.

1. Предположите, кто из русских писателей 19 века мог написать такой рассказ?

2. Как вы думаете, в каком городе могли произойти события? Объясните те ваши предположения.

3. В какой праздник происходят события?

4. Как вы считаете, какой вид условности использовал автор: «жизнеподобие» или «фантастика»? Объясните вашу позицию.

5. Как вы думаете, почему барыня подошла поскорее, сунула мальчику в руку копейчку, а сама отворила ему дверь на улицу? Чего она испугалась?

6. Почему блюстителю порядка отвернулся от мальчика, ведь замерзший человек на улице (да к тому же ребенок!) — это беспорядок? Какое символическое обобщение заключено в образе «блюстителя порядка»?

7. Что за дерево было у Христа? Почему мальчик сам себе задает вопрос: «Да и елка ли это?»

8. Можно ли считать счастливым финал рассказа?

9. Зачем писатель вводит в рассказ образ Христа, описывает его праздник для умерших детей? [12: 264–265].

Обучающиеся верно определили и автора рассказа «Мальчик у Христа на елке», и город, где происходит действие. Правда, несколько респондентов назвали имена Максима Горького и Владимира Короленко. Возможно, потому, что они были знакомы с рассказом М. Горького «О мальчике и девочке, которые не замерзли» и с рождественским рассказом В. Короленко «Жемчужное ожерелье». Здесь и далее мы будем обращаться к письменным и устным высказываниям курсантов, выделяя их ответы курсивом.

Да. Это Петербург. Все куда-то спешат, кричат. Мне кажется, что Ф. М. Достоевский очень точно подметил: «И какой здесь стук и гром, какой свет и люди, лошади и кареты, и мороз, мороз! Мерзлый пар валит от загнанных лошадей, из жарко дышащих морд их; сквозь рыхлый снег звенят об камни подковы, и все так толкаются...».

Мне кажется, события происходят в Петербурге. Доказательство находим в самом тексте, в котором говорится о детях, «...подкинутых на лестнице к дверям петербургских чиновников». Кроме того, глазами мальчика мы видим город морозным, со множеством карет и лошадей.

Единодушны были курсанты в определении праздника, в который происходят события.

События происходят в канун Рождества, в Рождественский сочельник. Это время, когда могут свершаться чудеса. Так и происходит с мальчиком, который попадает на Христову елку. «У Христа всегда в этот день елка для маленьких деточек, у которых там нет своей елки».

Интересны размышления обучающихся о том, какой вид условности использован автором в рассказе: «жизнеподобие» или «фантастика»? Приведем в качестве примера некоторые ответы.

Думаю, что автор описывает жизнь, какой она была, есть и будет — несправедливой, трудной для одних и беззаботной для других. В тексте используется такой вид условности, как правдоподобие, но с фантастическим, на мой взгляд, завершением. Реалистично описание подвала, где лежит умирающая мама мальчика. Реалистично описание города, где царят равнодушие и жестокость. Бедный ребенок, оказавшись в Петербурге, становится еще одной жертвой блистательного и холодного города. Благостная развязка рассказа для меня не реальна, а фантастична.

Я думаю, что в этом рассказе происходит слияние «жизнеподобия» и «фантастики» в детском восприятии мира. Автор реалистически описал обстановку, окружавшую мальчика в подвале, а также замороженность маленького человека куклами в витринах магазинов, которых он принял за живых. А «фантастика» связана с Христовой елкой, с ангелами, которых увидел ребенок.

Автор сочетает в рассказе реальное и ирреальное. Взяв за основу историю из жизни маленького нищего, одинокого ребенка, блистательно изобразив ее, Ф. М. Достоевский избавляет мальчика от страданий, вознаграждая его возможностью присутствия на елке у Христа.

Однако были ответы, не укладывающиеся в привычную трактовку «жизнеподобия» как вида условности, но глубокие по своей житейской сути. Например, один из курсантов отметил, что для характеристики текста подходит слово «жизнеподобие», потому что в рассказе реалистично описаны условия жизни маленького, беспомощного мальчика. *«Одет он был в какой-то халатик и дрожал». На улице мороз, а ребенок в тоненькой одежке в холодном подвале играет с белым паром, выходящим из озябшего тельца. А в это же время дети богатых родителей празднуют Рождество, любясь нарядной елкой, радуясь полученным подаркам. Образ жизни мальчика из рассказа можно назвать лишь жизнеподобием. Это не жизнь.*

Пятый и шестой вопросы направлены на осмысление читателями-курсантами отношения взрослых (барыни, блюстителя порядка) к нищему ребенку. Курсанты были единодушны в определении равнодушия и даже бездушия, черствости взрослых к мальчику. Приведем примеры ответов респондентов.

Барыня хотела копеечкой «откупиться» от нищего ребенка. Возможно, ей было и жалко мальчика, но вид голодранца мог отпугнуть покупателей-господ, поэтому необходимо было избавиться от ребенка, нарушающего праздничную атмосферу благодушия, достатка. Для блюстителя порядка ребенок также неудобен. Лучше отвернуться и не заметить.

Барыня не испугалась, она, скорее всего, публично постыдилась проявить доброту. Быть может, ей стало даже неловко из-за того, что грязный ребенок оказался в ее магазине, поэтому она быстро сунула ему копеечку и выпроводила. Блюститель порядка также проявил безразличие, даже отвернулся от мальчика. Никто не защитил ребенка от злого мальчика, который больно ударил несчастного.

Нам показалось интересным обращение одного из курсантов к словам Мартина Лютера для определения отношения взрослых к беззащитному ребенку: «Спокойствие — сильнее эмоций. Молчание — громче крика. Равнодушие — страшнее войны».

Таким образом, ответы курсантов вторят выводам С. В. Сергушевой о том, что мальчику холодно не столько от мороза, сколько от человеческой бессердечности, душевной мертвости [15: 34].

Что за дерево было у Христа? Почему мальчик сам себе задает вопрос: «Да и елка ли это?» — следующий вопрос для обсуждения, в котором наиболее убедительными были ответы курсантов из Армении. Респонденты отмечали, что *Христовая елка — это метафорическое*

изображение Рая для детей, у которых в силу разных обстоятельств не было своей елки, не было тепла, света, любви. Христова елка — чудо, хота несет смерть.

Думаю, что писатель рисует образ Рая через образ Христовой елки. Мальчик не верит своим глазам, потому что в жизни встречал лишь бедность и печаль.

Возможно, у Христа и вправду была елка, но в Раю она настолько сказочная, прекрасная, поэтому мальчик удивлен: «Да елка ли это?» Рождественская елка — символ счастья, которого мальчик в своей земной жизни не видел.

Дискуссию вызвал вопрос о том, можно ли считать счастливым финал рассказа. Предоставив возможность выступить всем желающим, мы оставили ответ на этот вопрос открытым для дальнейшего диалога.

Несмотря на прекрасную елку, свет Христов, райскую красоту и доброту, в которую попадает герой, он умирает. Умирает маленький ребёнок от холода и голода, от побоев на улице, никому не нужный и отвергнутый обществом, — это трагедия, а не счастливый финал.

Финал рассказа можно считать счастливым, ведь герой обрел счастье: он снова с мамой, с детьми, которые принимают его таким, какой он есть, «целуют его», сбывается детская мечта о елке. Достоевский верит, что трагический уход ребенка — это не конец жизни. У Христа на елке ребенок по-настоящему счастлив, поэтому финал можно считать светлым.

Мы ознакомили курсантов с размышлениями исследователя И. А. Есаулова о финале рассказа: «Лишь Богу известно, когда Он призовет к себе. Поэтому слова «Пойдем ко мне на елку, мальчик», звучащие у Достоевского как приглашение из «темноты», которая окружает мальчика, в «свет», означают именно бесконечную милость Божию, именно воскресение и спасение мальчика» [11: 63].

Зачем же писатель вводит в рассказ образ Христа, описывает его праздник для умерших детей? Вопрос непростой для читателей-курсантов. Однако некоторые ответы нас очень порадовали стремлением обучающихся вступить в диалог с автором. Приведем примеры.

Писатель вводит образ Христа для надежды. Я слышал, что автор рассказа «Мальчик у Христа на елке» был религиозным человеком. Он верил, что чистые души обретут счастье на небесах. И отказать ребенку в этом он просто не мог. Для такого писателя, как Ф. М. Достоевский, это было бы преступлением.

Образ Христа в рассказе — символ любви, света, тепла для всех обездоленных и незащищенных. Общество утратило человечность, не живет по законам Божиим, очерствело к страданиям. Оно отдалилось от Веры, от любви к ближнему. Образом Христа Достоевский напоминает о той жизни после смерти, где каждый получит по делам своим.

Образ Христа писатель вводит для того, чтобы читатель понял, что все, кто не сумел найти тепло, заботу и поддержку на Земле, обязательно обретут ее на Небе. В рассказе образ Христа предстает защитником всех детей, не получивших любви и праздника в реальности.

Диалог, состоявшийся на занятиях по внеаудиторному чтению при обсуждении рассказа «Мальчик у Христа на елке», был убедительным доказательством не только внимательного прочтения произведения русской классики, но, как нам кажется, значимым жизненным этапом восхождения каждого из присутствующих к себе, лучшему.

Подведем итоги. Чтение художественных произведений иностранными курсантами — деятельность достаточно сложная как для обучающихся, постигающих аутентичные тексты, так и для преподавателей, стремящихся к межкультурной коммуникации в процессе анализа произведений. Важен выбор текста, создание определенной атмосферы на занятии, диалога, который объединит курсантов независимо от своеобразия культурных традиций, вероисповедания. Рассказ о ребенке, испытывающем боль, страдания от черствости и безразличия окружающих не оставил равнодушных. «Счастье всего мира не стоит одной слезы на щеке невинного ребенка» — об этом «Мальчик у Христа на елке». Большой русский писатель Ф. М. Достоевский поднял проблему, которая не потеряла актуальности и сегодня, а потому диалог иностранных курсантов с автором был не формальным, а искренним и доверительным. И ответы обучающихся являются свидетельством важности обращения к произведениям русской классики в иностранной аудитории для воспитания толерантности, взаимопонимания.

Литература

1. Асмолов А. Г. О смыслах понятия «толерантность» / А. Г. Асмолов, Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова // Век толерантности : научно-публицистический вестник. — М., 2001. — С. 8–18.

2. Асмолов А. Г. Толерантность от утопии к реальности / А. Г. Асмолов // На пути к толерантному сознанию. — М., 2000. — С. 57.

3. Горобец Н. И. Диалог культур в иноязычной аудитории при знакомстве со стихотворением М. Волошина «Владимирская Богоматерь» // Филологическое образование: современные стратегии и практики : сб. науч.-метод. ст. / отв. ред.

Л. И. Коновалова, С. В. Букреева. — Вып. 6. — СПб. : ЛОИРО, 2018. — С. 123–128.

4. Горобец Н. И. Межкультурная коммуникация в иностранной аудитории при работе с русскими переводами лимериков Э. Лира // Проблемы современной русистики : научно-методический журнал / глав. ред. И. Р. Саркисян; сост. А. С. Акопян. — № 6 (10). — Ереван, 2020. — С. 126–134.

5. Горобец Н. И. Межкультурная коммуникация в процессе работы ИВС с поэтическим произведением А.С. Пушкина «Я помню чудное мгновенье...» // Русский язык как иностранный: современные подходы и технологии в преподавании : Материалы Межвузовской научно-практической конференции. 11 сентября 2020 года / Под редакцией И. М. Чипан, Т. В. Веракши, С. В. Фадеева, Н. В. Волочай, И. С. Степановой, А. Г. Тимофеева. — СПб. : ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия», 2020. — С. 173–181.

6. Горобец Н. И. Организация диалога с иностранными курсантами в процессе постижения ими поэтического текста // «Открытая методика» В. Г. Маранцмана и современное гуманитарное знание : сборник научных докладов и статей. — Санкт-Петербург, 2018. — С. 146–154.

7. Горобец Н. И., Кленова Т. А. Межкультурная коммуникация в иностранной аудитории при работе с поэтическим текстом // Вестник СПбГУТиД. — Серия 3. Экономические, гуманитарные и общественные науки. — 2018. — № 2 — С. 123–126.

8. Горобец Н. И., Корбут К. А. Тексты по истории и культуре России : учебное пособие по русскому языку для занятий с иностранными военнослужащими. — СПб. : ВИФК, 2020. — 99 с.

9. Достоевский Ф. М. Мальчик у Христа на елке / Фридендер Г. // Собрание сочинений в 12 томах. — Т. 12. — М. : Правда, 1982. — 560 с.

10. Достоевский Ф. М. Братья Карамазовы / Вступительная статья Б. С. Рюриковича. — М. : Правда, 1985. — 910 с.

11. Есаулов И. А. Пасхальность русской словесности. — М. : Кругъ, 2004. — 560 с.

12. Лавлинский С. П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход. — М. : Прогресс-Традиция, 2003. — 381 с.

13. Маранцман В. Г. Цели и структура курса литературы в школе // Литература в школе. — 2003. — № 4. — С. 43–46.

14. Пассов Е. И., Кибирева Л. В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация) : методическое пособие для русистов. — СПб. : Златоуст, 2007. — 200 с.

15. Сергушева С. В. Тема детства в творчестве Ф. М. Достоевского // Литература в школе. — 2003. — № 5 — С. 32–35.

16. Хусаинова Ф. Б. Роль эмпатии в профессионально-педагогическом общении // Вестник Казанского технологического университета. — 2006. — № 6. — С. 271–274.

Н. В. Давыдова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Кросс-культурная дидактика как инновационный ресурс военного вуза

Статья посвящена рассмотрению вопросов обучения иностранных военнослужащих в вузах Министерства обороны Российской Федерации с позиций кросс-культурной дидактики. Проблема принципиальной подверженности системы образования глобализационному воздействию требует концептуального переосмысления научно-педагогического знания, в том числе в сфере военного профессионального образования. В статье рассматривается тенденция к формированию образовательной кросс-культуры как совокупности разнородных информационно-педагогических сред, требующей выработки новых технологий, методов обучения русскому языку как иностранному, обобщаются результаты теоретических исследований по данной теме.

Ключевые слова: иностранные военнослужащие, кросс-культурная дидактика, культурные микросреды, закономерности обучения, инновационный ресурс.

N. V. Davydova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Cross-cultural didactics as an innovative resource of a military university

The article addresses topical issues of training foreign military personnel in the universities of the Ministry of Defense of the Russian Federation from the standpoint of cross-cultural didactics. The problem of the fundamental susceptibility of the educational system to the impact of globalization impact requires a conceptual rethinking of scientific and pedagogical knowledge, in the field of military vocational education in particular. The article examines the tendency to form educational cross-culture defined as a set of heterogeneous information and pedagogical environments, requiring the development of new technologies and teaching methods for Russian as a foreign language, and summarizes the findings of theoretical studies on the topic.

Keywords: foreign servicemen, cross-cultural didactics, cultural microenvironments, training patterns, innovative resource.

В современных условиях глобализации использование образовательных ресурсов другой культуры стало реальной возможностью для многих людей в мире. Рынок межкультурного обучения развивается стремительными темпами. Рост информационных технологий и система дистанционного обучения не только сделали эту практику общедоступной, но и способствовали формированию пространства образовательной кросс-культуры, под которой в данной работе понимается совокупность разнородных информационно-педагогических сред, находящихся в состоянии взаимодействия в виде образовательной коммуникации и образовательной деятельности и обладающих или нет свойством «диффузии» [5: 22].

План приема иностранных военных специалистов (ИВС) в вузы Министерства обороны Российской Федерации (МО РФ) на период до 2024 года предусматривает увеличение штатной численности на 733 человека в год. Отмечается также устойчивое расширение географии международного военного сотрудничества. Так, с 2012 по 2018 год количество стран, направляющих своих военных специалистов на обучение в Россию, увеличилось на 25% и в настоящее время составляет более 80 стран.

Многочисленность и растущая культурная вариативность иностранного представительства в вузах МО РФ актуализирует вопросы кросс-культурной дидактики как инновационного направления в системе военного образования. Процесс интеграции российского военного образования в мировое образовательное пространство, трансформация традиционных форм образования требует новых подходов к переосмыслению научно-педагогического знания.

Цель статьи — определить специфику и стратегические ориентиры кросс-культурной дидактики в процессе обучения иностранных военных специалистов русскому языку.

Обзор отечественной и зарубежной литературы. Понятие «кросс-культурный» образовано от английского слова «cross» (пересекать, переходить) и «culture» (культура) и переводится как «пересечение культур». Кросс-культурная дидактика представляет собой раздел педагогики, в рамках которого изучается построение учебного процесса в поликультурной учебной среде, методы и формы его организации [8: 32].

Как отдельный вид научного поиска кросс-культурная дидактика начала формироваться в восьмидесятые годы XX века, однако до сих пор в научном сообществе отсутствует единое понимание содержания этого понятия. Ранее проблемы образования в мультикультурной среде рассматривались как отечественными, так и зарубежными исследователями в рамках сравнительной педагогики. Термин «сравнительная педагогика» был предложен в 1817 году французским публицистом Марком Антуаном Жюльеном (Парижским) в труде «Очерк и предварительные заметки к исследованию сравнительной педагогики» [3]. Наряду с ним в зарубежных

исследованиях использовался также термин «сравнительное образование», например: comparative pedagogy / comparative education (*англ.*), éducation comparatif / education comparée (*фр.*), Vergleichende Padagogik / Vergleichende Erziehungswissenschaft (*нем.*). В России сравнительные педагогические исследования имелись в отдельных трудах К. Д. Ушинского и Л. Н. Толстого. Однако культура не являлась специальным объектом исследования сравнительной педагогики, ее целью скорее был обмен опытом между различными образовательными практиками мира.

Активные интеграционные процессы в образовании в эпоху глобализации предопределили новый вектор в развитии сравнительной педагогики и обратили внимание ученых на культурологические исследования. С конца 1970-х годов в педагогике становятся популярными идеи мультикультурного образования и педагогические концепции кросс-культурализма, которыми занимаются ученые разных стран: Дж. Бэнкс, К. Грант, В. Гудикунст, Я. Ким (США), Дж. Эй, Ж. Элли, Дж. Гумминз (Канада), Дж. Линч, М. М. Гордон (Великобритания), С. Люхтенберг, А. Анвайер (Германия) и др. [4: 12] В России в постсоветский период эти идеи развивают И. В. Балицкая, О. В. Гукаленко, А. Н. Джурицкий, Л. Л. Супрунова и др. [3] Появляется синонимичный ряд новых понятий: «межкультурное образование», «мультикультурное образование», «поликультурное образование», «многоэтническое образование», «бикультурное образование», «транскультурное образование», «межкультурное обучение», «межкультурная дидактика», «кросс-культурная дидактика». По мнению исследователей, понятие «кросс-культурное образование» в настоящее время подразумевает ситуацию получения образования в рамках иной культуры (например, при переезде в другую страну), а «кросс-культурная дидактика» — выстраивание конструктивного обучения в пространстве образовательной кросс-культуры.

Большую роль в развитии кросс-культурной дидактики сыграли последние достижения исследователей в области этнопедагогики (А. Коллегов, А. Ким), этнической и кросс-культурной психологии (Д. Мацумото, Н. М. Лебедева, Л. Г. Почебут), психологической антропологии, а также и кросс-культурного менеджмента (Г. Триандис, Р. Льюис, Г. Хофстеде, С. Мясоедов). Произошел переход от констатации факта культурных различий к поиску механизмов управления культурным многообразием. Основной тенденцией современного этапа развития кросс-культурной дидактики можно назвать сдвиг от научного метода к прикладной технологии, т. е. использование знаний из области фундаментальных исследований для решения конкретных практических задач.

Методологической базой исследования является метод теоретического анализа и обобщения исследований по данной теме, а также сравнительно-сопоставительный анализ показателей культур с позиций кросс-культурной дидактики.

Результаты исследования. Отмечая тесную связь культуры и образования, современный китайский исследователь Гу Мингуан пишет: «Взаимодействие культуры и образования является неотъемлемым признаком культуры и образования. Образование, с одной стороны, — результат влияния культурных традиций, а с другой стороны, — это наиболее важный инструмент создания культуры, иначе говоря, образование распространяет и создает культуру» [12: 10].

В основе образовательных систем различных стран лежат дифференцированные культурные, мировоззренческие, философские, ценностные картины мира. Важно отметить, что военное образование в значительной степени основывается на культурных доминантах. Условия воспитания военнослужащего, становления его как гражданина своей страны, ее защитника создаются властью, государством и обществом в целом. Культура как инструмент воспитания воина культивируется в армии в различных проявлениях: визуальном, символизированном, мировоззренческом и деятельностном [6: 118]. Морально-нравственные качества воинского коллектива не только отражают ментальность социума родной страны, но и целенаправленно усиливаются в нем. Военно-политическое руководство разных стран мира считает проблему поддержания высокого морально-психологического состояния своих вооруженных сил одной из главных. Так, в Указе Президента РФ «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» в качестве важнейшей задачи рассматривается «поддержание на высоком уровне морально-политического и психологического состояния личного состава» Вооруженных Сил Российской Федерации [9]. Ярким примером единства воинского мастерства и культурных начал являются восточные боевые искусства, в частности, ушу, где военная культура рассматривается как корневая часть культуры социума. Именно поэтому с точки зрения воинского духа армии разных стран значительно отличаются друг от друга.

Особенность поликультурного образовательного пространства российского военного вуза по сравнению с монокультурным заключается в том, что субъектами образовательного процесса в первом случае являются представители разных культур и разных образовательных систем. Иностранцы военнотружающие выступают не только носителями глубинных национальных ценностей, но и репрезентантами культурно-специфических образовательных практик, то есть закрепленных способов получения и усвоения новых знаний, умений, навыков, привычки учиться определенным образом. Коэффициент «трения» между культурными микросредами в военном вузе, показанный на рисунке 1, достаточно высок, хотя может и не осознаваться субъектами образовательного процесса в силу нормативного единообразия внешнего вида иностранных военнотружающих, обязательного соблюдения ими уставных требований вуза МО РФ.

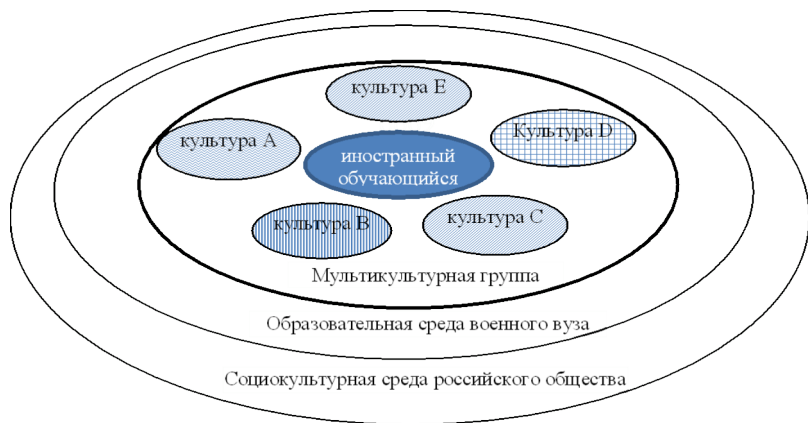


Рис. 1. Коммуникативное пространство образовательной кросс-культуры военного вуза

Проблематика кросс-культурной дидактики в первую очередь связана с преодолением барьеров, обусловленных спецификой образования в каждой отдельной культуре, поисками баланса между культурами. Воспринятые иностранными военнослужащими в родной стране особенности учебного контента, целей, ценностей и задач образования, методов обучения, педагогического дискурса в значительной степени определяют успешность трансфера знаний в другой культуре. Модель обучения российского военного вуза по-разному воспринимается представителями различных культур, вызывая сложности, с которыми часто сталкиваются преподаватели русского языка как иностранного, работающие в мультикультурных учебных группах. Чем более естественной кажется образовательная среда иностранному обучающемуся, тем проще использовать ему привычный стиль мышления, навык восприимчивости к различным видам мыслительной деятельности и тем успешнее его обучение. Проблемные точки кросс-культурной дидактики затрагивают следующие вопросы. Как организовать конструктивное обучение в поликультурном образовательном пространстве? Как создать условия для формирования конструктивных навыков и мышления иностранных обучающихся? Как создать условия для возникновения у них мотивации к саморазвитию?

Поиск ответа на эти вопросы, безусловно, простирается в область кросс-культурной коммуникации. Современный процесс обучения русскому языку как иностранному — это прежде всего коммуникативный процесс. Поэтому первоочередной задачей преподавателя русского языка как иностранного должно стать развитие стратегии общения с носителями другой культуры, формирование компетенции кросс-культурного общения,

ориентированной на контакт. В ее основе, по мнению Н. Далян [2: 17], лежат «социокультурные знания, умения межкультурного общения и пользования коммуникативными стратегиями, навыки, необходимые для успешной коммуникации, осознание и принятие национально-культурных особенностей родного и изучаемого языков, развитие и совершенствование интеллектуального потенциала обучаемых, взаимообогащение, взаимопонимание и конструктивный диалог двух и более культур».

Примером разного типа коммуникантов могут служить иностранные обучающиеся, представители западных и восточных культур. Коммуникативные стратегии западных культур включают в себя:

- стратегию сотрудничества (кооперации), реализуемую посредством тактики комплимента, компромисса, поддержки, уступки, сдержанности, ненавязчивости;

- стратегию позиционирования: избегание прямого столкновения;

- стратегию доминирования (конфронтации), реализуемую посредством давления, иронии, критики, провокации.

Коммуникативные стратегии восточных культур — это стратегии сохранения лица, реализуемые через тактику защиты, тактику умалчивания (сокрытие) ошибок, тактику неоднозначного выражения о различиях.

Управление общением на занятии является важнейшим фактором эффективности обучения. «Ядром» профессиональных умений преподавателя, работающего с иностранными военнослужащими, должен быть его культурный интеллект. К числу универсальных принципов, способствующих оптимальному взаимодействию ИВС в группе, с точки зрения классической дидактики и психологии общения можно отнести следующие:

- небольшую численность группы (до 8–12 человек);

- распределение ролей («масок») в общении;

- минимизацию немотивированного общения;

- роль высокого авторитета преподавателя, обеспечивающего на занятии оптимальный психологический климат и развитие эмпатии между обучающимися.

Современные исследования демонстрируют существенную разницу во взглядах между представителями разных культур на кросс-культурную коммуникацию. Так, А. Матвеев и Р. Милтер [11] предложили американским и российским респондентам оценить значимость ее компонентов, а именно: умения, знания культуры, индивидуальные свойства личности. Ученые обнаружили, что американцы видят причины кросс-культурных конфликтов между членами мультикультурных групп в недостатке умений, а россияне объясняют их отдельными индивидуальными свойствами личности. Таким образом, несмотря на то, что в настоящее время значимость межкультурной компетентности признается всеми участниками

образовательного процесса, необходимость преодоления собственного этноцентризма далеко не всем очевидна.

Проблему практического характера, по мнению Э. Р. Хакимова [10: 318], представляет содержательная и методическая организация обучения русскому языку в поликультурном образовательном пространстве. В данном случае в его основе лежит конструирование образовательной стратегии в рамках сосуществования национальных культур и соответствующих им стилей мышления [8: 57], адаптация образовательных практик под возможности иностранного обучающегося.

Разные цели обучения в разных странах, разные ценностные ориентиры определяют особенности когнитивной деятельности в разных культурах, разные типы познания: по структуре интеллекта, по выбору типа мыслительного процесса, по стратегиям работы с информацией. В последних кросс-культурных исследованиях все чаще выдвигается гипотеза, что культура оказывает большее влияние на развитие человека, чем наследственность. К числу любопытных открытий можно отнести установленный английским психологом Ричардом Линном [7: 3] факт, что коэффициент интеллекта (IQ) коренных жителей Восточной Азии (Китая, Кореи, Японии, Монголии и др.) в среднем на 5 баллов выше, чем у европейцев. Однако представление об интеллекте в незападных странах существенным образом отличается от того, как его понимают в западной цивилизации. Опыт обучения русскому языку восточноазиатских военнослужащих говорит о сложности усвоения ими русского языка, замедленном темпе обучения, недостаточной активности на занятии, неразговорчивости, что зачастую вызывает у преподавателя российского вуза сомнения в «обучаемости» своих подопечных.

Сравнивая базовые культурные ценности Востока и Запада с позиций образования, китайский ученый Цзинь Ли отмечает их фундаментальные отличия. Важной характеристикой западного обучающегося она называет здравый ум и его умелое использование, а главной задачей представляется исследование внешнего мира. Конечной целью образования должно стать понимание мира и способность управлять им. Согласно же восточной, конфуцианской, традиции главная цель человеческой жизни — самосовершенствование и самовоспитание, что и составляет смысл образования: «конфуцианская образовательная традиция строится на семи учебных добродетелях: искренности, усердии, стойкости перед лицом трудностей, упорстве, концентрации, уважении к учителю, скромности» [8: 75]). С учетом современной «вестернизации» российской культуры несовпадение ожиданий преподавателя и действий «малоактивного» обучающегося, представителя восточной культуры, вполне объяснимо. Знания культурных ценностей дают возможность спрогнозировать возникновение кросс-культурных недоразумений и выбрать соответствующий культурно-релевантный стиль преподавания.

Анализ особенностей методов обучения, дидактических приемов, учебных заданий и средств контроля в разных культурных группах говорит о необходимости классификации методов обучения в кросс-культурной среде (как универсальных, так и культурно-специфичных) и оценке приемлемости выбора того или иного метода в процессе обучения ИВС. Пример диаметральных различий между восточными и западными культурами показан в таблице 1.

Восточные культуры	Западные культуры
1. Заучивание и запоминание больших объемов информации.	1. Проектная деятельность.
2. Групповые задания, работа в микрогруппах.	2. Индивидуальные задания.
3. Персональное обращение преподавателя к обучающемуся, диалог между ними.	3. Дискуссии в группе.
4. Рецептивный и репродуктивный тип заданий.	4. Проблемно-поисковые типы заданий.
5. Преобладание теории над практикой.	5. Исследовательский подход, от наблюдений к теории.
6. Предлагается стандартный набор решений.	6. Поощряется креативный подход к выполнению заданий.
7. Похвала всего коллектива, порицание худшего.	7. Похвала лучшего, порицание всего коллектива.

Таблица 1. Культурно обусловленные дидактические методы и приемы

Для выстраивания оптимального процесса обучения в мультикультурной учебной группе, подбора соответствующего методического инструментария преподавателю необходимо иметь основания для дифференциации культур, характеризующие особенности образовательной деятельности.

В настоящее время существует несколько подходов к измерению культурных различий, предложенных учеными разных стран мира. К числу наиболее востребованных в учебной сфере можно отнести параметрическую модель культуры голландского ученого Гирта Хофстеде. Культурные параметры, выделенные им (индивидуализм/коллективизм, дистанция власти, избегание неопределенности, маскулинность/фемининность), отражают значимые аспекты культурной вариабельности и характеризуются количественными индексами, что позволяет построить шкалу культур. Всемирные исследовательские проекты продолжают пополнять базы данных о культурных различиях. Среди последних исследований программа межкультурных исследований GLOBE (Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness — Глобальное лидерство и эффективность организационного поведения) Роберта Дж. Хауса, проведенная с 1991 года

по 2004 год командой из 170 ученых, представителей 62 стран, и масштабный проект «Всемирное исследование ценностей» (World Values Survey) Рональда Инглхарта, охватывающий 120 стран мира и осуществляемый с 1981 года по настоящее время и другие.

Общие закономерности обучения в кросс-культурной среде призвана выявить аналитика процесса обучения, позволяющая просчитывать степень сходства / различия культур и спрогнозировать образовательный процесс. Преподавателю русского языка как иностранного следует осознать самого себя носителем определенной культуры и быть готовым к постоянному выходу за рамки существующих привычных моделей.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что создание образовательной кросс-культуры как особого типа обучения иностранных военнослужащих возможно только в контексте соизучения культурных систем и образовательных практик. Кросс-культурную дидактику следует рассматривать как инновационный ресурс военного вуза, одну из управляемых форм развития военного профессионального образования. Разработка и реализация новых технологий обучения на основе кросс-культурного подхода, применение методов, приемов, средств кросс-культурной дидактики создаст условия для улучшения качества образовательного процесса в поликультурном образовательном пространстве военного вуза.

Литература

1. Давыдова Н. Культурный параметр «избегание неопределенности» в контексте обучения иностранных военнослужащих в вузах Министерства обороны Российской Федерации // Воздушно-космические силы. Теория и практика : рецензируемое электронное периодическое издание. — 2021. — № 19. — URL: <https://www.vva.mil.ru/Izdaniay/VKS-teoriya-i-praktika> (дата обращения 20.10.2021).

2. Далян Н. Кросскультурный подход в системе современного языкового образования при обучении русскому языку как иностранному : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Далян Наира Ервандовна; Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна. — Ереван, 2017. — 37 с.

3. Джуринский А. Н. Теория и методология истории педагогики и сравнительной педагогики. Актуальные проблемы. — М. : Прометей, 2014. — URL: <http://iknigi.net/avtor-aleksandr-dzhurinskiy/97888-teoriya-i-metodologiya-istorii-pedagogiki-i-sravnitelnoy-pedagogiki-aktualnye-problemy-aleksandr-dzhurinskiy/read/page-1.html> (дата обращения 10.09.2021).

4. Еныгин Д. В. История возникновения мультикультурного образования в мировой педагогике // Педагогика и просвещение. — 2018. — № 3. — С. 12–17. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-vozniknoveniya-multikulturnogo-obrazovaniya-v-mirovoy> (дата обращения 11.09.2021).

5. Жаров В. К., Таратухина Ю. В. Логика организации конструктивного обучения в кросс-культурной среде // Вестник РГГУ. Серия Документоведение и

архивоведение. Информатика. Защита информации и информационная безопасность. — 2017. — № 2 (8). — С. 22–30.

6. Ларкин Л. Структура военной культуры социума // Вестник Тамбовского университета. — Серия: гуманитарные науки. — 2014. — № 8. — С.117–121.

7. Линн Р. Интеллект и экономическое развитие // Психология. Журнал высшей школы экономики. — 2008. — Т. 5, № 2. — С. 89–108.

8. Таратухина Ю. В. Теория и практика кросс-культурной дидактики : учебник и практикум для академического бакалавриата / Ю. В. Таратухина. — М. : Издательство Юрайт, 2017. — 194 с.

9. Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения 22.09.2021).

10. Хакимов Э. Появление и развитие понятия «поликультурное образование» в Российской педагогике / Вектор науки Тольятинского государственного университета. — 2011. — № 3 (6). — С. 317–320.

11. Matveev A. V., Milter R. G. The Value of Intercultural Competence for Performance of Multicultural Teams // Team Performance Management. — 2004. — Vol. 10. — № 5/6. — P. 104–111.

12. Mingyuan Gu. Education in China and abroad: Perspectives from a lifetime in comparative education. — Hong Kong : Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong, 2001.— 260 p.

Е. А. Иванова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Проблемы практики ненасильственного общения в межкультурной коммуникации

В настоящем исследовании постулируется необходимость активного применения ненасильственного общения как одного из средств универсальной межкультурной коммуникации в мультикультурном пространстве вуза, ненасильственное общение противопоставлено категоричному и авторитарному стилю взаимодействия как более эффективное и способствующее безопасной коммуникации преподавателей и обучающихся и разрешению возможных конфликтов внутри мультикультурной образовательной среды; обосновано применение ненасильственного общения в иерархической системе, также в статье приводится разбор конкретной ситуации конфликта.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, ненасильственное общение, конфликты, М. Розенберг.

E. A. Ivanova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

The problems of the practice of nonviolent pedagogic in transcultural communication

This study postulates the necessity of the active use of nonviolent communication as one of the means of universal intercultural communication in the multicultural space of the university, nonviolent communication is opposed to the categorical and authoritarian style of interaction as more effective and conducive to the safe communication of teachers and students and the resolution of possible conflicts within the multicultural educational environment; the use of nonviolent communication in the hierarchical system is substantiated. The article also provides an analysis of a specific conflict situation.

Keywords: transcultural communication, nonviolent communication, conflicts, M. Rosenberg.

Существующая в современном мире социальная напряженность, конфликтность внешней политики стран, тенденция к замкнутому образу жизни, обостренная пандемией, привели к обострению отношений в мультикультурном пространстве, каким является высшее учебное заведение. Тем не менее, межкультурная коммуникация как сложное и многогранное явление оказывается встроена в образовательную среду, а с каждым годом число приезжих из других стран увеличивается [1].

В связи с этим возникает потребность в использовании коммуникативных средств, направленных на бесконфликтное решение возникающих проблем, лишённое категоричности и авторитарности, способствующее созданию чувства безопасности у обучающихся и преподавателей. Этим требованиям отвечает ненасильственное общение.

Термин «ненасильственное общение» (далее ННО) был введен психологом М. Розенбергом как теория межличностного взаимодействия, постулатами которой является уважение к себе и своему собеседнику. В отечественной педагогике первопроходцами идей ненасилия считаются А. Г. Козлова, В. Г. Маралов, В. А. Ситаров [3]. В основном эти идеи применяются в сфере дошкольного и школьного образования, а фундаментальными задачами считаются: воспитание у подрастающего поколения миролюбия; гуманизация процесса обучения, взаимодействие взрослых и детей. Идеал ННО в педагогике можно выразить словами Л.Вygотского: «послушание должно быть заменено свободной социальной координацией» [2: 264]. Педагогика ННО «утверждает признание ценности человека и его жизни, отрицание принуждения как способа решения проблем и конфликтов в сфере обучения» [3].

Если рассматривать ННО в применении к педагогике высшей школы, основную задачу можно сформулировать следующим образом: гуманизация процесса обучения, этическое взаимодействие обучаемого и обучающего.

По мнению В.А.Ситарова, одного из ведущих отечественных специалистов по ненасильственной педагогике, специальных технологий, реализующих ННО в педагогике, не существует, однако «любая технология от традиционно-авторитарной до лично-развивающей может носить как насильственный, так и ненасильственный характер» [5]. Этот тезис особенно важен при рассмотрении возможности этического общения в ситуациях межкультурной коммуникации, а также коммуникации в учебных заведениях со строгой иерархией, таких как религиозные и военные учебные заведения.

Необходимость ННО в стенах вуза обусловлена социальными и дидактическими факторами. Во-первых, отношения ролевой модели преподаватель — обучающийся являются изначально иерархическими. Обучающийся является подчиненным, зависимым по отношению к преподавателю, что может стать причиной межличностных конфликтов, которые, в свою очередь, могут спровоцировать «ухудшение самочувствия учащихся, формирование чувства неудовлетворенности учебной деятельностью, а также могут негативно сказываться на успеваемости и эффективности обучения» [6]. Отметим также, что межличностные конфликты отражаются на самочувствии не только обучающегося, но и преподавателя.

Вторым фактором, влияющим на межличностное взаимодействие обучающегося и преподавателя, является специфика среды, сформировавшей личность обучающегося. Как правило, преподаватели вуза имеют дело с совершеннолетними людьми, и такая цель ННО, как воспитание миролюбия, может быть неактуальна для их среды, семьи или культурного кода. Например, если молодая преподавательница ведет занятия в группе обучающихся старше по возрасту, имеющих в культурном коде устойчивый образ авторитарного преподавателя-мужчины, может возникнуть конфликтная ситуация. Таким образом, задача педагога, практикующего ННО, усложняется.

ННО в тех или иных вариантах реализуется через четыре составляющих [4: 40], представленных в таблице 1.

Наблюдения (т. е. сообщение о конкретных фактах, не содержащее эмоциональной оценки)	Чувства (т. е. то, что ощущает наблюдатель относительно наблюдаемого)	Потребности (т. е. то, что формирует чувства)	Просьбы (конкретные действия, о которых просит наблюдатель в связи с появившимися у него чувствами)
НЕТ: «Мои студенты всегда сидят на занятии в развязной позе, развалившись на стуле» (данное высказывание содержит оценочную лексику).	НЕТ: «Это недопустимо, так как это неуважение к преподавателю» (данное высказывание содержит эмоциональную и оценочную лексику).	НЕТ: «Разве вы не знаете, как нужно сидеть на занятии? У вас что, сил нет, чтобы сесть нормально?» (данное высказывание содержит пассивную агрессию).	НЕТ: «Сядьте, как полагается! / Не сидите так!» (данное высказывание содержит оценку, а также не апеллирует к ощущениям преподавателя, что с точки зрения ННО рассматривается как снятие ответственности за свои чувства [4: 80], помимо этого, высказывание сформулировано через отрицательную форму).
ДА: «Мои студенты сегодня сидят, откинувшись на спинку стула, заложив ногу на ногу или положив голову на парту».	ДА: «Я чувствую себя неуверенно, когда они не смотрят на меня»	ДА: «Мне нужна обратная связь от студентов, я хочу увидеть конспекты занятий, получить вербальный и эмоциональный отклик»	ДА: «Пожалуйста, сядьте ровно, так мне будет легче вести с вами диалог». Возможно, также жестом показать студенту, чего от него хочет преподаватель.

Таблица 1

В книге М. Розенберга [4] приведен эпизод межкультурного конфликта между темнокожими учениками старших классов и директором школы. Ученики считали действия директора дискриминацией, директор же отрицал, что проявлял по отношению к ним несправедливость. Вместе с Розенбергом ученики составили список из 38 утвердительных просьб, лишенных оценки, например «Мы хотели бы вашего согласия на присутствие темнокожих учеников, когда утверждается школьный дресс-код» или «Мы бы хотели, что вы говорили о нас «темнокожие ученики», а не «всякие»». Просьбы были приняты директором. [4: 101–102].

Разберем гипотетическую ситуацию, способную спровоцировать конфликт. Речь идет о систематическом опоздании на учебные занятия. Высказывание преподавателя может выглядеть так: «Вы *все время* опаздываете на занятия! Вы *нарушаете* учебную дисциплину! Вы *знаете*, что я имею право не допускать вас на занятие?» Выделенные курсивом выражения содержат оценочную лексику и пассивную агрессию, что нежелательно при практике ННО. Применение ННО не означает отрицания дисциплины и утраты уважения к преподавателю — это важно подчеркнуть. Как возможно преобразить слова преподавателя с позиций ННО?

«На этой неделе вы опоздали на занятие второй раз (вместо оценки «все время» мы констатируем факт). Когда вы заходите в аудиторию во время занятия, я отвлекаюсь, отвлекаются студенты, занятие прерывается (оценочное восклицание заменено объяснением того, что ощущает преподаватель и что он наблюдает). Я прошу вас не опаздывать, а в случае, если вы опаздываете на занятие более, чем на пять минут (две минуты, минуту и т. д.) проследовать на свое место тихо, не здороваясь и не задавая вопросов (пассивно-агрессивное высказывание заменено просьбой)». Интересное решение проблемы опозданий с избеганием конфликтной ситуации предложено в практикуме по материалам Интернета [3]. Авторы предлагают преподавателю сначала выразить эмпатию к студенту: «Нам с вами не повезло с расписанием. Я понимаю, что у многих есть трудности с транспортом и прочее. Однако опоздания могут привести к большим неприятностям в учебе, а особенно когда вы будете работать. Наверняка многие из вас слышали дома рассказы родителей, как им доставалось при всех от начальства за опоздания на совещание, на работу». Далее авторы практикума предлагают апеллировать к ответственности студента: «войдите так, чтобы как можно меньше помешать (занятию, совещанию). Открыв дверь, жестом извинитесь и спросите разрешения войти. Обычно ведущий занятия, совещания жестом же и показывает, что можно войти. Зайдя, не здоровайтесь вслух, можете лишь кивнуть, пройдите на ближайшее свободное место и бесшумно достаньте, никого не отвлекая, свои принадлежности. В перерыв подойдите и извинитесь за опоздание, приведя (по возможности) веские его причины». Последнее

действие подразумевает признание обучающимся своей ответственности за опоздание. Важно подчеркнуть, что признание ответственности в ННО не сопровождается чувством вины.

Таким образом, мы видим, как доброжелательное, миролюбивое отношение позволяет преподавателю, не прибегая к манипуляциям, пассивной агрессии, унижению собеседника, эффективно избежать конфликтной ситуации. Пример с опозданием приведен как один из самых распространенных поводов к конфликту, однако более сложные конфликты с участием межкультурных или гендерных компонентов также решаемы при помощи отказа от культурологически привычных форм насилия, прежде всего в сфере образования.

Литература

1. Брылунова М. А. Межкультурная коммуникация в студенческой среде // Символ науки. — 2020. — №12–2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kommunikatsiya-v-studencheskoj-srede-1> (дата обращения: 06.10.2021).

2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М., 1991. — 408 с.

3. Ильина Г. А. Основы ненасильственного межличностного педагогического взаимодействия // Вестник МГУКИ. — 2008. — № 5. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-nenasilstvennogo-mezhlichnostnogo-pedagogicheskogo-vzaimodeystviya> (дата обращения: 28.09.2021).

3. Практикум по разрешению конфликтов между преподавателями и студентами. — URL: <https://student-servis.ru/spravochnik/praktikum-po-razresheniyu-konfliktov-mezhdu-prepodavatelyami-i-studentami/> (дата обращения: 07.10.2021).

4. Розенберг М. Ненасильственное общение. Язык жизни. — М., 2021. — 285 с.

5. Ситаров В. А. Ненасильственные технологии организации обучения и воспитания детей в образовательных учреждениях // Знание. Понимание. Умение. — 2012. — № 3 — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nenasilstvennye-tehnologii-organizatsii-obucheniya-i-vozpitanija-detey-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah> (дата обращения: 28.09.2021).

6. Судакова Т. Г., Полатида К. О. Конфликты в студенческом коллективе ВУ-За // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. — 2015. — № 1 (42). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konflikty-v-studencheskom-kollektive-vuza> (дата обращения: 05.10.2021).

О. А. Игошина
РГПУ им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург

Этапы работы с текстом русской народной сказки в иностранной аудитории

Статья посвящена проблеме изучения сказочного текста в иностранной аудитории. Данный фольклорный жанр обладает большим лингвокультурологическим потенциалом, так как в сказках отражены духовные ценности, менталитет, особенности поведения и бытовой жизни русских людей. Поэтому в качестве основной цели изучения сказочных текстов рассматривается обучение пониманию данного типа текстов в соответствии с традиционными культурными ценностями русского народа, представленными в фольклорной традиции. В статье охарактеризовано содержание этапов работы со сказочным текстом и приведены примеры заданий разных типов, раскрывающих культурно-языковое своеобразие русской народной сказки.

Ключевые слова: лингвокультурология, фольклорный текст, методика преподавания русского языка как иностранного.

О. А. Igoshina
Herzen State Pedagogical University
Saint Petersburg

Stages of the work with the text of Russian folk fairy tale in a foreign audience

The article is devoted to the problem of studying fairy tale texts for a foreign audience. This folklore genre has a great linguocultural potential, as fairy tales reflect spiritual values, mentality, peculiarities of behavior and everyday life of Russian people. Therefore, the main objective of the study of fairy tale texts is considered to be teaching the understanding of this type of texts in accordance with the traditional cultural values of the Russian people, presented in the folklore tradition. The article describes the content of the stages of work with the fairy-tale text and provides examples of tasks of different types, revealing the cultural and linguistic uniqueness of the Russian folk tale.

Keywords: linguoculturology, folklore text, methods of teaching Russian as a foreign language.

Цель изучения народной сказки в иностранной аудитории состоит в том, чтобы помочь учащимся правильно оценить культурно-языковое своеобразие отдельного текста и подготовить их к переходу от аналитического типа чтения к синтетическому, при котором восприятие и понимание смысла читаемого текста происходит параллельно и приближается по своей глубине, полноте и точности к уровню понимания этого текста носителями языка.

Для достижения этой цели следует определить содержание каждого из этапов работы со сказочным текстом.

1. Предтекстовая работа предполагает повысить мотивацию чтения, подготовить учащихся к правильному восприятию текста посредством снятия лексико-грамматических трудностей и моделированию необходимых для понимания текста лингвокультурологических знаний. Этот этап включает в себя:

а) формирование у учащихся заинтересованности в прочтении предлагаемого текста;

б) предварительное снятие лексических трудностей, препятствующих чтению: незнакомая лексика, словообразовательные модели, развитие языковой догадки;

в) актуализацию и коррекцию (в случае отсутствия — формирование) необходимых лингвокультурологических знаний;

г) привлечение внимания учащихся к ключевым лингвокультурологическим явлениям, встречающимся в тексте;

д) выработку общей стратегии понимания текста, предполагающей вычленение смысловых вех, причинно-следственных связей и оценок сказочного повествования в русле национальной культуры.

Примеры заданий.

1. Напишите ассоциации к словам «добро» и «зло».

2. Слово «добро» обозначает в русском языке:

а) все хорошее, положительное;

б) вещи, имущество.

В каком из значений употреблено данное слово в следующих пословицах:

Чужое добро не на пользу.

От добра добра не ищут.

3. Продолжите сравнение:

глупый как . . . , слабый как , хитрый как . . .

2. Притекстовая работа направлена на формирование коммуникативной установки, нацеливающей учащихся на максимально полное восприятие информации, содержащейся в тексте. На этом этапе происходит:

а) прогнозирование содержания текста с опорой на зрительную наглядность, на знание и имеющийся опыт чтения фольклорных текстов как на изучаемом, так и на родном языке;

б) формирование установки на прочтение текста (его фрагментов), нацеливающей на извлечение лингвокультурологической информации, необходимой для адекватного понимания текста.

Примеры заданий.

1. *Какая из предложенных иллюстраций больше подходит к названию сказки?*

2. *Соедините слово и его толкование.*

воротник	масса из воды и муки
тесто	палка, с помощью которой легко можно носить ведра
коромысло	с водой на плечах
	часть одежды

3. *Какие герои сказок могут составить счастливую семейную пару?*

3. Работа с текстом предполагает обеспечить первоначальное понимание текста на сюжетно-композиционном уровне, а также организовать работу с языковыми и текстовыми единицами, обладающими лингвокультурологическим потенциалом. Цель этого этапа работы заключается в подготовке учащихся к глубинному пониманию текста. К работе с текстом относятся:

- лексико-семантический и грамматический комментарий;
- выявление и первичная семантизация лингвокультурологических объектов, являющихся смысловыми доминантами текста;
- формирование представлений о структурно-композиционном построении текста.

Примеры заданий.

1. *Расположите фрагменты текста в правильном порядке.*

2. *Прочитайте текст и придумайте к нему название.*

3. *Чем отличаются слова: баба, бабка, бабушка, бабуля ...*

4. *Образуйте слова по образцу: свинья ... — свинья хрюкает.*

собака ...

кошка ...

корова ...

4. Послетекстовая работа направлена на углубление понимания текста, на формирование читательских представлений, близких носителям языка.

Этот этап работы заключается в:

а) объяснении роли лингвокультурологических объектов в формировании смысла текста;

б) побуждении учащихся к высказыванию аргументированных суждений об идейном, глубинном содержании текста;

в) выявлении ценностных приоритетов русского человека на основе сравнения текста со сказками родной культуры, для которых характерны сюжетное сходство и/или идейная близость;

г) определении степени актуальности сказочных идей в современном обществе;

д) «накоплении» смыслов, формирующих культурный концепт;

е) включении текста в более широкий культурный контекст.

Примеры заданий.

1. Какие животные говорят:

му-му

гав-гав

кукареку

2. Какие ингредиенты нужны, чтобы приготовить борщ? Напишите рецепт приготовления этого традиционного русского блюда.

Свекла, молоко, капуста, морковка, картошка, кефир, соль, сметана, укроп, , сыр.

3. Сформулируйте мораль (основную идею) сказки. Какие русские пословицы и поговорки отражают эту идею?

5. Обобщающий (итоговый) этап направлен на систематизацию знаний, полученных в процессе знакомства с тематической группой текстов. На этом этапе предполагается:

а) проверка степени усвоения культурно-ориентированной лексики, изученной в процессе работы над текстами;

б) обобщение жанровых особенностей сказочных текстов о животных на языковом и текстовом уровнях;

в) систематизация разноуровневых (языковых и текстовых) средств выражения культурных концептов;

г) выявление национально-культурного компонента смыслового содержания культурного концепта;

д) моделирование фрагмента русской ценностной картины мира путем установления иерархических связей между культурными концептами.

Примеры заданий.

1. Подчеркните качества, которые характерны для лисы в русских народных сказках:

ум — глупость, хитрость — наивность, трусость — храбрость, доброта — злость.

2. Выпишите из прочитанных сказок:

обращения —

этикетные формулы —

грубые слова —
междометия —
частицы —

3. Каких героев можно встретить в русских народных сказках о животных? Приведите примеры.

насекомые —
рыбы —
домашние животные и птицы —
дикие животные и птицы —

4. Какие ценности русского народа отражены в прочитанных вами сказках? Какие герои совершают добрые поступки? Какие герои осуждаются в сказках?

5. Сформулируйте основные морально-нравственные законы, по которым необходимо жить людям, чтобы добро побеждало зло.

Предложенная схема анализа сказочного текста приводит к раскрытию многоуровневого смысла фольклорного произведения и позволяет иностранным учащимся выработать стратегию понимания данного типа текстов в соответствии с русской фольклорной традицией.

Литература

Термова Р. М. Познаем русскую культуру : учебное пособие по русскому языку для иностранцев / Гаврилова В. Л., Игошина О. А., Киселева М. С., Максимова О. В., Термова Р. М. — 2-е издание, исправленное и дополненное. — Санкт-Петербург : Изд. РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. — 311 с.

О. Л. Кузнецова
Военная академия
материально-технического обеспечения,
Санкт-Петербург

О методике выявления межкультурных расхождений при общении иностранных военнослужащих

В данной статье рассматриваются некоторые положения технологии выявления межкультурных различий при общении иностранных военнослужащих, обучающихся в военном вузе России, организация практических занятий по русскому языку в военной академии, обучение чтению художественной литературы, которое позволяет понять и принять особенности коммуникативного поведения русской лингвокультурной общности. Методика выявления межкультурных расхождений включает в себя ассоциативный эксперимент (взгляды на тот или иной аспект службы, жизни в новом крупном городе, в языковой среде), а также анализ культуры по специальной модели. Автор делится опытом создания специального пособия, основной целью которого является изучение коммуникативного поведения, свойственного представителям русской лингвокультурной общности.

Ключевые слова: межкультурные различия, лингвокультурная общность, креативная фаза, коммуникативное поведение.

О. L. Kuznetsova
Military Academy of Logistics,
Saint Petersburg

On the methodology for identifying intercultural differences in the communication of foreign military personnel

This article discusses some of the provisions of the technology for identifying cross-cultural differences in the communication of foreign cadets studying at a military university of Russia, the organization of practical classes in the Russian language at the military academy, teaching to read fiction, which allows to understand and accept the features of the communicative behavior of the Russian linguocultural community. The methodology for identifying cross-cultural differences includes an associative experiment (views on one or another aspect of service, life in a new large city, in a language environment), as well as an analysis of culture using a special model. The author shares the experience of creating a special manual, the main purpose of which is to study the communicative behavior characteristic of representatives of the Russian linguocultural community.

Keywords: cross-cultural differences, linguocultural community, creative phase, communicative behavior.

Одной из основных задач образовательной деятельности является не только обеспечение высокого теоретического уровня преподавания, но и повышение эффективности учебно-воспитательного процесса, формирование у иностранных курсантов и слушателей моральных и нравственных качеств, соответствующих общечеловеческим ценностям.

Преподаватели русского языка как иностранного (РКИ), изучая коммуникативное поведение иностранных военнослужащих (ИВС), выявляют межкультурные расхождения, возникающие при общении. Методика выявления межкультурных расхождений включает в себя, во-первых, ассоциативный эксперимент (взгляды на тот или иной аспект службы, жизни в новом крупном городе, в языковой среде), а также анализ культуры по модели, включающей в себя такие параметры:

- 1) хаос и порядок (что нормально – ненормально, границы этого);
- 2) понятие о человеке (отношение к телу, душе, болезням, здоровью, смерти, жизни);
- 3) индивид и общество (отношение человека к обществу и окружающему миру);
- 4) понятие о нравственности (добро и зло, человечность и безнравственность);
- 5) духовные ценности;
- 6) положение мужчины и женщины;
- 7) работа (что включается в это понятие, как она распределяется и каково отношение к ней);
- 8) служба (отношение к службе на родине и в России).

Сегодня иностранным военнослужащим, обучающимся в военном вузе России, становится важно не просто знать грамматику нового языка, иметь информацию о тех или иных событиях, но и понимать явление языка, поведение его носителя.

Пребывание иностранного военнослужащего в иноязычной среде, процесс адаптации к чужой культуре, усвоение новых для иностранного курсанта норм вербального и невербального поведения, выполнение новых для него социальных ролей чаще всего бывает достаточно болезненным.

Находясь в стенах образовательного учреждения Министерства обороны Российской Федерации (МО РФ), иностранные курсанты строят поведение по своим моделям поведения.

Феномен культурного шока связан с проблемами межкультурного общения. В условиях чужой культуры ИВС теряют чувство психологической безопасности, испытывают чувство неуверенности, так как часто просто не понимают, правильно ли поступают.

Преподаватель РКИ должен помнить, что культура выступает как механизм взаимодействия между индивидами и социальной жизнью.

Совершенствуя формы и методы воспитательной работы, воспитывая у обучающихся потребности в постоянном совершенствовании лингвистических знаний, полученных в процессе изучения дисциплин кафедры русского языка, умения применять их в практической деятельности; внедряя новые технологии в процесс обучения русскому языку как иностранному, преподаватель способствует преодолению негативных последствий культурного шока во время обучения в условиях чужой языковой среды.

Совершенствование нравственного воспитания обучающихся происходит путем постоянного личного контакта преподавателя с иностранными курсантами на занятиях и во внеаудиторное время; воздействия на обучающихся примером собственной жизни и поведения; целенаправленных бесед на актуальные темы; постоянного контакта с командирами учебных подразделений; организации самостоятельной работы курсантов и слушателей.

Реализация гуманистической стратегии образования этноса, региона, государства невозможна без формирования культуры межнационального общения, независимо от того, является ли регион моно- или полинациональным, ибо только при наличии культуры общения возможно взаимопонимание между различными нациями и народами, формирование национального самосознания и эффективное развитие самих традиционных культур. Диалог, культура межнационального общения в полиэтнической культурной среде возможны лишь тогда, когда каждый из ее субъектов, осознавая свою самоценность и самодостаточность, понимает и принимает ценности другого партнера в общении.

Иностранные военнослужащие, получая военное образование в Северо-Западном военном округе, имеют возможность узнать много нового о Второй мировой войне, о Великой Отечественной войне советского народа. Эмоциональный принцип сопряжен с ответом на вопрос: что испытывают военнослужащие в процессе коммуникации с представителями другой лингвокультурной общности. Преподаватель РКИ и военные специалисты, безусловно, привносят в свои рассказы эмоциональный заряд.

Изучая лингвострановедческую тему «Блокада Ленинграда», ИВС смотрят документальные и художественные фильмы, выезжают на тематические экскурсии, проходят практику и стажировку в местах бывших боевых действий, где знакомятся с военными мемориалами, памятниками, солдатскими братскими захоронениями. Так, накануне 76-й годовщины Великой Победы советского народа иностранные военнослужащие подготовили по теме «Защита Ленинграда» сообщения о Зеленом поясе славы, об Ораниенбаумском плацдарме, включили в презентации фотографии военных мемориалов, посвященные защитникам города-героя Ленинграда, городов воинской славы Ломоносова и Кронштадта; разучили новые военные песни ленинградской земли.

ИВС с интересом знакомятся с историей тех мест, где когда-то проходили боевые действия, а сегодня они изучают военное дело и получают специальность.

Народные традиции, благодаря органически присущим им свойствам стабильности и изменчивости, продолжают сохраняться в постоянно меняющихся условиях, передаются из поколения в поколение либо в неизменном их виде, либо в новых вариантах, приспособленных к действительности.

В учебных целях мы рассматриваем межкультурную коммуникацию (МКК) как многоуровневое образование, включающее в себя этнопсихологический, этнографический, страноведческий, языковой, коммуникативный, педагогический и искусствоведческий уровни [2: 45]. Представляется, что использование уровневого подхода к межкультурной коммуникации дает возможность всесторонне и комплексно рассматривать и учитывать специфику взаимодействия народов, лучше понять их историю и культуру, что крайне важно сегодня, когда особенностью современного общества является сближение стран и народов, усиление их взаимодействия и поиск бесконфликтных форм существования.

Художественная литература дает возможность реализовать многоуровневый подход к межкультурной коммуникации.

В практике обучения РКИ мы активно используем виды упражнений, направленные на формирование компетенции межкультурного общения, где обучающиеся предлагают свои ситуации общения, в которых они смогут показать творческое владение коммуникативным поведением, свойственным представителям русской лингвокультурной общности.

При разработке типологии упражнений мы опирались на исследование В. П. Фурмановой, в котором методика формирования межкультурной компетенции предполагает поэтапное изучение сопоставляемого материала и охватывает четыре фазы: 1) информационную, 2) сравнительную, 3) адаптационную, 4) аппликационную [4: 28].

Информационная фаза связана с введением дополнительной культуроведческой информации, необходимой для выполнения заданий. На **сравнительной фазе** изучаются элементы общего и специфического, представленные в культурном модуле поведения субъекта в родной и иноязычной среде. На **адаптационной фазе** происходит проекция элементов иноязычной культуры на себя, т. е. на субъекта, изучающего иностранный язык. Вслед за В. П. Фурмановой мы используем следующие методические приемы:

- 1) интервью с носителями собственной и иноязычной культуры;
- 2) выделение ситуаций, в которых поведение другого кажется необычным и трудно объяснимым; представление ситуаций с объяснением поведения;
- 3) сравнение объяснений;

4) определение и селекция ситуативных культурных признаков, правил поведения, действительных для той или иной сферы общения».

Аппликационная фаза — это «погружение» в культуру, которое осуществляется через репродукцию иноязычной среды за счет использования слайдов, видеокассет и других аутентичных материалов и тем самым практикуется выход в межкультурное общение.

С нашей точки зрения, данную классификацию следует дополнить еще одной фазой: **креативной** (творческой). На творческом этапе обучения, когда у учащихся уже сформировались лексические навыки в области системы языка, мы используем упражнения коммуникативного типа.

Коммуникативные упражнения позволят учащимся сформировать прочные умения и навыки в области лексической системы русского языка, создадут возможность сравнения картин мира русской и родной культуры, а также показать способы выявления и элиминирования лагун.

Основная задача преподавателя при этом заключается в том, чтобы стимулировать творческую деятельность учащихся, развивать их познавательный интерес, проводя занятия, активизирующие положительный эмоциональный фон обучения.

Структура описания коммуникативного поведения представителей того или иного народа должна включать в себя описание вербального и невербального поведения носителей языка. Если вербальное коммуникативное поведение рассматривать как совокупность норм и традиций общества, связанную с содержанием и особенностями организации речевого общения в различных ситуациях, то невербальное поведение — это совокупность норм, традиций, регламентирующих, в частности, особенности мимики, жестов, свойства звуковой фонации, выразительные движения, сопровождающие речевое высказывание и несущие к его содержанию дополнительную информацию.

Приведем некоторые примеры коммуникативных упражнений, которые мы используем при работе с текстами художественной литературы (творчество А. Т. Твардовского, А. А. Суркова, К. М. Симонова).

Задание 1. ИВС предлагается прочитать небольшой текст, где они узнают о писателе (или поэте), изучают историю создания художественного произведения, а затем учат стихотворение или смотрят художественный фильм. Так, ИВС знакомятся с творчеством Алексея Суркова, поют под гитару:

Бьётся в тесной печурке огонь,
На поленьях смола, как слеза.
И поёт мне в землянке гармонь
Про улыбку твою и глаза.

Задание 2. Расскажите, что вы узнали о Василии Тёркине. Есть такие герои среди вас?

Задание 3. Прочитайте пословицы и поговорки. Как вы понимаете значения приведённых ниже пословиц и поговорок?

Кто хорошо военное дело знает, тот в бою побеждает.

Армия сильна – непобедима и страна.

Где отвага, там и победа.

По уставу жить – легче служить.

Первое в жизни – честно служить Отчизне.

В армию пошёл – родную семью нашёл.

С уставом жить – верно Родине служить.

3.1. Классифицируйте перечисленные пословицы и поговорки, объединив их в группы.

3.2. Приведите примеры пословиц и поговорок о качествах военнослужащего, о его отношении к армии, уставу, патриотическому долгу, чести, обмундированию, оружию, о поведении военнослужащего в бою и т.д.

3.3. Есть ли в вашем языке подобные пословицы и поговорки. Приведите примеры.

Задание 4. Послушайте песню. Скажите, почему поэт написал о четырёх шагах до смерти?

Задание 5. Выучите стихотворение К. Симонова «Жди меня».

Задание 6. Выучите стихи А. Суркова и спойте с друзьями эту песню.

Знакомя иностранных военнослужащих с художественной литературой о войне, преподаватель русского языка как иностранного ищет и находит пути преодоления культурной дистанции, стремится выработать положительное отношение к стране изучаемого языка.

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. — 200с.

2. Кузнецова О. Л. Уровневый подход к понятию «межкультурная коммуникация». Уровни обученности и критерии их оценки при обучении иностранному языку : Материалы межвузовской научно-практической конференции 25 апреля 2003 г. — СПб. : Санкт-Петербургский университет МВД России, 2009. — С. 44–47.

3. Кузнецова О. Л., Генкин А. Л. Региональная проблематика и опыт русско-финского взаимодействия (страноведческий и этнографический уровни) // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. — № 4 (36). — 2007. — С. 217–222.

4. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков : автореф. ... дис. д-ра. пед. наук: 13.00.02 / В. П. Фурманова. — М., 1994. — 58 с.

Э. В. Малыгина
Военная академия
материально-технического обеспечения,
Санкт-Петербург

Обучение иностранных военнослужащих диалогическому взаимодействию с аудиторией в профессиональной коммуникации: опыт внеаудиторной работы

В статье представлено аналитическое описание трех этапов подготовки иностранных военнослужащих к диалогическому взаимодействию с аудиторией в системе профессиональной коммуникации. Этапы моделирования диалогического взаимодействия иностранных военнослужащих (преобразование информативного монологического текста в форму диалога, включение в диалогическую структуру текста средств активизации принципа обратной связи, дискуссионное диалогическое взаимодействие выступающих с аудиторией и подведение итогов) проводятся в процессе работы с текстом сценария тематического мероприятия «Места боевых сражений города-героя Ленинграда».

Ключевые слова: диалогичность, профессиональная коммуникация, иностранные военнослужащие.

E. V. Malygina
Military Academy of Logistics,
Saint Petersburg

Teaching of foreign military personnel in dialogic interaction with the audience in professional communication: extracurricular work experience

The article presents an analytical description of the three stages of training foreign servicemen for dialogical interaction with the audience in the system of professional communication. The stages of building dialogical interaction of foreign servicemen (transformation of an informative monologue text into the form of a dialogue, inclusion in the dialogical structure of the text of the means of activating the principle of feedback of speakers with the audience, deliberative dialogical interaction of speakers with the audience and summing up) are implemented during the presentation of the text-scenario of the event «Places of combat battles of the hero city of Leningrad».

Keywords: dialogic, professional communication, foreign military personnel.

Проблематика, представленная в названии статьи, составляет одно из методических направлений современного обучения иностранцев русскому языку. Иностранные военнослужащие (ИВС) в системе вузовского взаимодействия выстраивают общение в регламентированных жанровых

формах профессиональной коммуникации. Однако для понимания ИВС механизма регулятивной и фатической функций русского языка, богатства средств выражения мысли, для обогащения способов диалогического взаимодействия с другими жанрами повседневного вузовского профессионального общения оказывается недостаточно. Возникает необходимость обратиться к другим направлениям профессиональной коммуникации. Такую возможность открывает культурно-досуговая работа, организуемая преподавателями с иностранными военнослужащими в рамках военно-политической деятельности вуза. Этот вид занятий расширяет базу методических приемов развития коммуникативной и профессиональной культуры ИВС.

Преподавателями русского языка осуществляются разные направления культурно-досуговой работы с ИВС. К ним относятся информативные либо музыкально-поэтические мероприятия, викторины, тематические экскурсии, квесты. Воспитательная цель данных форм внеаудиторной деятельности заключается не только в проведении ознакомительных бесед с ИВС по истории национальных праздников и традиций, но и в формировании толерантного и бережного отношения иностранных военнослужащих к чужой культуре, в поиске способов достижения взаимопонимания посредством русского языка. Развитие культурно-досуговой работы способствует поддержанию условий преодоления этноцентризма и явления расхождения культур в учебной среде, которые усиливаются в силу того, что «иностранные военнослужащие, говоря на русском языке, который должен их объединять, не всегда могут адекватно понимать друг друга» [3: 242].

Для активизации гармонизирующей функции языка в процессе межличностного взаимодействия преподавателями РКИ осуществляется привлечение ИВС к процессам подготовки праздничных мероприятий. Основной акцент в таком виде работы делается на формировании способности презентовать представителю иной этнической группы национальные особенности родной культуры либо культуры объединяющего русскоязычного пространства. На этапах сбора и обработки информации, оформления презентационного материала для сообщения по темам отмечается высокая заинтересованность ИВС в культурно-досуговой работе. Спектр проблемной области, по нашему мнению, составляет умение иностранных военнослужащих строить диалогическое взаимодействие с аудиторией, моделировать этапы институционального дискурса, управлять процессом общения со слушающими, стимулировать их познавательную и эмоциональную активность, демонстрировать доброжелательность и тактику соучастия в беседе.

Цель настоящего исследования видится в описательном представлении этапов подготовки ИВС к диалогическому взаимодействию с аудиторией в системе профессиональной коммуникации. Развитие культуры поддержания диалога проводится в процессе работы с текстом сценария

тематического мероприятия «Места боевых сражений города-героя Ленинграда».

Существенной установкой данного направления деятельности является обучение военнослужащих составлять профессиональный диалог.

Изучая различие между бытовым и профессиональным диалогом, исследователи приходят к выводу о том, что для последнего характерны «значительная грамматическая нормативность, сравнительно большой объем высказываний и их сложность, с тенденцией к монологичности» [5: 228], «введение стандартов речевого поведения» [6: 161] при моделировании межличностного взаимодействия. Устный профессиональный диалог рассматривается как комплексный речевой жанр, включающий признаки «информативных, оценочных и императивных жанров» [1: 49]. А. К. Михальская в качестве базовой особенности профессиональной педагогической коммуникации отмечает принцип диалогичности. Его признаком выступает «установка на активность познавательной деятельности общения всех его участников, на открытость мысли о мире и речи о нем для постоянного взаимодействия с мыслью и речью партнера» [4: 255].

Если объединить представленные черты профессионального диалога, то информативность объема его высказываний будет коррелировать с монологичностью, а ориентированность на межличностный характер общения и эффективность — с диалогичностью.

Подобная комбинация природы профессионально ориентированного диалога учитывалась нами методически при создании диалогического текста на базе монологического, а также при подборе определенных лексико-грамматических средств построения информативных высказываний в тексте-сценарии «Места боевых сражений города-героя Ленинграда».

Композиционная структура целого текста-сценария представлена следующими тематическими блоками, в подготовке которых приняли участия ИВС разных национальных групп под руководством преподавателя: «Этапы битвы за Ленинград», «Обелиск городу-герою Ленинграду», «Монумент героическим защитникам Ленинграда», «Пискаревское мемориальное кладбище», «Дорога жизни», «Ораниенбаум».

Обратимся к лингвометодическому описанию трех этапов работы с одним из текстов тематического блока, который носит название «Дорога жизни».

Первый этап — преобразование информативного монологического текста в форму диалога.

Представим материал первичного монологического публицистического текста для изучающего чтения ИВС.

Места боевых сражений города-героя Ленинграда невозможно представить без дороги жизни. «Дорога жизни» блокадного Ленинграда — это единственная транспортная магистраль через Ладожское озеро во время Великой Отечественной войны 1941–1945 годов.

Поскольку уничтожить город у немцев сразу не вышло, фашисты пошли на страшные меры — решили устроить Ленинграду жесткую блокаду, заморить жителей голодом. Сначала гитлеровцы заблокировали автодороги и железнодорожные магистрали на подступах к Ленинграду. И когда немцы взяли в плотное блокадное кольцо город, Ладожское озеро, побережье которого было под контролем советских войск, стало главным связующим звеном с блокадным Ленинградом.

Решение об использовании озера для транспортировки грузов принято в августе 1941 года.

Несмотря на множество трудностей, советским войскам и рабочим в достаточно короткие сроки удалось не только построить пирсы для приема грузов, но и провести углубительные работы по дну. И даже удалось проложить железную дорогу-узкоколейку от причалов до основных транспортных артерий.

Протяженность «Дороги жизни» — 44 километра, из которых 30 проходили по Ладожскому озеру.

Уже 20 ноября 1941 года по «Ледовой дороге жизни» отправился первый конный обоз из более чем 300 саней. Груз состоял из 63 тонн муки.

С учетом первой блокадной зимы ледовая дорога проработала 152 дня. По ней перемещено более 360 тонн разных грузов, большую часть которых составило продовольствие. Из Ленинграда удалось эвакуировать больше 550 тысяч горожан и 34 тысячи раненых.

Три зимы было суждено пережить ленинградцам в период блокады. «Дорога жизни» сыграла важнейшую роль для осажденного города, без доставляемых по ней грузов Ленинград бы не выстоял [2].

Процесс преобразования монологического текста в диалогический целесообразно организовать в комплексе последовательных методических задач, решаемых ИВС в процессе чтения: лексические задания (поиск незнакомой терминологической лексики); грамматические задания (выявление предложений, осложненных причастными оборотами; сложноподчиненных предложений, предложений с пассивными конструкциями); задания, охватывающие актуальное членение содержательной информации текста (установление рематических доминант в тексте, сегментирование монологического текста в диалогический по тема-рематическим компонентам).

При выполнении лексической части работы преподавателю необходимо акцентировать внимание ИВС на тех особенностях содержательной

информации текста, которые могут вызывать сложности для понимания и восприятия слушающих, имеющих разные уровни языковой подготовки. ИВС получают задание осуществить изучающее чтение текста и выделить в каждом абзаце специально-научную либо военно-специальную терминологию и провести толкование данных лексем. Такими лексическими единицами могут быть *блокада, транспортировка, связующее звено, транспортные артерии, дорога-узкоколейка, углубительные работы* и др.

Грамматическое задание направлено на поиск ИВС предложений, осложненных причастными оборотами, и сложноподчиненных предложений. Как правило, информация конструктивно сложного или осложненно-го высказывания, высказывания с пассивными конструкциями может вызывать проблему в ходе ее аудиального восприятия в силу того, что ИВС теряют контур его (высказывания) грамматической основы (*И когда немцы взяли в плотное блокадное кольцо город, Ладожское озеро, побережье которого было под контролем советских войск, стало главным связующим звеном с блокадным Ленинградом / Несмотря на множество трудностей, советским войскам и рабочим в достаточно короткие сроки удалось не только построить пирсы для приема грузов, но и провести углубительные работы по дну / «Дорога жизни» сыграла важнейшую роль для осажденного города, без доставляемых по ней грузов Ленинград бы не выстоял*).

Третье задание ориентировано на формирование у ИВС умений определять тему и ремю предложений, производить актуальное членение предложений текста по диалогическим партиям *«Ведущего 1»* и *«Ведущего 2»*. В этой части осуществляется сегментирование микротекста по репликам, включение рематического компонента предшествующего в тематический компонент следующего высказывания. Например:

– *места боевых сражений города-героя Ленинграда (тема) невозможно представить без дороги жизни (рема);*

– *«дорога жизни» (тема) блокадного Ленинграда — это единственная транспортная магистраль (рема) через Ладожское озеро во время Великой Отечественной войны 1941–1945 годов.*

На первом подготовительном этапе ИВС под руководством преподавателя производят адаптацию монологического информативного текста для аудиального восприятия многонациональной аудитории.

Второй этап — встраивание в полученную на первом этапе диалогическую структуру текста средств, активизирующих принцип обратной связи выступающих с аудиторией.

Эта часть работы ИВС представляет важное структурно-коммуникативное изменение текста. Оно достигается методически посредством добавления в текст средств, обеспечивающих поддержание диалогичности и заинтересованности аудитории в презентуемой информации.

Задача преподавателя на втором этапе видится в том, чтобы познакомить ИВС со средствами создания диалогичности и обучить ИВС составлять эффективный диалогический текст с учетом фактора адресата.

К средствам моделирования принципа диалогичности высказываний могут быть отнесены *пояснение военно-специальной либо терминологической лексики; встраивание в диалогические партии встречных вопросов, побудительных высказываний со значением совместности действия либо отсылающих к действиям, повторов, контактирующих элементов, высказываний со значением элемента составительности, иллюстраций, высказываний со значением эмоциональной оценочности события; редуцирование (пропуск) некоторой информации со значением количественной характеристики; изменение пассивных высказываний в высказывания с активным субъектом действия.*

В ходе коммуникативно-речевой работы с текстом был создан следующий его вариант.

Ведущий 1. *Добрый день, дорогие друзья и гости нашего тематического мероприятия. Мы курсанты национальной группы Мали. Наше сообщение посвящено самому важному памяtnому месту — символу блокадного Ленинграда.*

Ведущий 2. *Это место называется «Дорогой жизни».*

Ведущий 1. *Места боевых сражений города-героя Ленинграда невозможно представить без «Дороги жизни». Дорогие друзья, в начале нашего выступления для вас будет сформулирован главный вопрос. Ответ на него вы дадите в заключительной части нашего общения.*

Ведущий 2. *Внимание! Вопрос: «Почему Ладожское озеро получило название «Дорога жизни»?*

Ведущий 1. *Поскольку уничтожить город у немцев сразу не вышло, они пошли на страшные меры — решили устроить Ленинграду жесткую блокаду, заморить жителей голодом. Обратим внимание на то, что солдат армии Адольфа Гитлера называли фашистами и гитлеровцами.*

Ведущий 2. *Началась смерть людей от голода. Это не единственный случай в мировой истории. Очень многие люди погибали от голода во II веке в Риме. От голода и эпидемий умирали жители стран Европы в XII–XVII веках. В блокадном Ленинграде голод стал самым страшным оружием в истории XX века.*

Ведущий 1. *Наверное, многие из вас уже слышали слово «блокада». Скажите, что оно означает? Подберите синоним к этому слову.*

(Ответ аудитории)

Ведущий 2. *Блокада — это действия, связанные с изоляцией объекта.*

Ведущий 1. *Назовите, от какого глагола образовано это слово?*

(Ответ аудитории.)

Вы дали правильные ответы. Это слова «блокировать» и «заблокировать».

Ведущий 2. Сначала гитлеровцы заблокировали автодороги и железнодорожные пути на подступах к Ленинграду. Потом немцы взяли в плотное блокадное кольцо город. Побережье Ладожского озера было под контролем советских войск. Побережье стало главным связующим звеном с блокадным Ленинградом.

Ведущий 1. Посмотрите на карту. Вот здесь Ладожское озеро. Покажите, с какими населенными пунктами на карте соединяло Ладожское озеро город Ленинград?

(Из зала приглашается один из участников, который отмечает на карте объекты, соединявшиеся посредством Ладожского озера.)

Ведущий 2. Благодарим военнослужащего за внимательную работу с картой. Присаживайтесь.

Ведущий 1. Решение об использовании озера для транспортировки грузов приняли в августе 1941 года. Несмотря на множество трудностей, советские войска и рабочие в достаточно короткие сроки не только построили пирсы для приема грузов, но и провели работы под водой на дне. И даже проложили железную дорогу-узкоколейку от причалов до основных транспортных артерий. На слайде вы видите изображение дороги-узкоколейки.

Ведущий 2. В сообщении прозвучало название дорога-узкоколейка. Это дорога с небольшим расстоянием между рельсами. Такое расстояние может быть от 60 сантиметров до одного метра 20 сантиметров.

Ведущий 1. Посмотрите снова на карту, как вы думаете, какова длина дороги по Ладожскому озеру?

(Ответ аудитории.)

Ведущий 2. Благодарим вас за высказывания. А теперь проверим, кто оказался прав. Протяженность «Дороги жизни» — 44 километра, из которых 30 проходили по Ладожскому озеру.

Ведущий 1. Уже 20 ноября 1941 года по ледовой «Дороге жизни» отправился первый конный обоз из более чем 300 саней. Груз состоял из 63 тонн муки. Давайте посчитаем, сколько килограммов муки можно было загрузить на сани. Кто знает ответ?

(Ответ аудитории.)

Да, по всей видимости, на сани можно было загрузить не больше 200 кг муки. А жителям города Ленинграда требовалось очень много продовольствия.

Ведущий 2. С учетом первой блокадной зимы ледовая дорога проработала 152 дня. Из Ленинграда удалось эвакуировать больше 550 тысяч горожан.

Ведущий 1. *Три зимы было суждено пережить ленинградцам в период блокады. «Дорога жизни» сыграла важнейшую роль для осажденного города, без доставляемых по ней грузов Ленинград бы не выстоял.*

На втором этапе подготовки текста ИВС было предложено обратиться к использованию комплекса средств, способствующих активизации диалогического взаимодействия с аудиторией:

- пояснение военно-специальной, терминологической (блокада, дорога-узкоколейка) либо разговорно-окасиональной лексики (фашисты, гитлеровцы);

- синонимическая замена конструкций сложных либо осложненных предложений простыми неосложненными (*Потом немцы взяли в плотное блокадное кольцо город. Побережье Ладожское озеро было под контролем советских войск. Побережье стало главным связующим звеном с блокадным Ленинградом*);

- включение в структуру диалогов встречных вопросов для аудитории (*Наверное, многие из вас уже слышали слово «блокада». Скажите, что оно означает? / Почему Ладожское озеро получило название «дорога жизни»?;*

- добавление в диалог побудительных высказываний со значением совместности действия (*Посмотрите на карту. / Давайте вспомним главную проблему города*);

- встраивание высказываний, побуждающих к действиям (*Покажите, с какими населенными пунктами на карте соединяло Ладожское озеро город Ленинград? / Присаживайтесь*);

- обращение к повторам как средству связности текста и поддержания внимания к теме беседы: повторы однокоренных слов (блокада, блокадный, блокировать, заблокировать), повторы вопросительных высказываний (*Почему Ладожское озеро получило название «Дорога жизни»?;*), повторы слов-тем (блокада, Дорога жизни, продовольствие);

- изменение пассивных высказываний в высказывания с активным субъектом действия (*Несмотря на множество трудностей, советские войска и рабочие в достаточно короткие сроки не только построили пирсы для приема грузов, но и провели углубительные работы по дну*);

- добавление контактирующих речевых элементов: форм обращения (*дорогие друзья и гости нашего тематического мероприятия*), форм приветствия (*добрый день*), высказываний-самопрезентаций (*Мы курсанты национальной группы Мали. Наше сообщение посвящено самому важному памятному месту-символу блокадного Ленинграда*);

- использование предикатов со значением эмоциональной оценки высказывания (*И связано это было с особой жестокостью немецких солдат армии Адольфа Гитлера. / В блокадном Ленинграде голод стал самым страшным оружием в истории 20-го века*);

- встраивание в текст высказываний со значением элемента составляющей (Кто посчитает? / А теперь проверим, кто оказался прав);
- включение иллюстраций (Это не единственный случай в мировой истории. Очень много людей погибло от голода во II веке в Риме, от голода и эпидемий умирали жители стран Европы в XII–XVII веках);
- редуцирование (либо пропуск) информации со значением количественной характеристики: тонны груза, количество раненых и т. д. (С учетом первой блокадной зимы ледовая дорога проработала 152 дня. Из Ленинграда удалось эвакуировать больше 550 тысяч горожан).

В процессе добавления в текст диалога указанных средств достигается повышение концентрации фатического потенциала высказываний выступающих.

Третий этап работы — дискуссионное диалогическое взаимодействие выступающих с аудиторией и подведение итогов. Методически данную часть целесообразно выстроить с учетом повтора ключевого вопроса.

Ведущий 1. *А сейчас пришло время обратиться к главному вопросу.*

Ведущий 2. *Давайте вспомним его формулировку: «Почему Ладожское озеро получило название «Дорога жизни»?»*

На третьем этапе ведущим важно получить как можно больше реплик-реакций целевой аудитории, преобразовать взаимодействие в жанр дискуссии.

Преподавателю необходимо обратить внимание выступающих на проговаривание прозвучавшего ответа слушающего, встраивание уточняющих вопросов. Конструктивно-семантическую связность реплик диалога ведущих с аудиторией и логический переход от одного высказывания к другому может обеспечить прием запоминания ведущими следующих речевых формул: *Есть ли другое мнение? / Кто согласен с данной точкой зрения? / У кого другое мнение? Кто прояснит (дополнит) ответ? Будут ли дополнения? Поясните, пожалуйста, Вашу мысль.*

Для того чтобы ИВС смогли резюмировать информацию полученных высказываний, подвести итоги дискуссии и избежать неловких пауз при подборе ответных фраз, требуется провести предварительную подготовку обобщающих реплик, включить этикетные формы жанра благодарности и похвалы, осуществить отсылку к теме беседы.

Ведущий 1. *Благодарим всех военнослужащих за предоставленные ответы. Вы проявили умение слушать.*

Ведущий 2. *В ходе нашей беседы мы узнали о легендарной «Дороге жизни». Однако во время войны было создано много дорог для борьбы с врагом. Дороги войны в каждой стране являются памятным символом для многих солдат и офицеров, героических защитников своей родины.*

Ведущий 1. *Для Ленинграда этим символом стала дорога по льду Ладожского озера. Спасибо за внимание!*

В завершающей части диалога необходимо оформить взаимодействие как процесс совместного осмысления проблематики мероприятия.

Таким образом, лингвометодическое описание этапов работы ИВС над текстом тематического блока позволяет прийти к следующим выводам.

Во-первых, представленное лексическое, грамматическое, композиционно-структурное и коммуникативное преобразование текста информативного монолога в текст профессионального диалога обусловлено учетом фактора адресата и установкой на эффективное и гармонизирующее взаимодействие, на поиск средств выражения информации, доступных пониманию целевой аудитории.

Во-вторых, построение диалогического взаимодействия ИВС с аудиторией в направлении культурно-досуговой работы является одним из способов преодоления языкового и ментального этноцентризма, оказывающих негативное воздействие на становление коммуникативной культуры профессионала.

Лингвометодический процесс обучения ИВС умению создавать диалогическое взаимодействие в профессиональной сфере соответствует запросу современных тенденций высшего военного образования. Формирование коммуникативных навыков будущего военного специалиста является гарантом его способности моделировать эффективное и оптимальное сотрудничество как в моно-, так и в поликультурной среде.

Литература

1. Голованова Е. И. Устный профессиональный диалог как комплексный речевой жанр // *Жанры речи*. — 2016. — № 2. — С. 49–55.
2. «Дорога жизни» блокадного Ленинграда. — URL: <https://www.istmira.com/drugoe-vtoraya-mirovaya-voyna/19596-doroga-zhizni-blokadnogo-leningrada.html> (дата обращения 28.10.2021).
3. Кузнецова О. Л. О межкультурной коммуникации в учебном процессе // Межвузовская научно-практическая конференция «Военное образование в XXI веке: проблемы преподавания русского языка и дисциплин специальности в иностранной аудитории», ВАМТО им. А. В. Хрулёва, г. Санкт-Петербург, 12 ноября 2020 года. — СПб. : ООО «Р-КОПИ», 2020. — С. 240–244.
4. Михальская А. К. Педагогическая риторика : учебное пособие. — Изд. 2-е. — Ростов н/Д : Феникс, 2015. — 379 с.
5. Ремайнюва Л. К вопросу об оформлении профессионального диалога // *Чехословацкая русистика*. — 1983. — Том 28. — Вып. 5. — С. 226–231.
6. Харченко Е. В. Моделирование профессионального общения как психолингвистическая проблема // *Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты*. — Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2004. — С. 141–159.

Нань Яньхуа
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург

Лингвокультурологический анализ русских паремий с компонентом-фитонимом (на фоне китайского и корейского языков)

В статье проводятся семантическая классификация и лингвокультурологический анализ русских паремий с компонентом-фитонимом при описании внешности человека на фоне китайского и корейского языков. Цель исследования — научная систематизация русских, китайских и корейских паремий с компонентом-фитонимом, характеризующих человека; выявление национально-специфических особенностей культуры с помощью установок культуры, символов, стереотипов. Выбор темы обусловлен значимостью проблемы взаимосвязи языка и культуры народов, необходимостью изучения межкультурных коммуникаций. Результаты описания паремий свидетельствуют о национальной самобытности фразеологических систем каждого из сопоставляемых языков.

Ключевые слова: лингвокультурология, паремия, фитоним, установки культуры, национально-культурная специфика.

Nan YanHua
Saint Petersburg State University,
Saint Petersburg

Linguocultural analysis of Russian paroemias with component-phytonym in Russian, Chinese and Korean languages

The article provides a semantic classification and linguocultural analysis of Russian paroemias with component-phytonym when describing appearances of person against the background of Chinese and Korean languages. The purpose of the study is the scientific systematization of Russian, Chinese and Korean paroemias with component-phytonym, which allows us to identify the national and cultural specifics using cultural attitudes, symbols and stereotypes. The choice of topic is determined by the importance of the problem of relationship between the languages and culture of people, the need to study intercultural communication. The results of the description of the paroemias indicate the national originality of the phraseological systems of each of the compared languages.

Keywords: linguoculturology, pareomia, phytonym, cultural attitudes, national and cultural specifics.

Вопросы взаимодействия языка и культуры лежат в основе самого распространенного определения лингвокультурологии. В данной работе

мы понимаем *лингвокультурологию* как «дисциплину, изучающую проявление, отражение и фиксацию культуры в языке и дискурсе» [5: 2]. Проводя исследования в данном направлении, мы принимаем понятие *языковая картина мира* за основную единицу понятийного аппарата лингвокультурологии, понимая под ней, вслед за Е. С. Яковлевой, зафиксированную в языке и специфическую для данного коллектива схему восприятия действительности [13: 50]. *Паремия* является фрагментом языковой картины мира, в котором обнаруживается процесс развития культуры народа, «установки культуры и стереотипы, эталоны и архетипы» [7: 82]. Под *установкой культуры* понимают «ментальные образцы, играющие роль прескрипций для жизненных практик, являющиеся продуктом взаимодействия двух и более индивидов» [10: 18].

Собственно лингвокультурологическое описание фразеологических единиц начинается с описания культурной коннотации, соотнесения их с древнейшими архетипами и кодами культуры [4: 416]. Как отмечает Г. В. Токарев, «культурные коннотации могут быть результатом соотнесения с культурными установками, стереотипами, фоновыми знаниями» [11: 58]. Код культуры является системой знаков материального и духовного мира, ставших носителями культурных смыслов; в процессе освоения человеком мира они воплотили в себе культурные смыслы, которые «прочитываются в этих знаках» [2: 9]. Коды культуры, в частности, делятся на фитоморфный код, зооморфный, соматический, вещно-артефактивный и т. д. [1: 136–138].

Фитонимы представляют собой наименования растений и их плодов. Компоненты-фитонимы включены в традиции культуры и, по мнению Т. Р. Писарской и Н. Е. Якименко, обладают чрезвычайно широким ассоциативным потенциалом, могут быть интернациональными и национально-специфичными [9: 88–92].

В русской картине мира важную роль играют многие деревья: дуб (крепкий, как дуб), береза (стройная, как береза), ива, верба. Не меньшее значение приобрели и цветы, травы: обжигающая крапива, колючая роза, мак и другие.

Для выявления национально-специфических особенностей, раскрываемых паремическими единицами с компонентом-фитонимом, методом сплошной выборки мы отобрали из словарей пословиц и поговорок более 300 единиц [3, 8, 6, 14, 15, 16].

В данной работе для исследования выделяются 3 основные подгруппы фитокомпонентов (и конкретные наименования компонентов), которые наиболее широко представлены в русских паремиях: деревья, цветы, травянистые растения.

Основные этапы лингвокультурологического анализа паремий в нашей работе выглядят так:

- 1) выделение ментальной установки лингвокультуры по коннотациям, отраженной в рассматриваемых паремиях;

- 2) выделение символики основного компонента (если это возможно);
- 3) нахождение китайских и корейских аналогов;
- 4) описание общего и национально-специфичного в лингвокультурологическом комментарии.

С семантической точки зрения значительное количество паремий с фитокомпонентами описывает внешность человека, его характер и отношение к внешности. В ходе паремиологического анализа было представлено три установки культуры в русских паремиях с компонентом-фитонимом, описывающих внешность, ее связь с характером и отношение к внешности.

1. Все внешнее временно.

Русские отмечают тот факт, что внешняя красота временна. Данная культурная установка в трех лингвокультурах представлена значительным количеством паремий с компонентами-названиями *цветка (цветок, роза, мак)*: *Отцветают розы, падают хорошие росы* [3: 354]; *Этот свет, что маков цвет: днем цветет, а ночью опадает* [3: 257]. Следует отметить, что для русского народа мак символизирует красоту и молодость. Доминантой в его изображении является красный цвет как самый красивый цвет в русской культуре [12: 320]. В качестве примеров корейских паремий можно привести следующие: *봄꽃도 한때* *Весенние цветы временны* [17: 68]; *꽃도 피면 진다* *И цветок, если расцветет, завянет* [6: 114]. Также существуют китайские паремии с компонентом *цветок*: *月圆易缺, 花好易残* *Полная луна быстро убывает, а цветы быстро вянут* [14: 1174]; *好景难长, 名花易落* *Счастливые времена длятся недолго, цветы быстро вянут* [14: 684]. В данных пословицах мы видим отражение идеи даосизма о том, что в жизни все постоянно меняется и счастье быстротечно (*祸兮,福之所倚;福兮,祸之所伏*) [18]. В китайском национальном сознании констатируется тот факт, что все красивое непостоянно и быстротечно, а в русском и корейском на первый план выходит идея о том, что все имеет свое время.

2. Не следует судить человека по внешности, поскольку она обманчива.

Русские полагают, что не следует судить человека по внешности, поскольку она обманчива. Данную идею передают следующие русские паремии с компонентами-наименованиями *семян (мак)*: *Черен мак, да бояре едят* [3: 413]; *Хоть чёрен мак, да бояре едят, а бел снег — да собаки* [8: 543]. В данных паремиях обнаруживается ситуация, когда внешне непривлекательное может быть полезным. Данное убеждение нашло свое выражение в корейских паремиях с фитокомпонентами *хлопок и перец*: *꽃은 목화가 제일이다* *Хлопок — лучший цветок* [16, 275]; *고추는 작아도 맵다* *Перец маленький, но острый* [16, 200]. В этих пословицах говорится о том, что внешне непривлекательные (хлопок, маленький перец) могут быть

лучше других. Эту же идею выражают китайские паремии, в состав которых входят фитонимы *цветок* и *колос*: *香花不一定好看, 好人不一定漂亮* *Ароматные цветы не обязательно красивы, и хорошие люди не обязательно имеют привлекательную внешность* [15: 575]; *隔着皮儿, 看不透穗儿* *Через кожу не видно внутри колоса* [14, с. 224].

Однако существует в трех языках и противоположное значение, иллюстрирующее ситуацию, когда внешне привлекательное может быть бесполезным. Например: *Пастух ради лета, а пчела ради цвета* [3: 150]; *Люди рады лету, пчела рада цветцу* ([там же]); *Капуста из куста густа, да невкусна* [8: 400]. *牡丹花虽然美丽好看, 但总得靠绿叶来衬托* *Пион красив, но должен оттеняться зелеными листьями* [15: 615]; *배추 밑에 바람이 들었다* *Под капустой ветер задул* [17: 186].

Итак, установка культуры «**Не следует судить человека по внешности, поскольку она обманчива**» обнаруживается во всех трех лингвокультурах, совпадают противоположные значения — «внешне непривлекательное может быть полезным» и «внешне привлекательное может быть бесполезным». Хотя паремии трех языков и не совпадают по образности, они представляют собой весьма регулярное явление.

3. Дети похожи на родителей.

Как в русских паремиях, так и в китайских и в корейских ярко выражена идея о том, что большинство детей похожи на своих родителей не только внешне, но и по поведению. Примечательно, что в основе значительного количества русских паремий с компонентами-названиями деревьев лежит единая глубинная метафорическая схема: обязательное сходство детей и родителей видится через зависимость качества и иных характеристик плода от того дерева, на котором он рос: *Каково дерево, таковы и ветки, каковы родители, таковы и детки* [8: 267]; *Недалеко от яблони яблочко падает* [там же]; *Каково дерево, таков и плод* [там же]; *На сосне яблоки не растут* [там же]; *От берёзы ива не вырастет* [8: 50]; *Какие берёзки, такие и отростки* [там же]; *От ёлки берёза не вырастет* [там же]; *Не растут на вербе груши* [там же]. Данные паремии построены на метафорическом переосмыслении компонентов-фитонимов, где под лексемами «ветки», «плод», «яблоко», «груша», «ива» подразумеваются дети, а лексемы «дерево», «яблоня», «сосна», «берёза» и «верба» обозначают родителей.

А в китайском и корейском языках такое стереотипное представление (дети похожи на родителей) часто встречается в паремиях с компонентами-названиями овощных культурных растений (*кабачок, тыква, огурец*). Например, *栽葫芦傍墙, 养女儿似娘* *Посадишь кабачки у стены, и стебель поднимется по стене (дочь похожа на маму)* [14: 1180]; *老子偷瓜盗果, 儿子杀人放火* *Отец ворует тыкву, сын убивает людей и поджигает дома* [15: 33]; *오이는 씨가 있어도 도둑은 씨가 없다* *У огурцов есть семена, а у воров нет семян*

(Ср.: *Каков отец, таков и сын*) [17: 330]; 호박 넝쿨과 딸은 옮겨 놓은데로 간다 *Что тыквенные плети, что дочь — окажутся там, куда их направят* [6: 182].

Литература

1. Березович Е. Л. Язык и традиционная культура: Этнолингвистические исследования. — М.: Индрик, 2007. — 600 с.
2. Гудков Д. Б., Ковшова М. Л. Телесный код русской культуры: Материалы к словарю. — М.: Гнозис, 2007. — 288 с.
3. Даль В. И. Пословицы русского народа. / Сост., гл. ред. В. И. Даль. — М.: Худ. лит., 1989. — 1290 с.
4. Красных В. В. Словарь и грамматика лингвокультуры: Основы психолингвокультурологии. — М.: ИТДГК «Гнозис», 2016. — 496 с.
5. Красных В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология : лекц. курс / В. В. Красных. — М.: Гнозис, 2002. — 282 с.
6. Лим Су. Золотые слова корейского народа / Сост., гл. ред. Лим Су. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. — 360 с.
7. Маслова В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. — М.: Академия, 2004. — 202 с.
8. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г., Николаева Е. К. Большой словарь русских пословиц / Сост., гл. ред. В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. — М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2010. — 1024 с.
9. Писарская Т. Р., Якименко Н. Е. Паремии с компонентом-фитонимом как объект лингвокультурологического описания. — ВАНТО. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2017. — С. 88–92.
10. Телия В. Н. Первоочередные задачи и методические исследования фразеологического состава языка в контексте культуры // Фразеология в контексте культуры. — М., 1999. — С. 16–18.
11. Токарев Г. В. Концепт как объект лингвокультурологии (на материале репрезентаций концепта «труд» в русском языке). — Волгоград: Перемена, 2003. — 232 с.
12. Черкасова Г. А. Русский региональный ассоциативный словарь — тезаурус ЕВРАС: в 2-х томах. — Т. 1. — М.: Междунар. академи, 2014. — 793с.
13. Яковлева Е. С. К описанию русской языковой картины мира // Русский язык за рубежом. — 1996. — №1–3. — С. 47–52.
14. 温端政 中国谚语大辞典. 上海:上海辞书出版社, 2011. — 1261 页. (Вэнь Дуань Чэн. Большой словарь китайских пословиц. — Шанхай: Шанхайское словарное издательство, 2011. — 1261 с.)
15. 郑宏峰 中国谚语俗语词典. 北京: 商务出版社, 2008. — 1092页. (Чжэн Хун Фэн. Словарь китайских пословиц и поговорок. — Пекин: Шанью, 2008. — 1092 с.)
16. 이희승 국어대사전. 서울: 민중서림, 2006. — 2885쪽. (И Хисын. Корейский толковый словарь. — Сеул: Минчунсорим, 2006. — 2885 с.)
17. 우리말 속담 4000. 서울: 도원미디어, 2009년 478쪽. (4000 Корейских пословиц и поговорок. Сеул: Изд-во Довон, 2009. — 478 с.)
18. [Электронный ресурс.] — URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1600221947644316932&wfr=spider&for=pc> (дата обращения: 13.10.2021).

Т. Р. Писарская
*Санкт-Петербургский университет технологий
управления и экономики*
Н. Е. Якименко, Хо Сяоцзюн
*Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург*

**Приметы с компонентом-орнитонимом
русского и китайского языков: проблемы описания
(лингвокультурологический аспект)**

Данная работа посвящена лингвокультурологическому описанию *примет* с компонентом-орнитонимом русского и китайского языков. Приметы в настоящее время не имеют однозначного определения, с одной стороны, их рассматривают как самостоятельный класс устойчивых и воспроизводимых единиц, отличительной чертой которых является прогностическая функция. С другой стороны, эти единицы рассматриваются как разряд паремий, не обладающих переносным значением и нравоучительностью. Все орнитонимы китайского языка, зафиксированные в составе примет, встречаются в русском языке: аист, воробей, ворона, голубь, горлица, гусь, кукушка, курица, ласточка, петух, сорока, утка. Однако практически все орнитонимы в составе примет не совпадают в двух языках либо по оценке, либо по образности. Собственно лингвокультурологическое описание материала начинается с расширенного лингвокультурологического комментария, включающего толкование орнитонима, зону описания символических и стереотипных значений орнитонимов в двух языках; зону соотнесения положительных и отрицательных примет в двух лингвокультурах.

Ключевые слова: приметы, паремии, орнитонимы, лингвокультурология, оценка, образность.

T. R. Pisarskaya
*Saint Petersburg University of Technology
Management and Economics*
N. E. Yakimenko, Huo Xiaojiong
*Saint Petersburg State University,
Saint Petersburg*

**Principles with a component-ornitonym of Russian and Chinese
languages: problems of description (linguoculturological aspect)**

This work is devoted to the linguoculturological description of signs with a component-an ornitonym of the Russian and Chinese languages. Signs currently do not have an unambiguous definition, on the one hand, they are considered as an independent class of stable and reproducible units, a distinctive feature of which is the prognostic

function. On the other hand, these units are considered as a category of paremias that do not have a figurative meaning and moralizing. All ornithonyms of the Chinese language, recorded in the composition of signs, are found in Russian: stork, sparrow, crow, dove, turtledove, goose, cuckoo, chicken, swallow, rooster, magpie, duck. However, almost all ornithonyms in the composition of signs do not coincide in two languages either in terms of assessment or in figurativeness. The actual linguoculturological description of the material begins with an extended linguoculturological commentary, including the interpretation of the ornithonym, a zone for describing the symbolic and stereotypical meanings of ornithonyms in two languages; zone of correlation of positive and negative signs in two linguocultures.

Keywords: omens, paremias, ornithonyms, cultural linguistics, assessment, imagery.

Лингвокультурология — молодая, быстроразвивающаяся наука, которая постоянно вырабатывает новые способы описания лингвистического материала. «Лингвокультурологическое направление разрабатывает исследование языка, сознания, коммуникации, культуры как целостного феномена и ставит человека в центр этого объекта» [3: 13]. Главная задача лингвокультурологии — создание предпосылок для лучшего понимания носителей разных языков и культур. В связи с этим усиливается интерес к описанию сопоставимых единиц разных языков (в нашем случае *примет*), к установлению их сходств и различий с целью выявления универсального и специфичного в национальных картинах мира. Паремологи отмечают необычайную живучесть примет. Т. Г. Никитина объясняет это «психологической потребностью человека установить связь времен и событий, получить информацию о будущем и скорректировать свои действия в соответствии с этим прогнозом» [6: 3]. Как справедливо отмечает автор, приметы живут сегодня не только в темной суеверной среде. Активными пользователями этих единиц являются космонавты и медики, актеры и спортсмены, студенты и школьники [там же].

Значительная часть примет русского и китайского языков образована с использованием компонентов-орнитонимов. **Орнитоним** — это «номинативная единица, представленная отдельным словом или сочетанием слов, которая служит для выделения, индивидуализации и идентификации именуемой птицы среди других птиц» [8: 8]. Орнитонимы – названия птиц (для них характерно метафорическое употребление, они входят как компоненты в УС, ФЕ, пословицы и поговорки, крылатые слова и афоризмы... производными от них являются многие русские фамилии), орнитоморфная символика и образы, орнитоморфизмы — это образы птиц [4: 48].

Несмотря на то, что в последнее время изучению образов птиц посвящен ряд исследований (О. Г. Пестова, Н. Д. Пименова, Н. Ю. Костина, О. Б. Симакова, В. В. Сибул, М. В. Кутьева, Н. А. Курашкина, А. В. Москаленко, Е. И. Зиновьева, С. В. Костылева и т. д.), изучение

русских *примет* с компонентом-орнитонимом на фоне китайского языка требует дальнейшего изучения, так как для эффективного общения необходимо учитывать сходства и различия между двумя языками в культурологическом плане.

Практическая значимость такого рода описаний подчеркивается закреплением для их обозначения особого терминологического оборота: единицы и категории русского языка рассматриваются *«на фоне»* других языков. В данной работе рассматриваются *приметы* русского языка.

Цель работы заключается в выявлении лингвокультурологического потенциала русских примет с компонентом-орнитонимом *на фоне* их китайских соответствий и их описание в учебном словаре лингвокультурологического типа. Под термином «словарь лингвокультурологического типа» подразумевается «совокупность разнородных по своему содержанию лексикографических источников, ставящих перед собой задачу отражения культурной информации на основании анализа языковых единиц» [2: 36]. Постараемся описать основные особенности примет, которые необходимо отразить в лингвокультурологическом комментарии учебного словаря.

Приметы и паремии имеют как сходства, так и различия. Приведем несколько наиболее распространенных определений этих понятий. Приметы — это паремия с доминантной прогностической функцией [7: 294], они обычно обладают лишь прямым смыслом. По мнению Т. Г. Никитиной, «приметы — это разновидность паремий, максимально близких к пословицам по способности выражать умозаключения. Они употребляются в речи для указания на сложную «систему связей прошлого и будущего, познаваемого и непознанного» [5: 74]. Кроме того, приметы определяются как «клише — изречения, выполняющие прогностическую функцию, в основу знакообразования которого положена связь 1) между явлениями природы, 2) свойствами предметов и 3) событиями человеческой жизни» [9: 14].

Разница между паремиями и приметами заключается, на наш взгляд, в том, что приметы не обладают способностью выражать умозаключение в рамках обобщенного значения, они не содержат поучений, рекомендаций и советов: *Воробьи веселы, подвижны, драчливы — к хорошей погоде; Чайки много купаются — к ненастью; Если журавли летят высоко, не спеши и «разговаривают» — будет стоять хорошая погода.* Приметы отличаются явно выраженной прогностической функцией: если происходит одно, то обязательно в ближайшем будущем произойдет и другое (если ласточки низко летают — скоро пойдет дождь). Пословицы же, как правило, содержат поучение, совет, нравоучение, но не обладают прогностической функцией: *Из пушки по воробьям не стреляют; Не спускай сокола, пока не увидишь зайца; Эта ворона нам не оборона.*

Одни и те же птицы могут играть неодинаковую роль в жизни русских и китайцев, по-разному оцениваться, их названия могут иметь разный образный потенциал. Поэтому исследование орнитонимов в лингвокультурологическом аспекте является актуальным. Группа примет с компонентом-орнитонимом является наиболее представительной в двух языках. Методом сплошной выборки из русских словарей примет было написано около 130 единиц, из китайских фразеологических словарей — около 60 единиц. В составе русских примет используется 25 орнитонимов, в составе китайских — 12. Все орнитонимы китайского языка встречаются в русском языке: аист, воробей, ворона, голубь, горлица, гусь, кукушка, курица, ласточка, петух, сорока, утка. Однако практически все орнитонимы в составе примет не совпадают в двух языках либо по оценке, либо по образности. Грачи и жаворонки в России символизируют приход весны, в Китае прилет этих птиц происходит в другое время и никак не отмечен в приметах.

В народной культуре России *аист* является одной из самых почитаемых святых птиц. Он охраняет землю от гадов и всякой нечисти; его перо изгоняет блох из дома, он истребляет жаб, в которых обращаются ведьмы. Как истребитель змей аист является противником дьявола и символом Христа. Распространено представление о том, что аист приносит детей [1; 6: 276]. Всего в русском языке с компонентом аист существует более 30 примет: *Аист на крыше дома — к счастью; Увидеть летящего аиста — к счастью; Аист улетает со своего места — к беде. Аисты покинули гнездо и перенесли птенцов — в доме будет пожар. Аист не улетает далеко от своего гнезда, а держится от него поблизости — к ненастью.* В китайской культуре аист не занимает сколько-нибудь значимого места, его появление связывают в основном с изменением погоды: 鸛鸟仰鸣晴, 俯鸣雨 *Аист кричит, глядя вверх, — погода разясняет, а кричит, глядя вниз, — дождь идёт.*

Орнитоним *кукушка* используется в приметах обоих языков. В русском языке кукушка предвещает наступление лета, изменение погоды, по ее голосу судят о будущем урожае: *Кукушка до Егория (6 мая) — к неурожаю и падежу скота; Если до кукушки не засеешь, хлеб в сухах оставит — к неурожаю; Кукушка после Петрова дня (12 июля) не поёт — колосом подавилась; Кукушка кукует — хорошая погода будет; Кукушка кличет на сухом дереве — к морозу; Если кукушка кукует, когда ещё не оделся лес, будет голодный год.*

Китайская птица -布谷鸟 кукушка (птица - Бу Гу). Это название имеет два значения: 1) «Бу Гу», как и русское слово «кукушка», является звукоподражательным. Крик кукушки: Бу Гу. 2) Бу Гу также означает засев. Кукушка кукует во время посева, поэтому ее считают птицей, которая побуждает народ заниматься земледелием: 布谷鸟儿叫, 种谷时

节到 — Кукушка кукует, и пришло время засеять хлеб; 布谷布谷, 赶快种谷。Бу Гу, Бу Гу! — немедленно засеи хлеб; 布谷布谷, 种谷割麦。Бу Гу, Бу Гу! — засеи хлеб и сожжи пшеницу [14: 71].

Согласно русским народным представлениям, **вороны** являются помощниками колдунов, их карканье приносит несчастья [1, 6: 317]. И в приметах с этой птицей не связывают ничего хорошего: *Видеть во сне ворону — к неприятному известию; Вороньи стаи непрерывно летают над деревней — к пожарам. Ворон каркает — к несчастью, ворона — к ненастью; Ворон по дороге ходит — к ворам.*

Ворона (ворон) в современной китайской культуре относится к амбивалентным символам: ворон последовательно рассматривается как божественная птица (трехногий ворон), символ почитательности и послушания (вороны кормят своих родителей в старости) и зловещая птица, крик которой — признак несчастья [12: 48–51]. В приметах эта птица всегда является вестником беды: 乌鸦叫, 祸来到。Ворона кричит, беда придёт; 乌鸦叫, 口舌到。Ворона кричит, ссора придёт; 乌鸦一叫, 祸事不小。Ворона кричит, не маленькая беда придёт; 乌鸦共喜鹊同行, 吉凶事全然未保。Вороны и сороки летают вместе, не знаем, счастье придёт или беда.

Самый большой блок примет и в русском, и в китайском языках — это приметы, которые отражают связь между явлениями природы. Из всех животных птицы особенно тесно соприкасаются с календарным циклом, которому прежде была подчинена вся хозяйственная деятельность человека.

Календарный цикл, отраженный в приметах, является важной отличительной особенностью именно этих единиц, пословицы же отражают вневременные ценности: *Высоко летят гуси в Воздвиженье — к высокому половодью, низко — к малому; Соловьи запели перед Маврой — весна зацветёт дружно; Отлёт журавлей до Покрова — к ранней, холодной зиме; На Ивана Крестителя журавли пошли на юг — к ранней зиме; На Семёнов день улетают дикие утки — жди ранней зимы; Кукушка до Егория — к неурожаю и падежу скота; Если на Евдокии курица не найдёт водицы напиться, то хлебу не уродиться.*

Христианские праздники в данном случае являются символами времени: Воздвиженье — 27 сентября; Мавра (Марфа Рассадница) — 16 мая; Покров — 14 октября; Иоан Креститель — 11 сентября; Семёнов день — 14 сентября; Егорий (Святого Георгия) — 6 мая; Евдокии (Авдотья Весновка) — 14 марта.

Мнение о том, что крестьянин, не знающий примет, не соберёт хорошего урожая, было актуально и для русской, и для китайской

культуры. Посмотрим на китайские приметы: *白露之后牛羊配, 寒露之前鸡换羽*. После Белых рос, коровы и овцы спариваются, перед Холодными росами курица (*петух*) линяет (Белые росы — примерно 7 сентября, а холодные росы — 7 октября). О том, что наступило время Холодных рос и закончилось время Белых, человек узнает по поведению животных. Прогностическая функция проявляется минимально. Членение времени происходит по-другому: время в Китае измеряется по лунному календарю и делится на «24 сезона сельскохозяйственного года». Субсезон — единица для прогнозирования климата на четыре сезона по китайскому лунному календарю. Каждый субсезон состоит из 15 дней, а именно: начало весны, начало дождей, пробуждение от спячки, весеннее равноденствие, ясные дни, хлебные дожди, начало лета, малое изобилие, колошение хлебов, летнее солнцестояние, малая жара, большая жара, начало осени, конец жары, белые росы, осеннее равноденствие, холодные росы, первый иней, начало зимы, малые снега, большие снега, зимнее солнцестояние, малые холода, большие холода [16]. Этот цикл объединяет в себе элементы как лунного, так и солнечного календарей, существует больше 5000 лет и повсеместно используется в Китае до сих пор [17]. Для каждого субсезона древние китайцы обобщили 3 типичные сезонные явления, многие из которых связаны с миграцией птиц. В качестве примера можно привести вышеуказанный субсезон «Белые росы», который имеет такие особые явления: 1) дикие гуси улетели на юг; 2) ласточки улетели на юг; 3) птицы начали запасать еду на зиму [18].

Не будем подробно останавливаться на особенностях каждого отрезка времени. Разница в восприятии времени хорошо видна из следующего примера: *Ласточки прилетели — пора сеять, прилетели гуси — пора встречать Новый год (!)*. В России нет ни одного зимнего праздника, который бы связывался с передвижением и жизнью птиц. Разница в символическом и стереотипном значении орнитонимов в составе примет в двух лингвокультурах объясняется особенностями географического положения двух стран, климатом, природными условиями.

Статья учебного лингвокультурологического словаря примет должна включать: заголовочную зону (орнитоним); зону описания символических и стереотипных значений орнитонимов в двух языках; зону сопоставления положительных и отрицательных примет в двух лингвокультурах.

Конечно же, человек в прошлом сильно зависел от сил природы, был гораздо наблюдательнее, и неудивительно, от этого зависела его жизнь: плохой урожай — это голод и смерть.

Данный блок единиц представляет скорее историческую, чем актуальную ценность, но, несомненно, вызывает большой интерес филологов-исследователей народных обычаев и традиций.

Литература

1. Грушко Е. А., Медведев Ю. М. Словарь русских суеверий, заклинаний, примет и поверий. — Нижний Новгород : Русский купец; Братья славяне, 1995. — 560 с.
2. Зиновьева Е. И. Культурная значимость орнитонима в аспекте лексикографического представления // Научный диалог. — 2016. — № 2 (50). — С. 32–51.
3. Ковшова М. Л. Лингвокультурологический анализ идиом, загадок, пословиц и поговорок : антропонимический код культуры / М. Л. Ковшова. — Москва : Ленанд, 2019. — 400 с.
4. Манова И. И. Орнитологический код в русской культуре в сопоставлении с болгарской культурой : постановка вопроса и обзор достижений // Русистика без границ. — 2019. — № 1. — С. 47–56.
5. Никитина Т. Г. Русские паремии: новые формы, новые смыслы, новые аспекты изучения / науч. ред. проф. Т. Г. Никитина. — Псков : ПГПУ, 2008. — 256 с.
6. Никитина Т. Г. Большой словарь примет / Т. Г. Никитина, Е. И. Роголёва, Н. Н. Иванова. — М. : АСТ, 2009. — 688 с.
7. Павлова Е. Г. Опыт классификации народных примет // Паремииологические исследования. — М. : Наука, 1984. — С. 294–299.
8. Симакова О. Б. Лексико-семантическая группа «Орнитонимы» (на материале русского и французского языков): автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.02.01, 10.02.19 / Орлов. гос. ун-т. — Орел, 2004. — 24 с.
9. Харченко В. К. Лингвистика народной приметы [монография]. — Белгород. — 2008. — 224 с.
10. Энциклопедия символов / сост. В. М. Рошаль. — М. : АСТ ; СПб. : Сова, 2008. — 1010 с.
11. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. — 2-е изд. — М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. — 685 с.
12. 王二杰, 周舒娟. “乌鸦”象征意义的流变». — 四川教育学院学报, 2012. — 年第8期. — 页 48–51. (Ван Эрцзе, Чжоу Шуцзюань. Изменения символического значения «ворона» // Вестник Сычуаньского педагогического института. — 2012. — № 8. — С. 48–51.)
13. 温端政. 中国谚语大全辞海版 (全两册, 上). — 上海 : 上海辞书出版. 2004. — 1371页. (Вэнь Дуаньчжэн. Полный свод пословиц Китая. — В 2-х частях. — Часть 1. — Шанхай : Шанхайское словарное издательство, 2004. — 1371 с.)
14. 罗泽贤. 杜鹃鸟别名考: 兼论杜鹃与古代诗词之关系. — 株洲师范高等专科学校学报. — 2007. — 年第4期. — 页 70–72. (Ло Цзэсянь. Исследование псевдонимов кукушки : о связи между кукушкой и стихотворениями // Journal of Zhuzhou Teachers College. — 2007. — № 4. — С. 70–72.)
15. 白露/百度百科 (Белые росы // Китайская онлайн-энциклопедия «Байду байкэ»). — URL: <https://baike.baidu.com/item/白露/8039?fr=aladdin> (дата обращения: 09.21.2021).
16. URL: <https://studychinese.ru> (дата обращения: 09.21.2021).
17. URL: <https://zen.yandex.ru/medi> (дата обращения: 09.21.2021).
18. Китайская онлайн-энциклопедия «Байду байкэ». — URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Baidu> (дата обращения: 09.21.2021).

Речевые ошибки как фактор возникновения конфликтов в межкультурной коммуникации

Статья посвящена речевым ошибкам как одной из основных языковых причин появления коммуникативных неудач в процессе межкультурного речевого взаимодействия. Подчеркивается их значимость в появлении конфликтных коммуникативных ситуаций между представителями разных субкультур, так как в каждой культуре имеются свои нормы и правила речевого поведения, свой дискурсивный стиль. При формировании конфликтологической компетентности в поликультурной среде в процессе реализации коммуникативных интенций необходимо учитывать знания культурных особенностей и различий, культурных традиций и различий в менталитете коммуницирующих сторон, обладать знаниями стратегий минимизации коммуникативных сбоев, неудач, конфликтных коммуникативных ситуаций.

Ключевые слова: речевой акт, этнический конфликт, коммуникативная неудача, речевая ошибка.

Т. V. Sergeeva
Kuznetsov Naval Academy,
Kaliningrad

Speech errors as the factor of conflicts in intercultural communication

The article is devoted to speech errors as one of the main linguistic reasons for the emergence of communicative failures in the process of intercultural speech interaction. The article emphasizes the importance of the emergence of conflict communicative situations between representatives of different subcultures due to the fact that each culture has its own norms and rules of speech behavior as well as its own discursive style. When forming conflictological competence in a multicultural environment in the process of implementing communicative intentions, it is necessary to consider the knowledge of cultural characteristics and differences in the mentality of the communicating parties, to have knowledge of strategies for minimizing communication failures, conflict communicative situations.

Keywords: speech act, ethnic conflict, communication failure, speech error, conflicts in communication, emergence of conflict, conflictological competence

Межкультурная коммуникация занимает особое место в современном коммуникативном пространстве. Она дает возможность общаться с представителями разных культур и требует знания материальной и духовной

культуры другого народа, религии, ценностей, нравственных установок, мировоззренческих представлений, которые в совокупности определяют модели поведения партнеров по коммуникации в речевом акте. Характер протекания межкультурного диалога между участниками коммуникативной ситуации зачастую зависит от умения коммуникантов строить и поддерживать дружественную атмосферу общения, устанавливать контакты, адекватно понимать друг друга.

В нынешнем веке, где процессы глобализации охватывают все сферы жизнедеятельности человека, включая культуру, и расширяются взаимосвязи различных стран и народов, межэтнические отношения носят более сложный, нередко агрессивный и враждебный характер, часто перерастают в конфликты на социальной, политической, экономической и других почвах.

Возникновение коммуникативных конфликтов в межкультурном взаимодействии обусловлено спецификой когнитивных баз различных национально-лингвокультурных сообществ и разных ментально-лингвальных комплексов [4: 96]. В каждой культуре имеется своя «манера речи» (ведения диалога) представителей языковой культуры, конвенции общения, обуславливающие принятые и допустимые формы выражения определенных социально значимых смыслов. Как сами смыслы (не только языковые), так и их способы кодирования существенно различаются в разных культурах, что подтверждает несовпадение существующих систем социально релевантных значений и оценок или системы средств их выражения. Как следствие, возникают проблемы в межкультурном общении в силу разграничений базовых кодовых знаний коммуникантов, состоящих из языковых средств (фонетических, лексических, грамматических, этических, культурологических), знания конвенций общения и норм употребления его единиц; знания принципов успешного речевого общения; знания конвенциональных языковых способов реализации речевых актов текущего дискурсивного события. [1]. Эти коды определяют то, каким образом и с помощью каких средств коммуниканты должны или могут оформлять свое коммуникативное намерение (оказывают влияние на отбор и способ предоставления информации, задают правила) в определенной ситуации общения (являются опорой при построении текста и ведении диалога).

Неправильная декодировка вербального или невербального поведения зачастую приводит к различного рода дискомфорту, возникающему в процессе естественного диалогического общения, коммуникативным (речевым) ошибкам, нарушениям, отклонениям, неудачам, недомолвкам, недоразумениям, как следствие, конфликтам.

Под коммуникативной неудачей вслед за Н. И. Пушиной, Н. В. Маханьковой и Е. А. Широких мы понимаем — любое непонимание партнерами по коммуникации друг друга, любой нежелательный, эмоциональный эффект,

случаи несовпадения коммуникативных намерений говорящего и их прочтения слушающим, отсутствие согласованности между программами партнеров [6: 29]. Речевой конфликт возникает при сознательном и активном совершении речевых действий одной стороны в ущерб другой, которые носят нетолерантный, а иногда агрессивный характер и реализуются в форме упрека, замечания, возражения, обвинения, угрозы, оскорбления и т. п. Данному феномену посвящено большое количество работ, которые описывают коммуникативные конфликты и коммуникативный дискомфорт на основе разных целей и задач в устной разговорной и письменной речи, в межкультурной коммуникации, в педагогическом и художественном дискурсах, в юрислингвистике (см. работы О. П. Ермаковой и Е. А. Земской, Н. И. Формановской, Д. Б. Гудкова, Н. С. Зубаревой, А. Ю. Масловой, О. В. Кукушкиной, Н. Н. Кошкаревой).

Основной причиной возникновения конфликтов в межкультурной коммуникации является недостаточное владение одним из коммуникантов знаниями о культуре другого, а также ошибочное восприятие действий или поступков представителями разных культур. Кроме того, конфликтность в кросскультурном пространстве провоцируют следующие факторы: ситуативные; контекстуальные; ритуализация живого речевого общения, что препятствует реализации коммуникативных замыслов коммуникантов; нарушение этических норм, неправильная линейная организация высказывания, создающая дискомфорт общения; синтаксические ошибки в согласовании, нанизывание или путаница падежей, усечение предложения / перестройка порядка слов в предложении; недоговоренность; перескакивание с одной темы на другую и т. д. [5].

Таким образом, перечисленные факторы могут лежать в основе различных причин возникновения коммуникативных неудач (ошибок). О. Н. Ермакова, Е. А. Земская выделяют три типа коммуникативных неудач: 1) коммуникативные неудачи, порождаемые устройством языка; 2) коммуникативные неудачи, порождаемые различиями говорящих; 3) коммуникативные неудачи, порождаемые прагматическими факторами [3].

Для иностранных граждан, проживающих на территории России относительно короткое время или вновь прибывших, на наш взгляд, основной трудностью, которая снижает качество речи или (в некоторых ситуациях) препятствует возникновению потенциального общения, являются речевые (языковые) помехи. Чтобы строить конструктивный и толерантный диалог на другом языке, нужно знать систему языка (лексику, грамматику, фонетику), правила и нормы построения логического высказывания, правильно воспринимать речь на слух и понимать значения контекста информации, корректно выбирать стиль общения.

Наличие речевых ошибок в естественном общении говорит о недостаточно сформированной языковой компетентности, которая является частью

коммуникативной компетенции и может проявляться и в неправильном выборе языковых единиц и дискурсивных стратегий, и в неправильном приписывании смыслов при восприятии речи собеседника в различных частях текста (слове, высказывании, целом речевом произведении, серии речевых произведений).

Формированию языковой и коммуникативной компетенций способствуют различные формы внеаудиторной работы, такие как: проведение олимпиад, викторин, посвященных расширению кругозора иностранных обучающихся о культуре и языках народов и этносов, проживающих на территории России и за ее пределами; просмотр художественных, исторических и документальных видеофильмов, направленных на формирование и развитие лингвострановедческих и лингвокультурологических знаний о культуре и языке страны проживания; проведение семинаров, тренингов, ситуативно-ролевых игр, направленных на развитие взаимопонимания, формирование толерантного и позитивного отношения к установкам, ценностям, особенностям поведения представителей другой культуры (как групповом, так и межличностном), бесконфликтного ведения коммуникации с целью повышения эффективности и продуктивности межличностного взаимодействия и формирования дружественного международного коллектива. В качестве примера такого семинара преподаватели кафедры русского языка нашего вуза разработали тренинг по бесконфликтному поведению межкультурной коммуникации для иностранных обучающихся, владеющих русским языком на уровне В1–С1. Тренинг проводится в качестве учебного семинара, в ходе которого слушателям (обучающимся, участникам) предлагался ряд практических заданий, способствующих развитию межкультурной бесконфликтной компетентности. Основными задачами семинара-тренинга являются расширение возможностей установления контакта в различных ситуациях общения, отработка навыков понимания других людей, себя, а также взаимоотношений между людьми, активизация процесса самопознания и самоактуализации. Программа межкультурного тренинга опирается на 3 стороны: *теоретическую*, предполагающую осознание и понимание личностью специфических, культурных универсалий, проявляющихся в традициях, ритуалах, обычаях и специфике социально-бытовой коммуникаций; *практическую* — развивает межкультурную компетенцию в ситуациях межкультурного взаимодействия в социуме, формирует стратегии управления и преодоления негативных этнических установок в условиях межличностных и межкультурных коммуникаций; *дискуссионную*, направленную на актуализацию опыта сотрудничества и поиск путей его улучшения, в результате этого происходит осознание влияния этнических установок, стереотипов, предубеждений как препятствующих эффективному общению и генерирование нового позитивного опыта взаимодействия, взаимопонимания, построения сплоченного коллектива.

При осуществлении межкультурной коммуникации необходимо помнить, что эффективность и успешность бесконфликтного речевого взаимодействия подразумевает осуществление коммуникативного намерения говорящего. При этом в процессе коммуникации необходимо учитывать характер коммуникативных ожиданий участников, вступающих в коммуникацию (которые детерминированы социальным и культурным опытом родного языка и культуры, менталитетом, традиций, стереотипами).

Следует отметить, что среди условий, влияющих на успешность межкультурного общения, можно выделить:

- 1) коммуникативную заинтересованность;
- 2) настроенность на мир собеседника, близость мировосприятия, говорящего и слушающего (речевыми формами правильной настроенности на мир слушающего являются интонация, тембр голоса, темп речи, повторы, особые средства выражения отношения говорящего к предмету речи (эпитеты, оценочные наречия, вводные слова и предложения, паузы, молчание и т. п.);
- 3) умение слушателя проникнуть в коммуникативный замысел говорящего;
- 4) способность говорящего варьировать способ языкового представления того или иного реального события (построение речи с ориентацией на мир знаний собеседника путем приспособления формы подачи информации к возможностям ее интерпретации). При этом необходимо учитывать внешние обстоятельства (благоприятные/неблагоприятные) — канал общения, настроение, эмоциональный настрой, физиологическое состояние коммуникантов.

Литература

1. Гришаева Л. И., Цурикова Л. В. Введение в теорию межкультурной коммуникации. — М. : Изд. центр «Академия», 2006. — 336 с.
2. Гришина Н. В. Психология конфликта. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2008. — 44 с.
3. Ермакова О. П., Земская Е. А. К построению типологии коммуникативных неудач (на материале естественного русского диалога) // Русский язык в его функциональных разновидностях. Коммуникативно-прагматический аспект. — М. : Наука, 1993. — С. 30–65.
4. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? — М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. — 375 с.
5. Мельничук Н. В. Конфликтность общения и причины коммуникативных неудач // Теория и практика языковой коммуникации. — Уфа : Уфимский гос. авиационный технический университет, 2014. — С. 186–188.
6. Пушина Н. И. Коммуникативные неудачи в межкультурной коммуникации: причины, типология, стратегии минимизации / Н. И. Пушина, Н. В. Маханькова, Е. А. Широких // Вестник удмуртского университета. — 2015. — Т. 25, вып. 6. — С. 28–30.

Е. С. Смирнова
Военная академия РХБ защиты,
Кострома

Межкультурная коммуникация в контексте философии науки: соотношение языка, культуры, мышления

В данной статье рассматривается связь языка, культуры и мышления в межкультурной коммуникации с точки зрения философии науки. Исследования в области межкультурной коммуникации позволяют говорить о том, что язык как средство межкультурного общения включает в себя не только язык как набор графических знаков. Здесь речь идет и о национальных культурах, о взаимодействии говорящих сознаний. Вопросы, связанные с изучением соотношения языка и мышления, языка и культуры, многократно поднимались в работах ученых, подходы к определению связей указанных категорий которых рассмотрены в данной статье. Кроме того, уделено внимание понятию картины мира, обозначены ее формы, находящиеся в состоянии непрерывного взаимодействия.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, язык, мышление, культура, картина мира, языковая картина мира.

E. S. Smirnova
Nuclear Biological Chemical Defence Military Academy,
Kostroma

Intercultural communication in the context of the philosophy of science: the relationship between language, culture, thinking

This article examines the relationship between language, culture and thinking in the intercultural communication from the position of the philosophy of science. The research in the field of intercultural communication suggests that a language as the means of intercultural communication includes not only a language as a set of graphic signs. In this case it is necessary to speak about national cultures as well as the interaction of speaking minds. Issues related to the study of the relationship between language and thinking, language and culture have been repeatedly raised in the works of scientists. This article shows and discusses the approaches to determining the relationship of these categories. In addition, it mentions the concept of a picture (view) of the world, indicates its forms that are in a state of continuous interaction.

Keywords: intercultural communication, language, thinking, national cultures, picture (view) of the world, linguistic picture of the world.

Рассматривая вопросы, связанные с контекстом межкультурной коммуникации, необходимо дать определение этого понятия. Межкультурная коммуникация является достаточно молодой дисциплиной, развивающейся на стыке различных наук, именно по этой причине не существует единого

толкования термина «межкультурная коммуникация». В качестве базового возьмем определение, данное А. П. Садохиным: «Межкультурная коммуникация есть совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам» [3: 116].

Что считать культурой? Так как мы говорим о межкультурном общении, межкультурной коммуникации, то, на наш взгляд, понятие «культура» в первую очередь связано с нацией, народом как представителем той или иной культуры. Коммуникация должна рассматриваться как взаимодействие говорящих сознаний. При этом каждое из этих сознаний является самостоятельным и каждое из них конструирует собственное значение того, что говорится. Так, закономерно усматривается связь между культурой, сознанием и языком как первым признаком нации и средством выражения сознания. Кроме того, по мнению Дж. Серля: «...никакая теория языка не является полной без объяснения отношения между сознанием и языком, а также того, как значение, то есть производная интенциональность лингвистических элементов, основывается на более глубокой в биологическом отношении внутренней интенциональности «сознание — мозг» [3].

Язык есть семиотическая (знаковая) система, хранящая и передающая информацию. Однако человеческий язык является не просто средством обмена информацией — диапазон его действия практически неограничен. Язык является необходимым инструментом обобщающей деятельности мышления, что обуславливает его особую роль в познании, осмыслении и преобразовании мира человеком. Если говорить о языке в контексте социальной системы, то он представляет собой особую форму взаимодействия людей.

Согласно Г. Гегелю, сознание представляет собой особую форму выделения субъекта из природной среды через установление отношения к ней посредством слова, иными словами сознание понимается как признак человека, выделяющего его из царства животного мира, как одна из характеристик человека как социального существа [5: 716].

Мышление — важнейшая познавательная способность, благодаря которой человек получает знание о мире и о самом себе, а также планирует и осуществляет свою практическую деятельность [5: 344].

В истории языкознания соотношение языка и мышления осмысливалось по-разному. А. Шлейхер, Ф. де Соссюр, Л. Блумфилд говорили о равенстве, равноправии языка и мышления; И. П. Павлов отмечал, что мышление шире языка; В. фон Гумбольдт и Б. Уорф, наоборот, говорили, что язык шире мышления; наконец, в современности утверждается равное взаимодействие и взаимообусловленность языка и мышления. Существует несколько аспектов рассмотрения этого вопроса: логический,

физиологический, философский, психологический, лингвистический. Рассматривая данный вопрос в аспекте философском, стоит упомянуть теорию отражения – теорию познания, согласно которой человеческие ощущения, представления, понятия представляют собой отражение объективно существующей действительности, формы отражения материального мира в сознании человека.

Интересна точка зрения специалиста в области теории познания В. А. Лекторского на взаимоотношение языка и мышления в связи с исследованием процесса познания. По мнению ученого, все имеющиеся знания можно разделить на коллективные и личные. К первым он относит те знания, которыми располагаем не только мы, но и другие люди. Такое владение знаниями существует по причине того, что средством их выражения является вербальный язык (то есть язык как система знаков), общий для всех людей. Второе же знание сложно выразить посредством языка в словесной форме, поскольку оно основывается на индивидуальном восприятии. Несмотря на это, «современная научная психология показала, что знание этого рода тоже предполагает использование языка, хотя это использование отлично от коллективного» [2: 194].

Одним из первых ученых, обратившихся к проблеме взаимоотношения языка, мышления и культуры, был В. фон Гумбольдт. Он утверждал, что язык — это своеобразный «промежуточный мир, находящийся между народом и окружающим его объективным миром» [1: 314], определяющий восприятие действительности и деятельность человека. Основные положения теории В. фон Гумбольдта об этой взаимосвязи можно выразить следующим образом:

- 1) материальная и духовная культуры воплощаются в языке;
- 2) любая культура национальна, ее характер выражен в языке посредством особого видения мира, а потому языку присуща внутренняя форма, которая специфична для каждого отдельного народа;
- 3) внутренняя форма языка — это выражение «народного духа», его культуры.

В. фон Гумбольдт считает, что и язык, и культура определяются духом народа; дух народа первичен, именно он конструирует и язык, и культуру.

Д. Х. Хаймс, систематизируя различные точки зрения на связь языка и культуры, выделил четыре основных:

- 1) язык первичен (источник, причина, фактор, независимая переменная величина и т. д.);
- 2) остальная часть культуры первична;
- 3) ни язык, ни остальная часть культуры не первичны, они рассматриваются как взаимно определяющие;
- 4) ни язык, ни остальная часть культуры не первичны, и то и другое определяется фактором, лежащим в их основе [7].

К. Леви-Стросс отмечал, что язык может рассматриваться как:

- 1) продукт культуры («употребляемый в обществе язык отражает общину культуры народа»),
- 2) часть культуры («он представляет собой один из ее элементов»),
- 3) условие культуры («именно с помощью языка индивид обретает культуру своей группы»).

Нетрудно заметить, что ни один из перечисленных выше подходов не отрицает теснейшего взаимодействия языка и культуры. Язык и культура находятся в отношениях двунаправленных. Язык не может существовать вне культуры, как и культура не может существовать без языка, они представляют собой нерасторжимое целое, любое изменение каждой из частей которого ведет к обязательным изменениям другой его части.

Согласно гипотезе лингвистической относительности Сепира-Уорфа (30-е гг. XX в.), структура языка определяет мышление и способ познания действительности. Ученые анализировали структурные отличия языков. Гипотеза Сепира-Уорфа держится на следующих основополагающих принципах:

- 1) лингвистический детерминизм: грамматические и семантические категории языка формируют идеи и определяют характер мышления;
- 2) лингвистический релятивизм: в каждом конкретном языке заложены специфические особенности, отличающие его от других языков.

Суть гипотезы состоит в том, что характер познания действительности зависит от языка, на котором говорит человек. Значит, язык и образ мышления народа взаимосвязаны. Вместе с овладением языком его носитель усваивает также определенное отношение к миру и видит его под определенным углом зрения, принимает картину мира, отраженную в родном языке. Следствием признания гипотезы лингвистической относительности является признание того, что язык хранит в себе определенную систему ценностей, выражаемые в нем значения имеют оценочность и складываются в коллективную философию, свойственную всем носителям этого языка. Таким образом, люди, которые говорят на разных языках, имеют разные представления о мире.

В связи с этим представляется логичным обратиться к понятию картины мира как системе представлений о реальности. С. Г. Тер-Минасова называет три формы, в которых представлен окружающий человека мир [6: 41]:

- реальная картина мира,
- культурная (или понятийная) картина мира,
- языковая картина мира.

Реальная картина мира представляет собой объективную внечеловеческую данность, то есть это мир, окружающий человека. Культурная (понятийная) картина мира является отражением реальной картины сквозь призму понятий, в основу которых положены представления

человека, полученные с помощью органов чувств и прошедшие через его сознание (коллективное и индивидуальное). Языковая картина мира отражает реальность через культурную картину мира.

Сама идея существования национально-специфических языковых картин мира зародилась в немецкой филологии конца XVIII — начала XIX в. Здесь речь идет, во-первых, о том, что язык как объективно существующая структура организует восприятие мира его носителями; во-вторых, о том, что язык образует собственный мир, как бы наклеенный на мир действительный [6: 51].

Национальное своеобразие языковых картин мира обуславливается гносеологическими, психологическими, лингвистическими факторами, образующими некое структурно-смысловое единство и выступающими основой национального мировидения в языке [3]. «Национальные картины мира» отражают особенности восприятия окружающей действительности, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры. «Человек думает, чувствует и живет только в языке и должен быть вначале сформирован им», отмечал В. фон Гумбольдт [3].

Специфическими особенностями обладает и сам человек как носитель национального языка и культуры. В межкультурном общении необходимо учитывать особенности национального характера коммуникантов, специфику их эмоционального склада, национально-специфические особенности мышления. По словам Э. Сепира, «каждая культурная система и каждый единичный акт общественного поведения явно или скрыто подразумевает коммуникацию» [6: 28].

Итак, культурная и языковая картины мира тесно взаимосвязаны и находятся в состоянии непрерывного взаимодействия и восходят к реальной картине мира. Язык становится транслятором культуры. Картина мира не просто отражается в языке, она формирует и язык, и его носителя, а потому без знания мира изучаемого языка невозможно изучать язык как средство общения. В таком случае изучение языка без знания мира этого языка превращает живой язык в мертвый. Не зря распространенной является метафора о том, что язык есть зеркало культуры, иными словами, язык является отражением окружающей действительности, менталитета, мировоззрения и мировосприятия носителя этого языка. Явление реального мира, преломляясь в сознании человека (проходя сквозь призму сознания и преломляясь в нем), приобретает определенную звуковую оболочку, получает словесное выражение в языке. Таким образом, реалии мира, мышление и язык образуют некое единство, компоненты которого не могут функционировать отдельно друг от друга.

Литература

1. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. — М. : Прогресс, 1984. — 400 с.
2. Лекторский В. А. Эпистемология классическая и неклассическая. — М., 2001. — 346 с.
3. Основы межкультурной коммуникации : учебник для вузов / Под ред. А. П. Садохина. — М. : ЮНИТИ-ДАНА. — 2003. — 352 с.
4. Сираева Р. Т. Проблема взаимосвязи языка и мышления. — URL: <https://scienceforum.ru/2015/article/2015010493> (дата обращения: 25.09.2021).
5. Словарь философских терминов / Научная редакция проф. В. Г. Кузнецова. — М. : ИНФРА-М, 2005. — 731 с.
6. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М. : Слово / SLOVO, 2000. — 146 с.
7. URL: <https://scicenter.online/obschaya-lingvistika-scicenter/dva-tipa-lingvistic-heskoj-otnositelnosti-162633.html> (дата обращения: 25.09.2021).

Хо Сяоцзюн
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург

Паремии с компонентом журавль в русской языковой картине мира (на фоне китайского языка): лингвокультурологический аспект

В последнее время все больше ученых обращаются к образам-символам птиц и животных в языковых и культурных аспектах. В данной статье проводится лингвокультурологический анализ русских паремий с компонентом *журавль* на фоне их китайских соответствий. Анализируются культурная коннотация, аксиологическая ценность и символическое значение слова «журавль» на материале русских и китайских паремий, которые отражают национально-культурную специфику языковой картины мира. Цель данной работы заключается в том, чтобы выявить и проанализировать универсальные и национальные особенности, присущие данному орнитониму.

Ключевые слова: паремия, лингвокультурология, языковая картина мира, журавль.

Huo Xiaojiong
Saint-Petersburg State University,
Saint Petersburg

Proverbs with the component crane in Russian linguistic view of the world (in comparison with Chinese language): Linguoculturological aspect

Recently, more and more scientists are turning to images-symbols of birds and animals in linguistic and cultural aspects. This article provides a linguoculturological analysis of Russian proverbs with the component crane against the background of their Chinese correspondences. The article analyzes the cultural connotation, axiological value and symbolic meaning of the word «crane» on the material of Russian and Chinese proverbs, which reflect the national and cultural specifics of the linguistic picture of the world. The purpose of this work is to identify and analyze the universal and national characteristics inherent in this ornithonym.

Keywords: proverb, cultural linguistics, linguistic view of the world, crane.

Языковая картина мира — одно из основных понятий лингвокультурологии. Согласно З. М. Волоцкой и А. В. Головачевой, языковая картина мира существует как «отражение в языке, в языковых категориях представлений о мире, осуществляемое человеческим менталитетом данного языкового коллектива» [1: 218].

Языковая картина мира формируется различными языковыми средствами, и в том числе паремнологическими. Паремии рассматриваются как замкнутые устойчивые фразы, выступающие в качестве маркеров ситуаций или отношений между реалиями [3: 102].

Культурологическими средствами описания языковой картины мира являются символы и стереотипы. «Мы говорим о символах, если та или иная реалия в культуре замещает некоторый смысл, обретает особое, ценностное, содержание. <...> Мы говорим о стереотипах, когда какое-либо действие играет роль образца действий, объединенных общей направленностью, целью, характером и т. п.» [2: 324].

В данной работе рассматривается фрагмент национальной картины мира, нашедший свое отражение в русских и китайских паремиях с компонентом *журавль*.

Номинативное значение слова *журавль* в русском языке — «болотная перелетная птица отряда голенастых, с длинными ногами, шеей и клювом» [9: 489]. Журавль — перелетная птица, с приходом холодов она улетает в теплые края. С этим явлением связана следующая русская поговорка: *Одна у журавля дорога: на тёплые воды* [4: 354]. Русские ассоциируют мигрирующих журавлей с людьми, которые покидают свое родное место в поисках лучшей жизни, и это отражено в следующих поговорках: *Прощай, матушка Русь: я к теплу потянусь* (говорит журавль на отлете); *И кулик чужу сторону знает. И журавль тепла ищет* [5: 287]. Чтобы лучше понять смысл данных паремий, внесем контекст, обратимся к примеру употребления в художественной литературе:

«— А по России не скучает? — спросил я.

— Может, и скучает, да Мордобоя не хочет. *И кулик чужу сторону знает, и журавль тепла ищет* — человек и подавно. Сладко, что ли, с Прокудиновым было жить? В России что наш брат? Последний опорок, помыкай, кто хочет... А здесь он — вольный человек, свои права имеет. Всякому это лестно, как вы думаете?.. Это вот разве Щукину в обиду... Ему — плюй в глаза — все божья роса!» [10].

Журавль в славянской культуре является божьей птицей. По сербским поверьям, он прилетает с края света, а по украинским представлениям зимует в «Ирее» («мифическая страна, находящаяся на теплом море на западе или юго-западе земли, где зимуют птицы и змеи» [8: 422]). Осенью он уносит в эту страну грешные души, а весной оттуда приносит новые — души детей, которые рождаются весной и летом. В зоне русско-белорусского пограничья прилет журавлей приурочен к Святой неделе [8: 229], поэтому существуют такие поговорки: *Кто как (когда) хочет, а журавль в спасовку* (или: со Спасова дня, т. е. летит в отлет) [6: 310]; *Кто когда хочет, а журавль к Спасу*. * Т. е. отлетает [6: 124].

Гнезда журавлей обычно располагаются в болотистой местности. Образ журавля как болотной птицы также нашел отражение в некоторых русских пословицах, например: *Журавль ходит по болоту, занимается в работу* [4: 354]. Птицы ежедневно старательно ищут себе пропитание, подобно людям, которые усердно работают для удовлетворения собственных потребностей. В данной пословице отражена ценность труда. Помимо поощрения трудолюбия часть пословицы с компонентом *журавль* описывают важность соблюдения границ. Журавль имеет свою собственную среду обитания и не должен вторгаться на территорию других птиц: *Журавль межи не знает и через ступает (шагает); Журавль межи не знает, через неё ступает* [4: 354]. Важно знать, что *межа* — святое дело. В китайских пословицах также есть пословицы, описывающие взаимосвязь между журавлем и его местом обитания, например: *野鸡有山头, 白鹤有滩头*. — У фазана есть вершина холма, а у белого журавля есть береговой плацдарм. Смысл этой пословицы таков: если человек хочет добиться успеха, он должен с умом выбирать среду и направление, где сможет полностью раскрыть свои таланты и потенциал [12: 1035]. Также есть пословица: *塘干鱼净, 白鹤起身*. — Когда пруд пересыхает и рыба исчезает, журавль улетает [11: 974]. Всеобщая и взаимная выгода в деле является важным условием его сохранения и процветания.

Многие пословицы основываются на наблюдениях за внешними характеристиками журавля: *Нос вытациит — хвост увязит; хвост вытациит — нос увязит* (докучн. сказка о журавле) [5: 122]. Русские используют эту пословицу для описание безвыходной ситуации, в которой человек на протяжении длительного времени не может справиться со своими трудностями. Другая физическая характеристика журавля — его высокий рост и особенная манера держаться: *Журавль всякого перестоит* [4: 354]. Эта птица обладает грациозным телосложением, длинными ногам и длинной шеей. В связи с этим русские считают, что журавль держится горделиво, иногда даже надменно: *Снесив журавль, а шею клонит* [4: 354]. Несмотря на то, что на первый взгляд журавль представляется исключительно гордой и самодостаточной птицей, но даже ему иногда приходится нагибаться, склонять голову, чтобы добыть себе в воде еды. Точно так же происходит и с людьми. Чувство собственного достоинства — несомненно, важная вещь, однако необходимо понимать, что в некоторых ситуациях этим чувством можно поступиться и проявить терпение, смирение и кротость. Некоторые пословицы напрямую говорят о том, что прямая шея, подобная журавлиной, признак чрезмерной гордыни и спеси в человеке: *У спесивого волчья шея; У спесивого кол в шее*.

Китайцы тоже обратили внимание на уникальную внешность журавлей: *鹤长凫短不能齐*. — У журавля длинные ноги, а у утки короткие — нельзя заставить их быть одинаковыми. Смысл данной пословицы

состоит в том, что каждый человек имеет свои особенности, невозможно искусственно заставить людей быть одинаковыми [12: 286]. В китайском языке также существует выражение: 鹤立鸡群 — *Стоять, как журавль среди кур*. Оно используется при описании человека, выделяющегося среди других своими способностями. Помимо всего прочего в китайских пословицах также уделяется внимание окрасу журавля: 仙鹤全身白, 尾尖一点黑. — *Маньчжурский журавль весь белый, а кончик хвоста немного черный* [11: 1076]. Смысл таков: ничто на свете не бывает идеальным, изъяны встречаются во всем. Хваля пожилых людей за их внешность и бодрость духа, китайцы говорят: 鹤发童颜 — *Белые волосы, как перья журавля, а лицо детское*. В китайском языке у орнитонима «仙鹤» есть два значения: 1) маньчжурский журавль; 2) мифологический журавль, которого кормят небожители [15: 1416]. Второе значение было широко распространено в древней китайской литературе. Иногда журавля, на котором летают небожители, называют 黄鹤 (желтый журавль): 杳如黄鹤 — *исчезнуть, как жёлтый журавль вдаль*. Этот фразеологизм появляется в произведении «Записки с изложением странного». Первоначально это выражение использовалось в прямом своем значении: в легенде небожители улетают на желтых журавлях и больше никогда не возвращаются. Теперь оно означает «бесследно пропасть». Согласно китайским представлениям журавль как мифическая птица живет дольше обычных, поэтому он стал символом долголетия. Выражение «возраст журавля» используется для того, чтобы пожелать человеку здоровья и долгой жизни. Именно так появилась традиция дарить пожилым людям на день рождения картины с журавлями [13: 111–112].

Большое множество русских пословиц описывают высокий журавлиный полет, например: *Журавль летает высоко и (да) видит далеко* [5: 354]. Только поднявшись «выше», можно разглядеть горизонт. Только с приложением усилий можно большего добиться. Однако существует пословица, которая наоборот описывает журавля как птицу, что летает низко: *Журавль летает не высоко, да видит далеко* [4: 354]. Образ парящего журавля также используется в пословицах о молодости: *Молодой журавль высоко взлетел, да низко сел* [4: 354]. Русские считают, что молодым людям не хватает опыта, знаний, чтобы в некоторых жизненных ситуациях принимать верные решения. Молодые люди должны быть скромными и прислушиваться ко мнению и советам пожилых.

В некоторых русских пословицах с компонентом *журавль* отображена идея предначертанности определенного жизненного пути, например: *Журавль высоко летает, а от реки не отбывает; Журавль высоко летает, а от смерти не отбывает; Долго журавль летает, а мозолей не натирает; Журавли за море летают, а всё одно: курлы* [4: 354].

Иногда образ журавля выступает в качестве сравнения, которое всегда происходит в его пользу: *Синица, хоть тресни, журавлём не будет; Синица, хоть тресни, не быть журавлём* [4: 810]. Здесь тоже демонстрируется некоторого рода фатализм, предопределенность, когда человек при всем желании и большом усердии не сможет изменить себя и свою суть.

Журавль в русской культуре — это святая птицей, вестник добра [8: 229]. Поскольку журавли являются редкими птицами, не часто встречаются и в повседневной жизни, и на охоте, появилось выражение «журавль в небе», которое используется для описания «чего-либо ожидаемого, желаемого, но маловероятного» [9: 489]. Отсюда и следующие пословицы: *Журавль в небе не добыча; Лучшие синица в руках (в руки), чем журавль в небе; Синица в руке лучше журавля в небе* [4: 810]. *Журавля в небе не сули, дай прежде синицу в руки; Не суди журавля в год, а хоть синичку, да в рот; Не сули журавля в небе, [а] дай синицу в руки; Не сули журавля в небе, давай синицу в руки; Журавли-то в небе, а яйца — те в дупле; Журавль под небом, а сила на земле* [4: 354]. Лучше выбрать награду попроще, чем гнаться за несбыточным. Не нужно пытаться прыгнуть выше головы. В китайских пословицах есть похожее выражение: 天上的仙鶴, 比不上手里的麻雀. — *Лучше воробей в руках, чем маньчжурский журавль на небе*. Наши далекие мечты кажутся нам более привлекательными, однако реальность намного важнее и ценнее. Также данная пословица может выступать в качестве совета решать свои проблемы с должным усердием, меньше тратить время на пустословие [13: 355].

В русских пословицах, касающихся сопоставления полученного результата с ожидаемым, орнитонимы журавль и воробей часто появляются в виде сравниваемых пар: *Стрелял в воробья, а попал в журавля* [4: 153]. Человек получил больше, чем ожидал изначально. Существует также пословица с прямо противоположным смыслом: *Стрелял в журавля, а попал в воробья* [4: 153], означает, что человек получил меньше ожидаемого.

Как видно из некоторых русских пословиц, журавли раньше считались съедобными птицами: *Журавль не каша, еда не наша* (журавль встарь почитался лакомством) [6: 118]. Однако «издавна на Руси убить журавля считалось грехом — а это уже больше, чем просто уважение» [7]. В китайском языке существует следующее высказывание: 煮鶴焚琴 — *Варить журавля и сжигать цинь (китайскую цитру)*. Это означает, что-то хорошее оскорбляется и разрушается. В китайской культуре журавль символизирует мудрость и долголетие. Художники часто изображают двух журавлей, летящих высоко к солнцу. Китайцы любят дарить подобные картины в знак уважения и признательности [13: 112]. На протяжении веков образ журавля является важным элементом китайской живописи. Это объясняет существование следующей пословицы: 黄笙画鹤, 薛稷减价. — *Хуан Шэн нарисовал журавля, а цены картин Сюэ Цзи снижены*. Сюэ Цзи — знаменитый

художник династии Тан, был известен тем, что очень живописно изображал на своих работах журавлей. Он оставался непревзойденным мастером на протяжении длительного периода времени, однако с появлением художника Хуан Шэня это изменилось. Талант Хуан Шэня превзошел талант предшественника, что в свою очередь снизило ценность картин, нарисованных Сюэ Цзи, а также подпортило его репутацию [12: 306]. Помимо всего прочего в китайских пословицах делается акцент на пугливость и осторожность журавлей: 不要胆小如鹤, 要学鸿雁之志 — *Не будь трусливым, как журавль; учись у гуся сухоноса (дикого гуся), который полон высоких стремлений* [11: 70]. В китайской культуре дикие гуси считаются исключительно храбрыми птицами, их часто за это ставят в пример.

Исходя из всего выше изложенного, можно утверждать, что как в русской, так и в китайской культуре образ журавля амбивалентен, но в большинстве случаев положителен. Журавль является священной, мифологической птицей в народных представлениях, которые нашли свое отражение в паремиях двух языков.

Литература

1. Волоцкая З. М. Головачева А. В. Языковая картина мира и картина мира в текстах загадок // Малые формы фольклора : сборник статей памяти Г. Л. Пермякова / Сост. Т. Н. Свешникова. — М. : Восточная литература, 1995. — С. 218–244.
2. Ковшова М.Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии: Коды культуры. Изд. 3-е. — М.: ЛЕНАНД, 2016. — 456 с.
3. Мезенцева Е. С. Пословица как вид паремиологического фонда языка и фрагмент языкового сознания // Вестник ПГУ — 2010. — № 1. — С. 102–106.
4. Мокиенко В. М. Большой словарь русских пословиц / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина, Е. К. Николаева. — М. : ЗАО Олма Медиа Групп, 2010. — 1024 с.
5. Пословицы русского народа : Сборник В. Даля : В 2-х т. / Вступ. слово М. Шолохова ; худож. Г. Клодт. — Т. 1. — М. : Худож. лит., 1989. — 431 с.
6. Пословицы русского народа : сборник В. Даля : в 2-х томах / Послесл. В. Аникина ; худож. Г. Клодт. — Т. 2. — М. : Худож. лит., 1989. — 447 с.
7. Валентин Рич. Приключения словес: Лингвистические фантазии. — URL: https://mir-knig.com/read_226733-8 (дата обращения: 12.09.2021).
8. Славянские древности : Этнолингвистический словарь : В 5-ти т. / под общей ред. Н. И. Толстого. — М. : Международные отношения, 1999. — Т. 2: Д–К. — 704 с.
9. Словарь русского языка : в 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистических исследований ; под ред. А. П. Евгеньевой. — 4-е изд., стер. — Т. 1: А–Й. — М. : Рус. Яз., Полиграфресурсы, 1999. — 702 с.
10. Станюкович К. М. Собрание сочинений в 10-ти томах. — Том 1. Рассказы, очерки, повести. — URL: <https://www.litmir.me/br/?b=165330&p=52> (дата обращения: 12.09.2021).
11. 温端政. 中国谚语大全辞海版 (全两册). — 上海 : 上海辞书出版, 2004. — 2386页. (Вэнь Дуаньчжэн. Полный свод пословиц Китая : в 2-х частях. — Шанхай : Шанхайское словарное издательство, 2004. — 2386 с.)

12. 温端政. 中国谚语大辞典. — 上海 : 上海辞书出版, 2011. — 1261页. (Вэнь Дуаньчжэн. Словарь китайских пословиц. — Шанхай : Шанхайское словарное издательство, 2011. — 1261 с.)
13. 郑宏峰 姜瑞良. 中华谚语. — 北京 : 线装书局. 2008. — 781页. (Чжэн Хунфэн Цзян Жуйлян. Китайские пословицы. — Пекин : Издательство прошивных книг, 2008. — 781 с.)
14. 刘锡诚, 王文宝. 中国象征辞典. — 天津 : 天津教育出版社, 1991. — 385页. (Лю Сичэн, Ван Вэньбао. Словарь китайских символов. — Тяньцзинь : Издательство просвещения Тяньцзиня, 1991. — 385 с.)
15. 现代汉语词典 第7版 . 中国社会科学院语言研究所. — 北京 商务印书馆, 2016. — 1799 页. (Современный китайский словарь / Институт исследования языка китайской академии общественных наук. — 7-е изд. — Пекин : Изд-во Шань, 2016. — 1799 с.)

Л. А. Холодкова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Факторы, влияющие на успешность овладения русским языком на начальном этапе обучения в военном вузе

В статье рассматриваются факторы, влияющие на успешность овладения русским языком иностранными военнослужащими на начальном этапе обучения в российском военном вузе, выделены категории обучающихся в соответствии с уровнем довузовской подготовки: средняя школа, гражданский вуз, специальное обучение, а также уделено внимание возрастным и психолого-педагогическим особенностям курсантов и слушателей, даются некоторые методические рекомендации по организации учебных занятий. Статья адресована преподавателям русского языка, работающим с иностранными военнослужащими на подготовительном курсе военного вуза.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, обучение, военный вуз, иностранные военнослужащие, психолого-педагогические особенности, довузовская подготовка.

L. A. Kholodkova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Factors affecting the success of mastering the Russian language at the initial stage of training at a military university

The article examines the factors affecting the success of foreign servicemen in the mastering the Russian language at the initial stage of training in a Russian military university, identifies categories of students in accordance with the level of pre-university training (secondary school, civilian university, special education), and also pays attention to the age and psychological pedagogical features of cadets and preacademic training students, some methodological recommendations are given on the organization of training sessions. The article is addressed to teachers of the Russian language who work with foreign military personnel in the preparatory course of a military university.

Keywords: Russian as a foreign language, training, military university, foreign servicemen, psychological and pedagogical features, pre-university training.

Важным условием профессиональной подготовки иностранных военнослужащих в российском военном вузе является овладение необходимым уровнем русского языка на начальном этапе обучения (подготовительном курсе), т. к. на этом языке осуществляется дальнейшее обучение военной профессии.

На успешность обучения иностранцев русскому языку, а следовательно, и их дальнейшую профессиональную подготовку, влияет множество факторов. В данной статье рассмотрим два из них: опыт довузовской подготовки и возрастные особенности обучающихся.

В составе обучающихся в военных вузах по уровню довузовского образования и возрасту можно выделить следующие категории:

- курсанты, прошедшие обучение в средней общеобразовательной школе;
- курсанты, имеющие незаконченное высшее образование;
- курсанты, окончившие гражданский вуз;
- курсанты, обучавшиеся в средней школе в кадетских классах;
- курсанты, служившие в армии своей страны рядовыми или закончившие краткосрочные военные курсы;
- слушатели (офицеры) — дипломированные специалисты в военной области, повышающие свою профессиональную квалификацию (среди них есть офицеры, имеющие опыт участия в боевых действиях).

Иностранцы военнослужащие приступают к своей деятельности в условиях новой для них педагогической системы, которая отличается от системы образования родной страны установившимися национальными традициями, качеством и динамикой. Важным для всех обучающихся является умение учиться, к основной характеристике которого относится читательская грамотность, определяемая способностью человека понимать содержание учебных текстов и использовать их в практической деятельности. Показателями сформированной читательской грамотности являются умение находить нужную информацию, умение понимать содержание текста и пояснять его содержание, умение связать полученную информацию с имеющимися знаниями, а также использовать новую информацию в реальной жизни.

Однако, если данные навыки не сформированы должным образом, то преподавателю русского языка необходимо формировать их во время всего процесса обучения как на подготовительном, так и на основных курсах, опираясь на знание сильных сторон системы образования родной страны обучающихся.

«В условиях контакта различных педагогических культур могут возникать различные педагогические трудности, несовпадения, а то и прямые конфликты педагогических традиций. Осведомленность преподавателя в области национально-специфических особенностей педагогических систем разных стран приобретает особое значение в условиях многонационального учебного коллектива» [2: 42].

Средний возраст курсантов подготовительного курса военного вуза находится в пределах от 18 до 30 лет. Это современное поколение обучающихся относится к поколению, которое осваивает окружающий мир посредством информационных технологий, способствующих формированию

клипового типа мышления. Для большинства из них цифровая среда является вполне естественной. Молодые люди умеют воспринимать информацию с экрана компьютера, привыкли свободно манипулировать гипертекстом, свободно чувствуют себя в интернете. Работа с компьютером формирует у них особый клиповый тип восприятия информации. При этом приобретается высокая скорость переработки информации, быстрая ее оценка с точки зрения необходимости использования. Сеть Интернет в данном случае используется ими в виде гигантского электронного учебника.

Однако существует проблема, которая является следствием тесного общения молодого поколения в информационной среде Интернета. Многим из них трудно сосредоточить внимание на одном предмете и удерживать его в течение определенного времени. Уходя в цифровое пространство молодые люди теряют навыки общения, в то время как изучение иностранного языка связано непосредственно с коммуникативными навыками. Данный факт вызывает дополнительные трудности в процессе обучения и преподавателю необходимо его компенсировать с помощью четко продуманной педагогической коммуникации, учитывая традиции национальных культур обучающихся, а также их возрастные особенности. Подходить к этому нужно осознанно, используя сильные стороны привычных для курсантов информационных технологий. Преподаватель русского языка как иностранного на начальном этапе обучения невольно конкурирует с цифровой средой. Ему, как и преподавателям других дисциплин, необходимо принять феномен клипового мышления современного поколения обучающихся как существующую данность и учитывать в процессе обучения. Этому весьма успешно способствуют современные электронные учебники, однако нельзя отвергать и ранее наработанный педагогический опыт, являющийся плодородной почвой для новых педагогических технологий.

Слушатели (офицеры) более старшего возраста, обучающиеся в магистратуре, испытывают глубокую потребность в самостоятельности и самоуправлении. Им важно брать на себя индивидуальную ответственность за свои действия и принимать решения, основанные на личном опыте, полученном до обучения в российском военном вузе.

Большинство офицеров подходит к обучению осознанно, т. к. имеют четкие жизненные цели и военный опыт. Однако нередки случаи, когда офицерам очень трудно дается освоение русского языка, особенно устной речи. Сказывается большой перерыв в обучении, а также психологическая неготовность при обучении русскому языку быть учениками начального уровня.

Преподавателю следует руководствоваться приемами, ориентирующими этот контингент на ответственное отношение, в первую очередь,

к обучению русскому языку на подготовительном курсе. Необходимо выявление и использование фоновых знаний по военным дисциплинам при изучении языка специальности, признание довузовского военного опыта слушателей. Часто офицеры более старшего возраста испытывают трудности с выходом в устную речь при вполне удовлетворительном освоении письменной речи. Особенно это касается офицеров, имеющих значительный опыт военной службы, и привыкших в профессиональном общении разговаривать в стиле военно-деловой речи.

Следует отметить тот факт, что офицерам привычнее и легче работать с картами, планами и схемами. Преподавателю русского языка как иностранного стоит обратить внимание на схематичное изложение текста с использованием различных конструкций научного стиля речи. Продуманная наглядность иллюстраций и схем, использование тематических наборов фигур играют дополнительную роль в понимании содержания текста обучающимися и формировании умения устного рассказа, помогают устанавливать взаимосвязи между знаниями по предмету на родном языке и изучаемом русском у офицеров, способствует формированию образа будущей профессии у курсантов. Как показала практика, заинтересованность и активность обучающихся на таких занятиях возрастают, более эффективно используется учебное время, преодолеваются возрастные и статусные барьеры, легче формируются начальные навыки устного общения на русском языке в профессионально значимых ситуациях.

«Не менее важным является вопрос о профессионально-педагогической и личностной готовности преподавателя РКИ к работе в условиях военной организации. Отличительной особенностью образовательной деятельности в военных вузах является непосредственная включенность субъектов обучения и воспитания в функционирование воинского коллектива, в реальную военно-профессиональную деятельность, связанную с решением учебных и служебных задач» [2: 42]. Обучающиеся военного вуза, особенно офицеры, четко «срисовывают» некомпетентность преподавателя в профессиональной теме. Поэтому педагогу необходимо четко разбираться в содержании учебных специальных текстов, предлагаемых обучающимся, научиться ориентироваться в элементарных знаниях по военной дисциплине.

Таким образом, важно умение преподавателя русского языка работать в условиях межкультурного взаимодействия с разной по уровню довузовского образования и возрасту аудиторией, умения структурировать учебный процесс на основе имеющихся знаний, поставить себя на позицию профессионально готового к диалогу с любой категорией обучающихся в российском военном вузе иностранных военнотружущихся.

Литература

1. Анисина Ю. В. Учет образовательных особенностей иностранных военнослужащих в процессе профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному / Ю. В. Анисина // Научный диалог. — 2013. — № 4 (16) : Психология. Педагогика. — С. 97–108.
2. Тарасова Е. Н. Преподавание русского языка в военном вузе: универсальное и специфическое // Русский язык в военном вузе : научно-практический журнал. — 2021. — № 1. — Москва : Военный университет МО. — С. 42.
3. Холодкова Л. А. Моделирование содержания учебного текста на начальном этапе изучения лексики по специальности // Инновационное образовательное пространство: теория и практика обучения иностранным языкам и русскому как иностранному в высшей школе : коллективная монография. — Киров, 2020.
4. Шашок Л. А. Некоторые характерные особенности обучения иностранных военнослужащих русскому языку как иностранному // Молодой ученый. — 2017. — № 37 (171). — С. 124–126. — URL: <https://moluch.ru/archive/171/45669> (дата обращения: 10.09.2021).

Раздел 4. Междисциплинарность и трансдисциплинарность: методика будущего

*Л. А. Андреева,
Е. Г. Копосова, М. А. Лисицына
Военная академия связи,
Санкт-Петербург*

Некоторые аспекты обучения высшей математике курсантов специального факультета Военной академии связи им. С. М. Буденного

В статье рассматриваются некоторые аспекты обучения высшей математике курсантов специального факультета с использованием исторических фактов развития изучаемой дисциплины. Математика — универсальный язык описания количественных и пространственных соотношений реального мира. Применение на занятиях по высшей математике исторических фактов развития математики отражает универсальность науки, объединяет разные страны и народы в познании свойств различных объектов, в решении возникающих задач на разных этапах развития общества.

Ключевые слова: организация методической работы, история развития математики, активизация процесса обучения, интерес к изучаемому предмету.

*L. A. Andreeva,
E. G. Kopusova, M. A. Lisitsyna
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg*

Some aspects of teaching higher mathematics to cadets of the special faculty of the Military Telecommunications Academy named after S. M. Budyonny

The article discusses some aspects of teaching higher mathematics to the cadets of the special faculty using historical facts of the development of the discipline under study. Mathematics is a universal language for describing quantitative and spatial relations of the real world. The use of historical facts of the development of mathematics in higher mathematics classes reflects the universality of science, unites different countries and peoples in the process of study of the properties of various objects, in solving emerging problems at different stages of the development of the society.

Keywords: organization of methodological work, history of the development of mathematics, activation of the learning process, interest in the subject being studied.

Успешное освоение профессиональных компетенций курсантами высших учебных заведений зависит от знаний, умений и навыков, приобретенных ранее, в учреждениях среднего образования. В большинстве полученное ранее школьное математическое образование в разных странах, представители которых приезжают поступать в Военную академию связи, обеспечивает курсантов необходимыми знаниями, умениями и навыками. Кроме того, в Военной академии связи перед поступлением на первый курс обучения абитуриенты из стран дальнего зарубежья зачисляются на подготовительный курс, на котором изучается русский язык и повторяются математика и физика. Повторение математики на подготовительном курсе включает в себя знакомство с принятой в нашей стране математической терминологией и математической символикой. Для успешной организации повторения и подготовки к дальнейшему обучению математике преподаватели кафедры математики и инженерной графики Военной академии связи используют учебное пособие [1].

Указанное пособие предназначено для иностранных курсантов подготовительного курса, изучающих дисциплину «Высшая математика» на русском языке по общеобразовательной программе инженерно-технической направленности. Пособие ориентировано на развитие логического мышления, алгоритмической культуры и критичности мышления на уровне, необходимом для будущей профессиональной деятельности. Материал названного пособия содержит теоретический материал, дополненный задачами с решениями и иллюстрациями.

Некоторые технологии и методы, используемые при обучении высшей математике курсантов специального факультета, могут совпадать с технологиями и методами, используемыми при обучении российских курсантов. При работе с курсантами, владеющими русским языком как иностранным, возникают естественные трудности, преодоление которых должно быть учтено в организации учебной деятельности.

Одним из приемов активизации познавательной деятельности в процессе обучения является использование исторических фактов развития изучаемой дисциплины. Математика является универсальным языком описания количественных и пространственных соотношений реального мира при помощи идеализации необходимых для этого свойств объектов и формализации задач. Вклад в развитие математики внесли ученые различных и государств развития математики и упоминание имен великих математиков, которые были гражданами той или иной страны, отражает универсальность этой науки, объединяет разные страны и народы в общем деле познания свойств различных объектов, в решении возникающих задач на разных этапах развития общества. Особенно это становится значимым, если процесс обучения происходит вдали от привычной среды, на неродном языке.

Курсанты африканского континента, обучающиеся на специальном факультете Военной академии связи, часто являются носителями одного из европейских языков: английского и (или) французского. Для них важно знать, что историческая культура Англии и Франции неразрывно связана с именами великих математиков, которые внесли значительный вклад в развитие данной науки; введенная этими учеными математическая терминология и математическая символика используется во всем мире до сих пор.

Данные о значительном вкладе в развитие математической науки, внесенном различными великими учёными, соотнесены в приведенной ниже таблице с языком, на котором они создавали свои труды, а также со странами, откуда приехали курсанты специального факультета, в которых используется данный язык.

Страна	Язык	Ученый	Вклад
Бенин Бурунди Гвинея Камерун Конго Мали Руанда	французский	Рене Декарт (Rene Descartes) (31.03.1596 — 11.02.1650)	Ввел понятие переменной величины и функции. Создал метод прямых координат. Ввел понятия: координаты, произведение, парабола, лист, овал и др.
		Жозеф Луи Лагранж (Joseph Louis Lagrange) (25.01.173 — 10.04.1813)	Формула конечных приращений названа его именем. Издал курс математического анализа в двух частях. Особенно прославился исключительным мастерством в области обобщения и синтеза накопленного научного материала.
		Франсуа Виет (Francois Viete) (1540 — 13.02.1603)	Основатель символической алгебры. Установил единообразное решение уравнений 2-й, 3-й и 4-й степеней.
		Жан Лерон Д'Аламбер (Jean Le Rond D'Alembert) (16.11.1717 — 29.10.1783)	Метод решения дифференциального уравнения 2-го порядка в частных производных, описывающего поперечные колебания струны (волнового уравнения). Впервые применил функции комплексного переменного. В теории рядов его имя носит признак сходимости.
		Огюстен Луи Коши (Augustin Louis Cauchy) (21.08.1789 — 23.05.1857)	Дал строгое определение основным понятиям математического анализа: пределу, непрерывности, производной, дифференциалу, интегралу, сходимости ряда.

		<p>Пьер-Симон Лаплас (Pierre-Simon Laplace) (23.03.1749 — 05.03.1827)</p>	<p>Является одним из создателей теории вероятностей. Доказал теорему об отклонении частоты появления события от его вероятности, (теорема Муавра — Лапласа). Ввел теоремы сложения и умножения вероятностей, понятия производящих функций и математического ожидания.</p>
		<p>Пьер де Ферма (Pierre de Fermat) (17.08.1601 — 12.01.1665)</p>	<p>Дал способ систематического нахождения всех делителей произвольного числа. Является основоположником аналитической геометрии.</p>
		<p>Жан Батист Жозеф Фурье (Jean Baptiste Joseph Fourier) (21.03.1768 — 16.05.1830)</p>	<p>Создатель теории тригонометрических рядов и разработки некоторых общих проблем математического анализа.</p>
Камерун Нигер Руанда Эсватини	английский	<p>Исаак Ньютон (Isaac Newton) (25.12.1642 — 20.03.1727)</p>	<p>Разработал (независимо от Лейбница) дифференциальное и интегральное исчисления.</p>
		<p>Карл Пирсон (Karl Pearson) (27.03.1857 — 27.04.1936)</p>	<p>Разработал способы нумерической классификации и статистические критерии, применяемые во всех областях науки.</p>
		<p>Джордж Габриель Стокс (George Gabriel Stokes) (13.08.1819 — 01.02.1903)</p>	<p>Ввел понятие равномерной сходимости (1848), вывел формулы для частных случаев перехода от интегралов высшей кратности к интегралам более низкой кратности. Важнейшая формула в векторном анализе названа его именем (формула Стокса).</p>

Значительный вклад в развитие математики внесли также народы Востока. Исторические факты, связанные с именами арабских математиков, могут быть интересны курсантам — представителям следующих государств: Иордания, Саудовская Аравия, Сирия, Палестина. Приведем несколько примеров таких фактов.

Основные научные достижения арабских ученых относятся ко времени Раннего Средневековья. В VIII в. — и особенно в IX–X вв. — арабские ученые сделали важные открытия в области геометрии и тригонометрии. Абу-л-Вафа (X в.) вывел теорему синусов, вычислил таблицу синусов

с интервалом в 15° , ввел отрезки, соответствующие секансу и косекансу. Поэт, ученый Омар Хайям написал «Алгебру», в которой содержалось систематическое исследование уравнений третьей степени. Он также успешно занимался проблемой иррациональных и действительных чисел.

Из среднеазиатских ученых более всего известен математик Абу Абдалла Мухаммед бен-Муса аль-Хорезми (787 — ок. 850). Именно благодаря его сочинениям в арабском мире распространилась индийская позиционная система и цифровая символика с нулем, воспринятая впоследствии европейской математикой. Также Хорезми описал арифметические действия с целыми числами и дробями. В переработанной им «Арифметике» Диофанта — «Книге о восстановлении и противопоставлении» («Китаб аль-джебр аль-Мукабалла») — были приведены два основных правила решения линейных и квадратных уравнений, а также употреблен термин «ал-джебр» для обозначения всей науки о решении уравнений (алгебре). Великий хорезмийский ученый-энциклопедист Абу-р-Рейхан аль-Бируни (973 — ок. 1050) создал фундаментальные работы по математике, астрономии и другим наукам. Ученый широко применял математический анализ. В области математики он решил задачи деления угла на три части, удвоения куба и т. д.

Итак, использование в обучении высшей математике элементов истории развития дисциплины способствует:

- активизации познавательного процесса;
- формированию представлений о социальных, культурных и исторических факторах становления математической науки, о математике как части общечеловеческой культуры, универсальном языке науки, позволяющем описывать и изучать реальные процессы и явления.

Литература

1. Андреева Л. А., Копосова Е. Г. Элементарная математика : учеб. пособие. — СПб. : ВАС, 2021. — 154 с.

В. Ю. Захаров, Д. В. Рябоконт
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Междисциплинарность в курсе физики для иностранных курсантов в российском военном вузе

Рассмотрена возможность междисциплинарного взаимодействия курса физики и литературы. Акцент в работе сделан на воспитательной составляющей учебного процесса, что, как правило, упускается в курсе физики. Целью подхода является мягкое изменение ментальности иностранных курсантов в сторону благоприятного отношения к России и русскому миру. В лекционную и практическую части курса физики включаются примеры и задачи, спрятанные в «простой» русской литературе (сказки, приключения). Иностранные курсанты, таким образом, постепенно приобщаются к ментальности русского мира. Такое регулярное и ненавязчивое погружение в русскую ментальность при изучении сложных физических процессов позволяет не только обучить физике, но и создавать пророссийски настроенную военную и управленческую элиту иностранных государств.

Ключевые слова: физика, литература, междисциплинарное взаимодействие, обучение, изменение ментальности.

V. Yu. Zaharov, D. V. Ryabokon
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Interdisciplinarity in the physics course for foreign cadets at a Russian military university

The possibility of interdisciplinary interaction of the course of physics and literature is considered. The emphasis in the work is made on the educational component of the educational process, which, as a rule, is missed in the physics course. The aim of the approach is to gently change the mentality of foreign cadets in the direction of a favorable attitude towards Russia and the Russian world. The lecture and practical parts of the physics course include examples and problems hidden in «simple» Russian literature (fairy tales, adventures). Thus, foreign cadets gently adhere to the mentality of the Russian world. Such a regular and unobtrusive immersion in the Russian mentality while studying complex physical processes allows not only teaching physics, but also gently creating a pro-Russian military and administrative elite of foreign states.

Keywords: physics, literature, interdisciplinary interaction, training, change in mentality.

Одной из важнейших задач и труднейших проблем в работе с иностранными курсантами и офицерами является создание и воспитание пророссийски настроенной военной и управленческой элиты. Для решения

этой задачи необходим междисциплинарный подход, независимо от того, какой конкретный курс читает преподаватель.

В данной работе мы коротко остановимся на возможном применении междисциплинарного подхода при изучении курса физики иностранными курсантами. «Физика» по-гречески означает «природа», т. е. то, что нас окружает. Это не только предметы и процессы, но и их преломление в нашем сознании. Понимание и восприятие этих процессов во многом обуславливается ментальностью человека, тем культурным слоем, на котором он вырос. Сознание формировалось в том числе (и во многом) чтением детской и приключенческой литературы, а она у нас и у наших курсантов-иностранцев была разная. И ментальность, как следствие, тоже разная. Рассказывая о физических процессах и явлениях, желательно не забывать, что примеры, понятные нам, могут не сработать для исходно иноязычных курсантов, выросших в другой среде, имеющих другую ментальность. И с ними надо искать общий «язык», интересный для них и важный для нас. Речь не идет о том, чтобы рассказывать курсантам понятные им анекдоты для снятия напряжения (хотя и это иногда нужно), а о том, чтобы приводимые примеры и расчеты подталкивали их к чтению и осознанию русской литературы, на которой мы выросли, к пониманию (и, возможно, принятию) нашей картины мира. Эта идея может показаться необычной, и мы рассмотрим ее подробнее. Отметим пока, что у большинства иностранных курсантов для достижения поставленной цели (создания пророссийских внутренних установок) надо мягко, ненавязчиво, но целенаправленно менять ментальность.

Большинство крупных западных технических компаний, занимающихся разработкой и выпуском различного оборудования, регулярно и бесплатно передают ведущим университетам свое новейшее оборудование, приборы и установки, чтобы студенты его осваивали и учились работать именно на нем. Цель проста: обученные специалисты, придя на работу, будут стараться убедить свое руководство в необходимости приобретения именно этого оборудования, которое хорошо знают. Таким образом создается и воспитывается техническая элита, благожелательно настроенная к определенным фирмам. И затраты на ее подготовку окупаются в значительной мере.

Аналогичные цели преследуют и Соединенные Штаты, массово обучая и переобучая в своих военных академиях офицеров из развивающихся стран, предоставляя им огромные гранты и стипендии, таким образом создавая проамерикански настроенную военную элиту, которая в дальнейшем будет благосклонно относиться к США, их политике и будет стараться закупать американскую военную технику, поддерживать создание американских военных баз в своих странах. И это срабатывает.

Оба примера показывают механизм создания и воспитания носителей мягкой силы, что становится крайне важно именно сейчас, в условиях

надвигающейся турбулентности в мире и, как следствие, — перспектив перекраивания границ (как политических, так и экономических).

По сути перед преподавателями российских военных училищ и академий, работающих с иностранными курсантами и офицерами, стоят те же задачи: кроме чисто утилитарной – научить обращаться с военной техникой, надо попытаться создать пророссийски настроенную военную элиту в родных странах обучающихся.

Эта вторая задача много сложнее первой и должна решаться очень аккуратно, ненавязчиво и различными путями при преподавании ряда дисциплин, в том числе курса физики.

На лекциях или практических занятиях можно, рассказав сюжет какой-либо сказки, благоприятно освещающей русскую ментальность, рассмотреть ее как задачу. Рассмотрим это на примере русской сказки «Колобок»[3]. Можно объяснить, почему герой сказки «...и от бабушки ушел, и от бабушки ушел...», — потому что катился быстро, тем самым сопоставить трение скольжения и трение качения. А на самоподготовку дать продолжение: сопоставить, как распределяется кинетическая энергия катящегося шара между поступательным и вращательным движениями [1]. В результате такой работы у курсантов остаются положительные эмоции от взаимодействия с русской культурой.

Аналогично можно рассмотреть и рассчитать устойчивость избушки на курьих ножках и вращательные моменты, действующие на нее.

Очень большой интерес вызывают приключения барона Мюнхгаузена [2]. В школьных учебниках часто встречаются задачи, главным героем которых является барон. Пусть это и не русская народная сказка, но по сюжету события происходят в России. Барон — интереснейшая и реальная фигура — офицер русской армии. Как и наши курсанты, он приехал в Россию делать карьеру и искренне полюбил страну, кровь за Россию проливал. Его судьба очень похожа на судьбу Д'Артаньяна. Трех мушкетеров читали почти все, поэтому физические задачи в приключениях барона в России начинают решать все, даже самые ленивые курсанты. Можно рассмотреть закон сохранения и изменения импульса и третий закон Ньютона в задаче: «По достоверным сведениям, однажды барон Мюнхгаузен, увязнув в болоте, вытащил сам себя за волосы. Какие законы физики сумел нарушить барон?». Или же можно рассмотреть полеты на пушечных ядрах и обсудить инерциальные системы отсчета. Поскольку истории (по крайней мере, часть) происходят в Петербурге, их читают все, и дальше можно обсудить и просчитать фазовый переход — резкая ночная оттепель, когда барон привязал в пургу коня к колышку и заснул в снегу, а утром проснулся на земле и обнаружил коня, привязанного к вершине колокольни. Интересно отметить, что здесь описан фазовый переход — важное понятие для будущих связистов.

Рассмотрев какую-либо сказку, можно сформулировать на ее основе задачу на самоподготовку для курсантов-иностранцев. Включая таким образом в задания на самоподготовку прочтение несложных рассказов, сказок, новелл, которые содержат простейшие физические задачи, мы можем облегчить курсантам понимание физических процессов, вызвать у них положительные эмоции и, возможно, желание продолжить читать русскую литературу. Так станет плавно меняться ментальность будущих офицеров-иностранцев в пророссийском направлении.

Рассказывая курсантам-иностранцам о физических процессах и явлениях таким образом (хотя бы иногда), мы не только обучаем их, но и пытаемся мягко приобщить к великой русской литературе, сформировать интерес, а может быть, и привычку читать хорошие русские книги, понимать и любить русский мир. Может, это и сложная задача, но интересная и необходимая.

Литература

1. Ландау Л. Д. Курс общей физики. Механика и молекулярная физика / Л. Д. Ландау, А. И. Ахиезер, Е. М. Лифшиц. — М. : Наука, 1969. — 400 с.
2. Распэ Р. Э. Приключения барона Мюнхгаузена. — М. : Росмэн, 2013. — 63 с.
3. Чуковский К. И. Все сказки. — М. : Аст, 2014. — 192 с.

С. А. Краснова
Военная академия связи
С. В. Краснов
Санкт-Петербургский Политехнический
университет Петра Великого,
Санкт-Петербург

Особенности языковой адаптации иностранных студентов в условиях дистанционного обучения

Цифровая трансформация общества и развитие электронного обучения позволили перейти на дистанционные методы обучения в период пандемии. В статье представлен краткий обзор перехода на дистанционный формат обучения в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого. Вместе с тем обучение иностранных студентов с начала нового учебного года вызвало затруднения. Одним из препятствий в этот период явилось отсутствие языковой адаптации у иностранных студентов. В статье рассматриваются проблемы, возникающие в ходе обучения иностранных студентов вследствие отсутствия языковой адаптации. Описан порядок взаимодействия преподавателей со студентами в условиях перехода на дистанционное обучение. Для проведения занятий предложено массовое использование онлайн-курсов, адаптированное для обучения иностранных студентов. Выработаны предложения по изменению содержания разработанных онлайн-курсов, позволяющие улучшить восприятие учебно-методических материалов иностранными студентами.

Ключевые слова: дистанционное обучение, массовый открытый онлайн курс, языковая адаптация.

S. A. Krasnova
Military Telecommunications Academy
S. V. Krasnov
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University,
Saint Petersburg

Features of language adaptation of foreign students in the conditions of distance learning

The digital transformation of society and the development of e-learning made it possible to switch to distance learning methods during the pandemic. The article presents a brief overview of the transition to a distance learning format at Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. At the same time, the training of foreign students since the beginning of the new academic year has caused difficulties. One of the obstacles during this period was the lack of language adaptation among foreign students. The article deals with the problems that arise during the training of foreign students due to the lack

of language adaptation. The order of interaction of teachers with students in the conditions of transition to distance learning is described. The mass use of online courses adapted for teaching foreign students is proposed for conducting classes. Proposals have been developed to change the content of the developed online courses, which allow improving the perception of educational and methodological materials by foreign students.

Keywords: distance learning, mass open online course, language adaptation.

Цифровая трансформация общества и вынужденный переход на дистанционный формат обучения в период пандемии выявили как новые возможности, так и проблемы в сфере образования. Методы электронного обучения начали активно применять в высшем образовании наиболее подготовленные к этому вузы не так давно. В свою очередь переход на дистанционную форму обучения дал возможность протестировать уже внедренные в некоторые дисциплины методы электронного обучения и опробовать новые. Онлайн-обучение выявило новые потребности и возможности вузов в обучении студентов.

Санкт-Петербургский политехнический университет (СПбПУ) еще в 2017 году начал внедрять массовые открытые онлайн курсы в образовательный процесс [1: 38]. Университет принял самое активное участие в разработке и внедрении онлайн-курсов на национальном портале «Открытое образование». Особенностью онлайн курсов на этом портале является то, что все они разрабатываются в соответствии с требованиями ФГОС. Слушатель, прошедший обучение и получивший сертификат на этом портале имеет право зачесть изученную дисциплину в любом вузе Российской Федерации. Это позволило создать как методическую, так и техническую базу для дополнения очного формата обучения. В университете была разработана локальная нормативная база, позволяющая использовать смешанные формы обучения. При смешанной форме обучения часть занятий проводится в традиционной форме в аудитории, а часть занятий организовывается в дистанционном формате с применением онлайн-курсов. Кроме того, были разработаны учебные планы, в которых были прописаны электронные часы, обязательные к изучению студентами. Организация смешанного обучения позволила получить большой практический опыт в освоении методов дистанционного обучения [4: 1]. Поэтому процесс стремительного перехода университета к полностью дистанционной форме в марте 2020 года оказался не столь затруднительным и болезненным [2: 26]. Было создано большое количество навигационных онлайн-курсов на внутренней платформе дистанционного обучения с использованием LMS Moodle, включающих в себя ссылки на вебинарные комнаты, ресурсы для загрузки выполненных практических работ и домашних заданий. Для размещения учебно-методических материалов так

же были созданы ресурсные онлайн-курсы. Так, например, в период с марта по июнь 2020 года в Институте промышленного менеджмента, экономики и торговли было создано около 200 ресурсных курсов для размещения учебно-методических материалов. Для организации занятий в форме вебинаров была задействована платформа MS Teams, позволяющая одновременно подключать более 250 студентов одновременно. Иностранные студенты при этом смогли уехать в страны проживания и безболезненно продолжать обучение. Так как период введенных ограничений растянулся на неопределенный период, были разработаны и внедрены правила проведения промежуточных аттестаций с применением дистанционных образовательных технологий.

Поступление абитуриентов, в том числе и иностранных, в СПбПУ в 2020 году проходило в онлайн-формате. Обучение российских студентов первого курса началось в очном формате, а начало нового учебного 2020/2021 учебного года и обучение в 1 семестре для иностранных студентов 1 курса было организовано в дистанционном формате. Это означало, что зарубежные студенты начали обучение без какой-либо языковой адаптации в СПбПУ, то есть непосредственно в России.

Для студентов из бывших республик Советского Союза (например, стран Средней Азии) изучение русского языка в стране пребывания дается легче в связи с тем, что их родители или старшее поколение жили во времена, когда русский язык изучался в школе и на нем происходило общение в пределах всего бывшего Советского Союза. Соответственно они могли оказать детям существенную помощь в понимании предлагаемых для изучения учебных материалов.

Студентам дальнего зарубежья в этом плане приходилось значительно сложнее. Изучение русского языка для студентов, поступающих в российские вузы реализуется на подготовительном курсе. После поступления в университет их обучение проводится полностью на русском языке. Изучение русского языка как иностранного конечно предусматривает достаточное количество часов, но отсутствие вербальной связи вносит свои коррективы. В то же время опыт преподавания у студентов первого курса таких технических дисциплин, как «Информатика» или «Информационные системы и технологии» в очном формате позволяет сделать вывод, что иностранные студенты не до конца правильно понимают задания для выполнения практических заданий в силу специфичности перевода технического характера [3: 260]. Сложности вызывают у них так же контрольные тесты, выполняемые в ограниченное время на занятиях. В то же время на практических занятиях по этим дисциплинам, которые проводятся в основном в компьютерных аудиториях, у студентов есть возможность сделать быстрый перевод при помощи онлайн-переводчиков (Google Переводчик, Яндекс.Переводчик и т. д.). В условиях очного обучения

им часто оказывают помощь и одногруппники, владеющие английским языком.

В период ограничений по предупреждению распространения коронавирусной инфекции занятия проводились в дистанционном формате: лекции и практики проводились в виде вебинаров с использованием платформы MS Teams и учебной системы дистанционного обучения Moodle. Организация занятий в таком формате позволила преподавателям: предоставлять учебные материалы, проводить визуальный контроль присутствия студентов на занятиях, контролировать выполнение заданий, периодическим просмотром демонстрации экрана поочередно обучаемыми, отвечать на возникающие в ходе занятия вопросы. Во время проведения занятия они находились в постоянном контакте с обучаемыми. Поэтому проблем с восприятием учебного материала у российских студентов не возникало. Затруднения возникали у иностранных студентов, слабо владеющих русским языком. Таким образом, возникла проблема как языкового барьера, так и технического восприятия учебных материалов.

Особенности языковой адаптации иностранных студентов в данном случае включают в себя на наш взгляд 2 аспекта:

- необходимо найти наиболее универсальный язык подачи учебного материала, который не вызывал бы больших затруднений;
- необходимо найти такие методические приемы изложения учебных материалов, которые позволили бы наиболее быстро их усвоить.

Для устранения этих затруднений необходимо перерабатывать онлайн-курсы путем добавления ресурсов, содержащих материалы, изложенные в наиболее комфортном для восприятия режиме. Однако следует иметь в виду, что использование онлайн-курсов без соответствующего педагогического сопровождения может иметь «обратный» эффект. На начальном этапе очень важно организовать эффективную «обратную связь» посредством общения в «чате» во время занятия. Возможно необходимо провести адаптацию учебных материалов для иностранных студентов путем их упрощения и сокращения. Содержание курса следует переработать в части дополнения текстовых материалов достаточным количеством иллюстраций и видеоматериалов. Видеолекции необходимо разбить на короткие фрагменты. Тенденция перехода на микрообучение является современным трендом в развитии онлайн-курсов.

Таким образом, использование изложенных предложений позволит иностранным студентам наиболее быстро освоиться в незнакомой языковой среде, изучить предложенные учебные материалы, успешно получить образование в российских вузах в условиях дистанционного обучения.

Литература

1. Калмыкова С. В., Разинкина Е. М. Практика создания онлайн-курса и внедрения его в образовательный процесс вуза (опыт СПбПУ) // Информационные ресурсы России. — 2018. — № 3 (163). — С. 38–42.

2. Краснов С. В. Методологические аспекты образовательного процесса в условиях электронного обучения / С. В. Краснов, С. В. Калмыкова, С. А. Краснова // Глобальный научный потенциал. — 2020. — № 5 (110). — С. 23–28.

3. Краснов С. В., Краснова С. А. Особенности предоставления образовательных услуг иностранным студентам // Фундаментальные и прикладные исследования в области управления, экономики и торговли : сборник трудов всероссийской научной и учебно-практической конференции : В 3ч. — Санкт-Петербург, 2020. — С. 259–263.

4. Krasnov S. V. Blended Learning as a form of Transition from Traditional Learning to Digital Learning / S. V. Krasnov, S. V. Kalmykova, A. S. Krasnov // 2019 International Conference on High Technology for Sustainable Development (HiTech). 10–11 October, 2019. — URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/9128121>.

С. А. Краснова
Военная академия связи
С. В. Краснов
Санкт-Петербургский Политехнический
университет Петра Великого,
Санкт-Петербург

Междисциплинарное обучение как способ повышения качества профессиональной подготовки курсантов в военном вузе

Развитие образования в глобальном пространстве предполагает активное участие граждан в получении образования за рубежом. При возрастающей конкуренции в сфере образовательных услуг отечественные, в том числе и военные, вузы стремятся к повышению качества подготовки иностранных граждан. В статье рассматривается проблема недостаточного уровня владения русским языком иностранными гражданами. Одним из способов решения этой проблемы является использование межпредметных связей. В статье раскрывается понятие и функции междисциплинарного обучения. Особое внимание обращается на этапы разработки междисциплинарного обучения. Вместе с тем при разработке программ междисциплинарного обучения возникают определенные ограничения и барьеры, которые приведены в статье. Отмечается, что учет и корректировка возникших ограничений позволит существенно улучшить качество подготовки специалистов и учебный процесс в целом.

Ключевые слова: качество образования, межпредметные связи, междисциплинарное обучение.

S. A. Krasnova
Military Telecommunications Academy
S. V. Krasnov
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University,
Saint Petersburg

Interdisciplinary learning as a way to improve the quality of professional training of cadets in a military university

The development of education in the global space implies the active participation of citizens in obtaining education abroad. With increasing competition in the field of educational services, domestic, including military, universities are striving to improve the quality of training of foreign citizens. The article deals with the problem of insufficient level of proficiency in the Russian language by foreign citizens. One of the ways to solve this problem is to use intersubject relationships. The article reveals the concept and functions of interdisciplinary training. Special attention is paid to the stages of

developing interdisciplinary training. At the same time, when developing interdisciplinary training programs, certain restrictions and barriers arise, which are given in the article. It is noted that taking into account and correcting the restrictions that have arisen will significantly improve the quality of training specialists and the educational process as a whole.

Keywords: quality of education, interdisciplinary communication, interdisciplinary training.

В последние годы остро возник вопрос о путях развития отечественного образования. С этой целью в 2018 году утвержден и реализуется национальный проект «Образование» на 2019–2024 гг. целью которого является обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования. Национальный проект позволит решить ряд задач, в том числе задачу из Указа Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204: увеличение не менее чем в два раза количества высшего образования и научных организациях [3: 48].

Перед отечественным военным образованием также стоит цель возрастания конкурентоспособности, как на отечественном, так и на международном уровне. В последние годы мы наблюдаем динамичное развитие отечественной системы военного образования, что позволяет высшим учебным заведениям обеспечить высокое качество подготовки военных специалистов. В связи с этим мы наблюдаем рост интереса, как среди российских абитуриентов, так и представителей иностранных государств, к российским высшим военным учебным заведениям. В военных вузах обучается более 2 тысяч слушателей, свыше 60 тысяч курсантов и около 10 тысяч иностранных военнослужащих [4: 1].

Ежегодно спрос на российское военное образование на международном уровне растет. Поэтому необходимо проводить дальнейшую работу по повышению качества военного образования в учебных заведениях военного ведомства в соответствии с современными требованиями.

Одной из проблем с которой сталкиваются преподаватели при обучении иностранных курсантов является недостаточный уровень владения русским языком [2: 555]. Иностранному обучаемым после подготовительного курса сложно освоить большой объем информации при введении различных дисциплин в процесс обучения. Поэтому перед преподавателями вузов стоит задача нахождения оптимальных методов доведения информации и снижения информационной нагрузки до иностранных курсантов. Одним из таких способов является использование межпредметных связей.

Вопросами взаимосвязи дисциплин занимались иностранные педагоги, такие как Я. Коменский, И. Герbart, Д. Локк, а отечественные педагоги, методисты, такие как В. Федорова, Д. Кирюшкин, В. Максимова, Н. Груздева, И. Зверев и др. также занимались вопросами межпредметных связей.

Межпредметные связи — это осуществление взаимосвязанности между разными учебными предметами, изучаемыми в учебном заведении. В последние годы наблюдается создание курсов, объединяющих несколько предметов, в том числе и из гуманитарного блока.

В статье 5 «Всемирной Декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры» от 9 октября 1998 года обозначена необходимость поощрять и укреплять новаторство, междисциплинарность и трансдисциплинарность программ в процессе формирования нового подхода к высшему образованию [1: 6].

При организации междисциплинарного обучения чаще создаются курсы в рамках определенного блока учебных дисциплин. В блок преимущественно входят дисциплины из одной образовательной области, при равных началах дисциплин обычно преобладает предметная область одной из них.

Междисциплинарное обучение позволяет:

- обобщить некоторые разделы изучаемых, взаимосвязанных дисциплин;
- более эффективно использовать время обучения, снизить перегруженность, исключая дублирования материала дисциплин входящих в блок;
- использовать знания из смежных дисциплин блока при объяснении материала;
- развивать лексические умения и навыки русского языка и улучшить усвоение учебного материала у иностранных курсантов, используя одинаковые лексические единицы речевого материала на нескольких предметах блока;
- повысить профессиональный уровень преподавателей вовлеченных в междисциплинарное обучение и др.

Для успешного использования междисциплинарного обучения необходимо активное взаимодействие всех преподавателей смежных дисциплин входящих в блок. Для эффективного планирования межпредметных связей необходимо, чтобы преподаватели знали программы и материалы дисциплин входящих в блок.

Основными этапами разработки междисциплинарного обучения являются следующие.

1. Анализ содержания требований к результатам освоения программы смежных дисциплин, предусмотренных федеральным государственным образовательным стандартом, и планируемых результатов освоения образовательной программы в процессе обучения.

2. Синтез новых программ, объединяя и взаимно согласовывая все дисциплины, входящие в блок.

3. Определение цели и задач междисциплинарного блока.

4. Выявление и планирование межпредметных связей дисциплин, входящих в междисциплинарный блок.

5. Формирование интегрированного курса, охватывающего все дисциплины междисциплинарного блока, при участии команды преподавателей, владеющих материалом смежных дисциплин.

6. Составление взаимно согласованного учебного материала (учебников, учебных, методических пособий и курса лекций) по учебным предметам блока с учетом уровня языковой подготовки иностранных курсантов.

7. Определение преподавателями основных методических приемов обучения дисциплинам, входящим в междисциплинарный блок.

8. Разработка заданий для контроля знаний по каждой дисциплине в течение всего курса и итогового контроля по окончании изучения всех дисциплин блока.

9. Корректировка, при необходимости, междисциплинарного курса.

На наш взгляд междисциплинарное обучение позволяет улучшить учебный процесс и поэтому данный подход в будущем имеет широкие возможности и перспективы. Повысить эффективность использования данного подхода в обучении иностранных курсантов можно корректируя наиболее часто встречаемые барьеры и ограничения:

1. К сожалению, нередко междисциплинарность заменяют простым объединением нескольких дисциплин без разъяснения взаимосвязи и взаимовлияния смежных дисциплин, входящих в междисциплинарный блок.

2. При обучении иностранных курсантов не учитывается уровень знания русского языка и довузовской подготовки.

3. Недостаточное привлечение иностранных курсантов к внеаудиторной учебной работе, например, участие в междисциплинарных олимпиадах, подготовке научных докладов по междисциплинарным исследованиям совместно с преподавателем и др.

4. Недостаточное привлечение иностранных курсантов к самостоятельной работе, например, работа не только учебным материалом, изложенным на лекции, но и с дополнительным текстом и заданиями по изучаемой теме.

5. Низкая мотивационная составляющая в восприятии иностранными курсантами военно-инженерных высших учебных заведений дисциплин социально-гуманитарного цикла.

6. Зачастую отсутствие тесного контакта преподавателей с иностранными курсантами для выявления трудностей в восприятии последними учебного материала и др.

Корректировка названных выше барьеров и недостатков в процессе междисциплинарного обучения иностранных курсантов позволит улучшить учебный процесс и качество подготовки будущих специалистов.

Литература

1. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры от 9 октября 1998 года. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/901839539> (дата обращения 05.09.2021).

2. Краснова С. А., Краснов С. В. Условия успешного обучения иностранных военнослужащих экономическим дисциплинам в российских военных вузах // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза. Материалы II Межвузовской научно-методической конференции. — СПб. : ВАС, 2019. — С. 554–558.

3. Паспорт национального проекта «Образование». — URL: <http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf> (дата обращения 02.09.2021).

4. Хайремдинов Л. Система военного образования развивается динамично // Красная звезда. — 2020. — 26 августа. — URL: <http://redstar.ru/sistema-voennogo-obrazovaniya-razvivaetsya-dinamichno/> (дата обращения 04.09.2021).

Е. М. Кузьмина, И. Е. Скалецкая
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Перспективы изучения элементов теории измерений в курсе научного стиля речи для технических специальностей на подготовительном курсе

В статье представлена разработка урока по русскому языку как иностранному для подготовительного курса технического вуза в рамках занятий по научному стилю речи на материале физики. Тема урока — «Теория измерений». Предлагаются адаптированные тексты для ознакомления обучающихся с элементами теории измерений, а также система упражнений, включающая предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания. Рассматривается целесообразность и возможность включения данной темы в курс научного стиля речи на предвузовском этапе.

Ключевые слова: теория измерений, обучение физике, научный стиль речи, подготовительный курс для иностранцев.

Е. М. Kuzmina, I. E. Skaletskaya
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Prospects of teaching elements of theory of measuring as part of the scientific language course for engineering major at the preparatory course

The article presents a concept of a lesson of Russian as a foreign language for preparatory course of technical universities in terms of teaching scientific prose style based on physics on the topic of theory of measuring. It contains adapted texts for learning elements of theory of measuring, as well as pre-text, text and post-text exercises. The article discusses practicability of introducing this topic into the course of scientific prose style at the preparatory department.

Keywords: theory of measuring, teaching physics, scientific prose style, preparatory course for foreign students.

Курс по общей физике на подготовительном курсе охватывает основные теоретические разделы и включает решение задач. Преподаватели-русисты готовят обучающихся к восприятию лексики и конструкций научного стиля речи, преподаватели-физики продолжают работу и осуществляют повторение школьной программы в объеме, необходимом для обучения на первом курсе. Нужно заметить, что, к сожалению, в связи с поздним приездом групп работа может ограничиться только занятиями

с преподавателем-русистом. При этом даже в полном варианте в программу подготовительного отделения не включается экспериментальный раздел.

Тем не менее на основном этапе обучения в Военной академии связи курсанты должны будут заниматься таким видом деятельности, как выполнение лабораторных работ. Лабораторные работы обязательно включают решение экспериментальных задач с обработкой полученных результатов, для которой необходимы знания в области теории измерений и теории погрешности. Это тот раздел, с которым большая часть как российских, так и иностранных курсантов впервые сталкивается в вузе. Для иностранных курсантов к общим трудностям при освоении нового материала добавляются собственно языковые трудности. Представляется, что эти трудности можно снять уже на этапе предвузовской подготовки, дополнив курс по физике соответствующим разделом. Изучение теории измерений может стать заключительной темой курса.

Содержание занятий по данной теме мы видим следующим образом:

- в рамках занятий по русскому языку (научный стиль речи на материале физики) обучающиеся узнают о видах измерений и видах погрешностей, доверительной погрешности и доверительной вероятности, относительной погрешности и правилах округления и представления результатов; при этом они знакомятся с основными терминами и первыми простейшими формулами, повторяют необходимые конструкции научного стиля речи (далее КНСР);

- на занятиях с преподавателем физики к изученным темам можно не возвращаться, достаточно проверить знание формул и терминов; изучается новый материал в рамках теории погрешностей, а именно: методы, формулы расчета погрешностей прямых и косвенных измерений.

Остановимся подробно на работе преподавателя-русиста. В этой статье мы предлагаем разработку урока по теме «Теория измерений» в курсе изучения КНСР на материале физики.

Задача преподавателя-русиста на занятиях по научному стилю речи на подготовительном этапе — обеспечить для обучающихся овладение общенаучной лексикой, а также специальной терминологией, «овладение разными способами построения дефиниций» [1: 113] и КНСР, «формирование умения строить монологическое высказывание на научную тему» [1: 113] (пересказ информации из текста) и вести диалог (главным образом, отвечая на вопросы по тексту).

Работа над темой рассчитана приблизительно на 4 аудиторных часа, или два занятия. На первом этапе работы мы вводим обучающихся в тему и снимаем лексические трудности перед знакомством с новой теоретической информацией. Предполагаем, что такой темы в школьном курсе не было, поэтому данную информацию обучающиеся изучают впервые именно с преподавателем-русистом, а не повторяют на новом для них

языковом материале, как это происходит при изучении других тем в курсе НСР на материале физики. В связи с этим содержанию должно быть уделено не меньшее внимание, чем языковому материалу.

Перед чтением текстов вводится новая терминология. Часть корней при этом уже знакома обучающимся, отдельные слова встречались в других значениях, поэтому для семантизации терминов предлагаем активно задействовать такие приемы и механизмы, как анализ внутренней формы слова, подбор однокоренных слов, языковая догадка. Так, первое задание может быть сформулировано следующим образом:

Задание 1. *Сегодня начинаем изучать новую тему, которая называется «Теория измерений». Изучали ли вы эту тему раньше, на уроках по физике в школе? Давайте вспомним или предположим, что изучает теория измерений.*

Затем следует работа над словами, которые дадут обучающимся возможность говорить о теории измерений. Предлагаем выполнение следующих заданий.

Задание 2. Работаем без словаря! *Прочитайте вслух существительные. Определите, какого рода эти слова: измерение, вычисление, сравнение, определение, наблюдение, получение, округление, обработка, расчёты, отсчёт; точность, достоверность, надёжность.*

Вспомните и назовите слова, от которых они образованы, и попробуйте определить значение этих существительных.

Задание 3. *Определите значение следующих терминов, используя синонимы в скобках: вероятность (вероятно = возможно), погрешность (= неточность).*

Следующее задание направлено на отработку произношения новых терминов, представляющих собой словосочетания, которые состоят из существительного с согласованным или несогласованным определением. После ознакомления с текстами, в которых обучающиеся встретят эти термины и их толкования, можно порекомендовать им самостоятельно вернуться к этому упражнению и прочитать термины, уже понимая их значение.

Задание 4. *Работаем с определениями, выраженными: а) прилагательным, б) существительным в форме 2 падежа. Поставьте слова в скобках в правильную форму:*

а) прилагательное + существительное: (физический) величина, (прямой и косвенный) измерения, (измерительный) прибор, (относительный) погрешность, (доверительный) вероятность, (наилучший) оценка, (приблизженный) значение, (значащий) цифра, (десятичный) разряд;

б) существительное, падеж 1 + существительное, падеж 2: единица (измерение), значение (физическая величина), шкала (прибор), плотность (тело), коэффициент (доверие).

Следующий этап — работа с небольшими по объему текстами. Учебные тексты и задания к ним создавались на основе материалов методического пособия «Обработка результатов измерений физических величин: учебное пособие для лабораторного практикума по общей физике» [2].

Внимание обучающихся должно обратиться к содержанию текста и усвоению представленной в нём информации. При этом происходит усвоение новых терминов и активизация лексики по теме, автоматизация навыков работы с усвоенными ранее КНСР. Однако установка при чтении текстов дается именно на извлечение информации по теме урока и подготовку к решению небольших задач по физике.

Сообщаем обучающимся, что им предстоит научиться определять погрешность измерений. Работа будет проходить в несколько этапов: чтение текста для того, чтобы получить необходимые инструкции, проверка точности и полноты усвоенной информации (ответы на вопросы) и, наконец, решение небольших задач по теме «Погрешность измерений».

Текст № 1 представляет собой введение в теорию измерений и знакомит обучающихся с основными понятиями. Перед первым прочтением текста обучающиеся знакомятся с вопросами, на которые предстоит ответить. Формулируя задание, отмечаем, что при ответе на вопросы, помимо информации из текста, нужно будет использовать собственные знания.

Отметим, что работа с первым, вводным, текстом не сопровождается решением задач. Цель работы над текстом — обеспечить усвоение новых языковых единиц, повторить и отработать изученные ранее КНСР, и поэтому необходимо мотивировать обучающихся при ответе на вопросы уделять внимание форме высказывания: вопросы составлены таким образом, чтобы отвечающий повторял информацию из текста, заменяя конструкцию.

Для активизации работы над Текстом № 1 ответы на вопросы можно проводить в форме соревнования: баллы за ответы (и в результате — положительную оценку за урок) получает тот, кто ответил правильно по содержанию и не допустил серьезных языковых ошибок.

Задание 5. Информация из Текста № 1 и ваши знания помогут вам ответить на эти вопросы.

1. Что называется измерением?
2. Какими бывают измерения?
3. Как узнать длину предмета (например, карандаша)?

4. Как измерить объём параллелепипеда? Каким (прямым или косвенным) является это измерение?
5. Почему при измерении физических величин возникают погрешности?
6. На какие виды делятся погрешности?

При ответе на вопросы отрабатываются конструкции с разными значениями. Прежде всего, это конструкции, которые используются для толкования понятий: **Что (1) называется чем (5) — под чем (5) понимают что (4)**. Кроме того, это конструкции, которые используются для классификации явлений: **Что (1) бывает каким (5) и каким (5) — Что (1) делится на что (4) и что (4) + по признаку чего (2)**. Также можно обратить внимание на использование неопределенно-личных предложений в учебно-научном тексте: *под измерением понимают, значение физической величины находят, используют* косвенное измерение.

Текст № 1. Измерения и погрешности

Под измерением понимают сравнение физической величины, полученной с помощью измерительных приборов, с выбранной единицей измерения.

По способу получения результата измерения делятся на прямые и косвенные.

В прямых измерениях значение физической величины находят непосредственно по показаниям прибора. Так, время измеряется с помощью секундомера, сила тока — с помощью амперметра.

Если прямое измерение физической величины невозможно, используют косвенное измерение — вычисление величины по формуле. Например, плотность тела (ρ) нельзя измерить с помощью прибора, но можно рассчитать по формуле:

$$\rho = \frac{m}{V},$$

если мы знаем массу тела (m) и его объём (V).

В процессе измерения всегда появляются ошибки, или погрешности. Эти ошибки связаны с неточностью приборов или методов измерения (систематические погрешности), неправильным отсчётом или неправильной записью результата (грубые погрешности), а также с большим числом случайных причин в каждом отдельном измерении (случайные погрешности). Поэтому приходится повторять измерения до определённого разумного предела, а полученную совокупность экспериментальных результатов обрабатывать с помощью методов теории вероятностей и математической статистики, которые являются основой так называемой теории погрешностей.

Поэтому необходимо:

- 1) повторять измерения определенное количество раз;
- 2) оценить ошибку полученных экспериментальных результатов — погрешность.

Задание 6. Прочитайте текст № 2 и ответьте на следующие вопросы.

1. Что такое наилучшая оценка значения физической величины?
2. Что такое абсолютная погрешность?
3. В каких единицах измеряется абсолютная погрешность определения объёма, скорости, времени?
4. Что обозначает доверительная вероятность $P = 0,95$? Где обычно используется именно такая доверительная вероятность?

Текст № 2. Доверительная погрешность и доверительная вероятность

Представим, что мы выполнили несколько прямых измерений физической величины x и получили группу результатов $x_1, x_2, x_3 \dots x_n$. Каждый из этих результатов содержит ошибку. Поэтому при обработке результатов измерений нужно выполнить две задачи:

1) использовать результаты $x_1, x_2, x_3 \dots x_n$, чтобы найти **наилучшую оценку (среднее значение)** $x_{\text{наил}}$, которую можно считать приближенным значением x , по формуле:

$$x_{\text{наил}} = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_n}{n};$$

2) определить погрешность полученного результата.

Поэтому результат измерения физической величины x представляют так: $x_{\text{наил}} = x \pm \Delta x$.

Это выражение означает, что значение измеряемой величины расположено в пределах интервала $(x_{\text{наил}} + \Delta x; x_{\text{наил}} - \Delta x)$, установленного с помощью расчета. Величина Δx называется **абсолютной погрешностью** результата измерений x . Она всегда положительна и измеряется в тех же единицах, что и физическая величина x .

Дополнительно определяют **доверительную вероятность (коэффициент доверия)** P , который характеризует степень надёжности того, что точное значение величины x действительно находится в интервале между $(x_{\text{наил}} + \Delta x)$ и $(x_{\text{наил}} - \Delta x)$. В таком случае величина Δx называется **доверительной абсолютной погрешностью**, а интервал $(x_{\text{наил}} + \Delta x; x_{\text{наил}} - \Delta x)$ называется **доверительным интервалом**.

Значение P в пределах от 0 до 1 означает, что в $(P \cdot 100)\%$ случаев результаты следующих однотипных измерений величины x , сделанных

так же аккуратно и теми же измерительными приборами, будут находиться внутри доверительного интервала ($x_{\text{наил}} + \Delta x$; $x_{\text{наил}} - \Delta x$).

Для определения доверительной погрешности Δx результата измерения, как правило, в учебной лаборатории доверительную вероятность считают равной 0,95. Таким образом, результат измерения физической величины представляют в форме: $x_{\text{наил}} = x \pm \Delta x$; $P = 0,95$.

Рассмотрим, что означает следующее представление результата измерения диаметра диска: $D = (125,3 \pm 0,2)$ мм, $P = 0,95$.

Наилучшая оценка $D_{\text{наил}} = 125,3$ мм.

Доверительная абсолютная погрешность $\Delta D = 0,2$ мм.

Значит, значение D находится в интервале от 125,1 до 125,5 мм.

Результаты любого последующего измерения D , сделанного тем же измерительным инструментом, будут находиться в интервале от 125,1 до 125,5 мм в 95% случаев.

После знакомства с текстом и ответов на вопросы обучающимся предлагается решить ряд задач. Задачи составлены по образцу заданий, предложенных в пособии С. А. Фокина, М. А. Бармасова, М. А. Мамаева [2: 7].

Задание 7. Решаем задачи.

1) Определите доверительную погрешность результата измерения времени: $t = (2,923 \pm 0,001)$ с.

Ответ: $\Delta T = 0,001$ с.

2) Запишите в стандартной форме результаты следующих измерений параметров высоты цилиндра: наилучшая оценка высоты цилиндра равна 50,0 мм, и высота может составлять величину от 50,5 мм до 49,5 мм. Высоту обозначьте как h .

Ответ: $h = (50,0 \pm 0,5)$ мм.

Перед чтением следующих текстов, которые будут включать примеры измерения погрешностей, рекомендуется повторить образование форм кратких причастий.

Работу можно провести с помощью следующего упражнения.

Задание 8. Повторим грамматику. В следующих текстах вы встретите предложения, в которых предикаты выражены краткими причастиями, как в предложении «Измерение **проведено**».

Вспомните, какое это причастие: активное или пассивное, настоящего или прошедшего времени? Назовите полную форму причастия и инфинитив глагола и запишите словосочетания с этими формами по образцу: **Измерение проведено** — проведённое измерение — провести измерение.

Результаты приведены, расстояние измерено, вычисление выполнено, ответ получен, погрешность определена, значение округлено.

Работа над текстом № 3, описывающим следующий вид погрешности, также включает ответы на вопросы после изучения информации (чтения текста) и выполнение задачи. После ответов на вопросы мы можем попросить обучающихся пересказать полученную информацию в следующей форме: «Ваш друг пропустил занятие по физике и не понимает, как определить доверительную погрешность. Помогите ему разобраться в теме»; «Объясните другу, что означает и для чего используется формула $x_{наш} = x \pm \Delta x$; $P = 0,95$ ».

Задание 9. Текст № 3 поможет вам ответить на следующие вопросы.

- 1. Что называют относительной погрешностью?*
- 2. Почему абсолютная погрешность не помогает полностью оценить, насколько точно проведено измерение?*
- 3. В каких единицах измеряется абсолютная погрешность измерения температуры, силы тока, давления? А относительная погрешность?*
- 4. С помощью какой погрешности, относительной или абсолютной, можно сравнить точность результатов измерений температуры и силы тока? Как это сделать?*
- 5. Назовите формулы вычисления относительной погрешности через абсолютную погрешность, и наоборот, абсолютной погрешности через относительную погрешность.*

В тексте № 3 использованы примеры из пособия в пособии С. А. Фокина, М. А. Бармасова, М. А. Мамаева [2: 8–9].

Текст № 3. Относительная погрешность

Чтобы понять, насколько точным является измерение, недостаточно знать только абсолютную погрешность. Так, погрешность в 1 см для расстояния в 1 км это точное измерение, а для расстояния в 3 см, наоборот, очень неточное.

*Поэтому используют ещё одну величину, которая называется **относительной погрешностью** и обозначается как δx . Относительная погрешность - это отношение абсолютной погрешности к $x_{наш}$:*

$$\delta x = \frac{\Delta x}{x_{наш}}$$

Так как относительная погрешность обычно представляет собой малое число, её удобно умножить на 100 и приводить в процентах:

$$\delta x = \frac{\Delta x}{|x_{наш}|} \cdot 100 \%$$

Например, мы получили результат измерения диаметра $D = (125,3 \pm 0,2)$ мм. Тогда абсолютная погрешность диаметра $\Delta D = 0,2$ мм, а относительная погрешность $\delta D = 0,2/125,3 \approx 1,6 \cdot 10^{-3}$ или 0,16%.

Если относительная погрешность известна, то абсолютную погрешность можно вычислить по формуле: $\Delta x = \delta x \cdot |x_{\text{наил}}|$.

Так, если относительная погрешность диаметра $\delta D = 1,6 \cdot 10^{-3}$ (или 0,16%), тогда абсолютная погрешность $\Delta D = 125,3 \cdot 1,6 \cdot 10^{-3} \approx 0,2$ мм.

Относительная погрешность позволяет сравнивать точность измерений не только однотипных физических величин, но и разных физических величин: **чем меньше относительная погрешность измерения, тем точнее оно выполнено.**

Рассмотрим пример. Измерены два расстояния. Абсолютная погрешность первого измерения — 2 м, а второго — 0,1 мм. Если мы знаем наилучшие оценки ($x_{\text{наил}}$) для этих величин, мы можем рассчитать и сравнить их относительные погрешности:

$$x_1 = (1836 \pm 2) \text{ м, а } x_2 = (9,3 \pm 0,1) \text{ мм, значит}$$
$$\delta x_1 = \frac{2}{1836} \approx 10^{-3}, \quad \delta x_2 = \frac{0,1}{9,3} \approx 10^{-2}$$

Таким образом, измерение, где абсолютная погрешность равна 2 м, выполнено точнее.

Задание 10. Решаем задачу

Какое из измерений выполнено точнее:

$$t_1 = (203,4 \pm 0,2) \text{ с,}$$

$$t_2 = (11,3 \pm 0,4) \cdot 10^{-2} \text{ с?}$$

Ответ: первое измерение выполнено точнее.

Задачи также составлены на основе заданий из пособия С. А. Фокина, М. А. Бармасова, М. А. Мамаева [2: 9].

Заключительный текст урока знакомит обучающихся с правилами вычисления и округления результатов. Работа проводится аналогично. Первое задание — прочитать текст и извлечь необходимую информацию, ориентируясь на вопросы.

Задание 11. Прочитайте Текст № 4 и ответьте на следующие вопросы:

1. По какому правилу нужно округлять погрешности?
2. Как правильно представлять результаты измерений?
3. Почему запись $V = (6051,78 \pm 30) \text{ м/с}$ бессмысленна?

Текст № 4. Правила вычисления. Округление погрешности и результатов измерений

В учебной лаборатории значения абсолютных погрешностей окончательного результата измерения округляются до одной значащей цифры.

Например, если результат расчёта погрешности $\Delta g = 0,02385 \text{ м/с}^2$, то это значение должно быть округлено до $\Delta g = 0,02 \text{ м/с}^2$. Тогда результат измерения g (ускорения свободного падения) нужно записать как $g = (9,82 \pm 0,02) \text{ м/с}^2$.

Абсолютную погрешность предварительно вычисляют не более чем с двумя значащими цифрами, а когда записывают окончательный результат, округляют до одной цифры.

Когда погрешность округлена и записана, необходимо обратить внимание на цифры в измеряемой величине. Например, утверждение $V = (6051,78 \pm 30) \text{ м/с}$ не имеет смысла: если погрешность равна 30, результат может быть от 6020 до 6080. Это значит, что не имеет значения, какие цифры записаны после цифры 5. Правильная запись этого результата — $V = (6050 \pm 30) \text{ м/с}$.

Таким образом, правила округления результатов измерений следующие:

- округлить погрешность до первого значимого разряда;
- округлить результат измерения до того же количества знаков, что и погрешность.

Например, результат $92,81 \text{ с}$ погрешностью $0,3$ нужно округлить до $92,8 \pm 0,3$. Такой же результат с погрешностью 3 нужно округлить до 93 ± 3 . Если погрешность равна 30 , правильная запись будет такой: 90 ± 30 .

Если результат измерений записан в порядковой форме ($3,0 \cdot 10^3$ вместо 3000), то погрешность тоже удобно записывать в такой форме: $q = (1,61 \pm 0,05) \cdot 10^{-19} \text{ Кл}$, а не $q = (16,1 \cdot 10^{-20} \pm 5 \cdot 10^{-21}) \text{ Кл}$.

Задание 12. Решаем задачи.

В какой колонке результаты записаны верно:

$l = (23,65 \pm 0,05) \text{ мм}$	$l = (23,7 \pm 0,05) \text{ мм}$
$U = (3,9 \pm 0,1) \text{ В}$	$U = (4 \pm 0,1) \text{ В}$
$t = (3,630 \pm 0,001) \text{ с}$	$t = (3,6304 \pm 0,0010) \text{ с}$

Ответ: правильный вариант в левом столбце.

Запишите результаты измерений в правильном виде, с нужным числом значащих цифр:

- 1) $R = (5,013 \pm 0,01234) \text{ м}$;
- 2) $T = (15,734 \pm 1) \text{ с}$;
- 3) $q = (4,23 \cdot 10^{-19} \pm 3,44 \cdot 10^{-20}) \text{ Кл}$.

Ответ:

- $R = (5,01 \pm 0,01) \text{ м}$;
- $T = (16 \pm 1) \text{ с}$;
- $q = (42 \pm 3)10^{-20} \text{ Кл}$.

Задание 12 также составлено на основе заданий и текстов из пособия С. А. Фокина, М. А. Бармасова, М. А. Мамаева [2: 12].

После того как работа с текстами завершена, можно повторить и обобщить языковой материал урока. Такие задания рекомендуется вынести на самостоятельную работу.

Во-первых, предлагаем обратить внимание на управление глаголов.

Задание 13. *Найдите в текстах и запишите в словарь примеры употребления следующих глаголов:*

Округлить что (4) до чего (2) – округление чего (4) до чего (2)

Установить что (4) с помощью чего (2)

Считать что (4) каким (5)

Обозначать что (4) как что (4)

Приводить что (4) в каких единицах (6)

Вычислить что (4) по формуле

Кроме того, можно вернуться к сочетаниям существительного с определением и обобщить встретившиеся в текстах варианты словосочетаний, терминологических и свободных.

Задание 14. *Составьте все возможные словосочетания со следующими существительными. Используйте слова для справки: ... значение, ... цифра, ... погрешность, ... интервал, ... вероятность, ... измерения, ... величины, ... оценка, ... разряд.*

Слова для справки: *десятичный, прямой, косвенный, абсолютный, относительный, наилучший, доверительный, численный, приближенный, значащий, однотипный.*

Можно предложить обучающимся выполнить дополнительные задания, позволяющие одновременно проверить усвоение теоретического материала и сформированность грамматических навыков [1: 115], такие как составление предложений из слов и словосочетаний, упражнения на подстановку.

Заключительным заданием урока по теме «Теория измерений» станет составление краткого конспекта, включающего основные понятия с толкованием и переводом на родной язык, правила (правило округления погрешностей и правило представления результатов), а также формулы с объяснением всех элементов. Этот конспект поможет продолжить изучение темы на занятии с преподавателем-физиком.

Разумеется, предлагаемая тема выходит за рамки учебной программы, однако можно рассматривать материал данной разработки как дополнительный для изучения в сильных группах, приступивших к занятиям на подготовительном курсе вовремя. Представляется, что знакомство с данной темой на подготовительном этапе значительно облегчит работу на практических и лабораторных занятиях по физике на основном этапе обучения.

Литература

1. Корчагина Е. В., Русских А. Г., Лаврентьев В. А. Значение теоретических дисциплин в системе обучения иностранных студентов русскому языку // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза : Материалы II Межвузовской научно-методической конференции. 12 декабря 2019 года. — СПб. : ВАС, 2019. — С. 111–117.
2. Фокин С. А. Обработка результатов измерений физических величин : учебное пособие для лабораторного практикума по общей физике / С. А. Фокин, А. М. Бармасова, А. М. Мамаев. — 3-е изд. перераб. — СПб. : Изд. РГГМУ, 2003. — 62 с.

В. В. Курдубова, Е. О. Шахвердова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

**Реализация методики оценивания готовности
иностранного обучающегося к освоению
образовательных программ российского военного вуза**

В статье представлены результаты исследования готовности иностранных обучающихся российского военного вуза к учебной деятельности. Приведен один из возможных примеров применения авторской методики оценивания готовности иностранных обучающихся к освоению образовательных программ в определенной предметной области. Описан процесс рефлексии, заключающийся в выявлении причин недостаточной сформированности готовности иностранного обучающегося к освоению образовательной программы на определенном этапе подготовки на основании анализа полученных оценочных значений, что способствует повышению качества образовательного процесса.

Ключевые слова: военный вуз, иностранные обучающиеся, готовность к освоению образовательных программ.

V. V. Kurdubova, E. O. Shakhverdova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

**Implementation of the methodology for assessing the readiness
of a foreign student to master the educational programs
of a Russian military university**

The article presents the results of a study of the readiness of foreign students of a Russian military university for educational activities. One of the possible examples of the use of the author's methodology for assessing the readiness of foreign students to master educational programs in a certain subject area is given. The process of reflection is described, which consists in identifying the reasons for the insufficient formation of the readiness of a foreign student to master the educational program at a certain stage of preparation based on the analysis of the estimated values, which contributes to improving the quality of the educational process.

Keywords: military university, foreign students, readiness to master educational programmes.

В данной статье представлены результаты исследования готовности к учебной деятельности иностранных обучающихся высшего военного учебного заведения. В рамках данной статьи готовность к учебной деятельности иностранных обучающихся будем рассматривать как характеристику возможности освоения ими образовательных программ в иноязычной

кросс-культурной среде военного вуза, включающую следующие элементы: когнитивный, языковой, организационно-регулятивный, информационно-предметный, кросс-культурный коммуникативный, мотивационный [1]. Остановимся более подробно на содержательном описании этих элементов. Языковой элемент готовности характеризует владение слушателем языком обучения (русским); организационно-регулятивный — умение организовывать учебную деятельность в условиях совмещения учебного процесса и военной службы; информационно-предметный — знания, умения, навыки, полученные на предыдущем этапе обучения и необходимые для освоения следующего этапа обучения. Кросс-культурный коммуникативный и мотивационный элементы описывают коммуникативные навыки обучающегося в кросс-культурной среде образовательного учреждения и его интерес к учебной деятельности. Когнитивный элемент (интеллектуальные способности, необходимые для осуществления учебной деятельности) в рамках данного исследования мы рассматривать не будем, как относящийся в большей степени к психологической области знания.

Ранее авторами была предложена методика оценивания готовности иностранных обучающихся к освоению образовательных программ военного вуза, позволяющая определить количественные оценки каждого элемента готовности и интегративную оценку готовности в целом [1]. Полученные оценки можно представлять в цифровой или графической (профиль готовности обучающегося) формах. Среди задач, решаемых с использованием этой методики, можно назвать следующие:

- диагностика готовности обучающегося на определенном этапе учебной деятельности;

- сравнительный анализ интегративной оценки и оценок элементов готовности нескольких обучающихся или усредненных значений оценок для групп обучающихся, сформированных по определенному признаку;

- изучение динамики оценок готовности на различных этапах обучения.

В данной статье предлагается описание одной из возможных реализаций методики. Представлены результаты оценивания готовности иностранных военнослужащих, прибывших на обучение в Военную академию связи в 2020–2021 гг., к освоению образовательных программ первого и второго курса обучения (в предметной области математика).

В основе применения методики оценивания готовности к учебной деятельности лежит психолого-педагогический эксперимент, заключающийся в опросе субъектов образовательной деятельности. Эксперимент был осуществлен в 2021 году на базе Военной академии связи им. С. М. Буденного. В нем участвовали 64 иностранных учащихся первого и второго курсов обучения из следующих стран: Азербайджанская Республика, Республика Беларусь, Социалистическая Республика Вьетнам, Гвинейская Республика, Республика Казахстан, Республика Камерун, Республика Конго, Королевство

Камбоджа, Лаосская Народно-Демократическая Республика, Республика Мали, Монголия, Палестинская Национальная Администрация, Королевство Саудовская Аравия, Республика Чад, Королевство Эсватини, Республика Южная Осетия. Для каждого участвовавшего в эксперименте обучающегося был получен вектор количественных оценок элементов готовности. Учащиеся были разделены на четыре группы по курсу обучения и способу организации подготовки: обучение на специальном или основном факультете вуза (обучение военнослужащих из государств-членов ОДКБ организовано совместно с российскими курсантами по общим программам подготовки).

В первую группу (далее — I СФ) были отнесены обучающиеся первого года обучения, прибывшие из стран дальнего зарубежья (Социалистическая Республика Вьетнам, Гвинейская Республика, Республика Камерун, Королевство Камбоджа, Лаосская Народно-Демократическая Республика, Монголия, Республика Чад), обучение которых осуществляется на специальном факультете академии.

Ко второй группе (далее — II СФ) — граждане государств дальнего зарубежья (Социалистическая Республика Вьетнам, Республика Конго, Республика Мали, Монголия, Палестинская Национальная Администрация, Королевство Саудовская Аравия, Королевство Эсватини) второго года обучения.

К третьей и четвертой группам (I СНГ, II ОДКБ) были отнесены военнослужащие Союза Независимых Государств (Азербайджанская Республика, Республика Южная Осетия) и государств-членов Организации Договора о Коллективной Безопасности (ОДКБ) (Республика Беларусь, Республика Казахстан), проходящие подготовку на первом и втором курсе соответственно.

В таблице 1 представлены оценки элементов готовности к освоению образовательных программ (в предметной области математика). В первом столбце таблицы 1 перечислены элементы готовности, в остальных столбцах приведены усредненные по группам (I СНГ, I СФ, II ОДКБ, II СФ) оценки элементов готовности. Полученные значения находятся в диапазоне [0,3–1,0], считается, что чем ближе к единице значение оценки, тем выше сформированность элемента готовности.

Элемент готовности	Иностранные обучающиеся			
	I курс		II курс	
	I СНГ	I СФ	II ОДКБ	II СФ
Языковой	0,86	0,48	0,93	0,54
Организационно-регулятивный	1,00	0,41	0,90	0,70
Информационно-предметный	0,98	0,56	0,79	0,61
Кросс-культурный коммуникативный	0,74	0,51	0,66	0,46
Мотивационный	0,85	0,51	0,69	0,63

Таблица 1. Значения оценок элементов готовности иностранных обучающихся к освоению образовательных программ российского военного вуза

Интегративная оценка готовности вычисляется как сумма всех оценок элементов готовности, ее значение находится в пределах [1,5–5,0]. Значения оценок элементов и интегративной оценки готовности позволяют распределить обучающихся на уровни готовности к освоению образовательных программ [2].

Обучающиеся, для которых значение интегративной оценки готовности находится в диапазоне [4,0–5,0], имеют высокий уровень готовности к освоению образовательных программ; в интервале [2,5–4,0] — необходимый; меньше 2,5 — недостаточный.

Следует отметить, что для изучения готовности обучающихся к освоению образовательной программы на определенном этапе обучения необходим комплексный анализ интегративной оценки и оценок отдельных элементов. Знание интегративной оценки позволяет осуществить распределение обучающихся по уровням готовности (для формирования групп, определения предлагаемой сложности материала), анализ оценок элементов помогает выявить причины недостаточной сформированности того или иного элемента.

В таблице 2 представлены значения интегративных оценок готовности к освоению образовательных программ в предметной области математика описанных выше групп иностранных обучающихся.

Иностранные обучающиеся			
I курс		II курс	
I СНГ	I СФ	II ОДКБ	II СФ
4,42	2,47	3,97	2,95

Таблица 2. Значения интегративных оценок готовности иностранных обучающихся к освоению образовательных программ военного вуза

На заключительном этапе реализации методики оценивания готовности осуществляется анализ полученных оценочных данных. Приведем результаты анализа оценок готовности иностранных военнослужащих, прибывших на обучение в Военную академию связи в 2020–2021 гг., к освоению образовательных программ первого и второго курса обучения в предметной области математика.

1. Учащиеся первого года обучения, прибывшие из стран СНГ (I СНГ), имеют высокий уровень готовности к освоению образовательных программ первого курса обучения в предметной области математика. Анализ полученных оценок элементов готовности показал, что наименее сформированный элемент готовности – кросс-культурный коммуникативный, что позволяет сделать вывод о наличии в данный момент у обучающихся этой группы коммуникативных сложностей с субъектами

образовательного процесса и трудностями адаптации в кросс-культурной среде вуза. Остальные оценки элементов готовности находятся на высоком уровне, что свидетельствует о достаточно высоком уровне сформированности.

2. Учащиеся первого года обучения, прибывшие из стран дальнего зарубежья (I СФ), имеют недостаточный уровень готовности к освоению образовательных программ первого курса в предметной области математика. Анализ полученных оценок элементов готовности выявил, что наименее сформированные элементы готовности — организационно-регулятивный и языковой, что позволяет сделать вывод о сложностях обучающихся, связанных с организацией учебной деятельности в иноязычной кросс-культурной среде военного вуза. Сравнительно высокое (относительно остальных) значение оценки информационно-предметного элемента свидетельствует о необходимом уровне базовой подготовки для освоения образовательной программы по математике первого курса обучения (следует напомнить, что оценки получены в среднем по группе).

3. Учащиеся второго года обучения, прибывшие из государств-членов ОДКБ (II ОДКБ), имеют необходимый уровень готовности к освоению образовательных программ второго курса в предметной области математика. Анализ полученных оценок элементов готовности выявил, что наименее сформированные элементы готовности — кросс-культурный коммуникативный и мотивационный. Опыт работы с этой категорией обучающихся позволяет высказать предположение о том, что это обстоятельство обусловлено в значительной степени организацией образовательной деятельности совместно с российскими обучающимися. Высокие значения оценки языкового элемента объясняется тем, что в эксперименте участвовали военнослужащие из государств, в котором язык обучения (русский) имеет статус одного из государственных языков.

4. Учащиеся второго года обучения, прибывшие из стран дальнего зарубежья (III СФ), имеют необходимый уровень готовности к освоению образовательных программ второго курса в предметной области математика. Анализ полученных оценок элементов готовности выявил, что наименее сформированные элементы готовности — кросс-культурный коммуникативный и языковой, что позволяет сделать вывод о наличии в данный момент у обучающихся этой группы коммуникативных сложностей с субъектами иноязычной кросс-культурной среды вуза.

Разработанная авторами методика оценивания готовности иностранно-го обучающихся российского военного вуза к учебной деятельности позволяет осуществить диагностику их готовности к освоению образовательной программы в определенной предметной области на конкретном этапе обучения (локальную готовность). Приведенный в данной статье пример реализации методики иллюстрирует оценивание локальной готовности

с целью выявления причин недостаточной готовности к освоению программ того или иного этапа обучения для изучения динамики с последующей коррекцией организации образовательного процесса. Применение предлагаемой методики может служить инструментом для повышения качества обученности.

Литература

1. Курдубова В. В., Шахвердова Е. О. Методика оценивания готовности иностранного обучающегося к освоению образовательных программ российского военного вуза // Вопросы педагогики. — 2021. — № 10 (2). — С. 203–207.

2. Монахова Л. Ю., Танюхина В. В. Исследование уровней готовности иностранных курсантов к обучению в военных вузах // Человек и образование. — 2012. — № 1. — С. 112–117.

*Б. М. Локштанов, В. В. Орлов,
Т. А. Гусева, О. Н. Ковалева
Военная академия связи,
Санкт-Петербург*

**Особенности преподавания дисциплины
«Инженерная и компьютерная графика» курсантам
и ее связь с другими дисциплинами**

В данной статье рассмотрены варианты применения междисциплинарных связей дисциплины «Инженерная и компьютерная графика» при работе с курсантами. Отмечаются возникающие сложности в процессе обучения, связанные с особенностями терминологии по дисциплине. Изучение дисциплины позволяет курсантам успешно осваивать другие специальные дисциплины, связанные с картографией, автомобильным транспортом и др. Курсанты в процессе обучения приобретают знания и навыки изображения деталей как в проекциях, так и в аксонометрии, что позволяет им осваивать такие дисциплины, как физика, математика и другие. При изучении темы «Схемы электрические» курсанты изучают основы построения схем и условно-графические обозначения элементов схемы, что позволяет им успешно осваивать специальные дисциплины, изучаемые в Военной академии связи.

Ключевые слова: инженерная графика, компьютерная графика, эпюры проекций, масштабы, аксонометрия, схемы электрические, элементы схемы, виды схем, типы схем

*В. М. Lokshtanov, V. V. Orlov,
T. A. Guseva, O. N. Kovaleva
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg*

Features of teaching the discipline «engineering and computer graphics» to cadets and its relationship with other disciplines

This paper discusses the use of interdisciplinary relationships of the discipline «Engineering and Computer Graphics» when working with cadets. The arising difficulties in the learning process associated with the peculiarities of the terminology in the discipline are noted. The study of the discipline allows cadets to successfully master other special disciplines related to cartography, road transport, etc. Cadets in the course of training acquire knowledge and skills of depicting details both in projections and axonometry, which allows them to master such disciplines as physics, mathematics and others. When studying the topic «Electrical circuits» cadets study the basics of constructing circuits and conventionally graphic designations of circuit elements, which allows them to successfully master the special disciplines studied at the Military Academy of Communications.

Keywords: engineering graphics, computer graphics, projection diagrams, scales, axonometry, electrical circuits, circuit elements, types of circuits, types of circuits

Дисциплина «Инженерная и компьютерная графика» — одна из самых инженерных дисциплин в техническом высшем учебном заведении, на основе которой осуществляется связь со многими дисциплинами, такими как: математика, физика, строительное дело, дорожные машины и спецтехника, картография, информатика, радиотехника, космическая связь и т.д.

Большинство курсантов, поступающих в военные технические вузы, в школах не изучают черчение, что накладывает негативный отпечаток на процесс обучения по дисциплине «Инженерная и компьютерная графика». Кроме того, курсанты сталкиваются с новой специальной терминологией, которая для них является проблемной. Преподавателю приходится тратить время на преодоление этого барьера путем разъяснения этих терминов и слов.

Начинать изучение дисциплины «Инженерная и компьютерная графика» преподавателям приходится с разъяснения назначения карандашей с различной твердостью (мягкостью) грифеля, для проведения линий различной толщины, а также некоторых особенностей работы в специализированной программе для 2D и 3D моделирования «Компас-3D» [5: 58], [4: 189]. Даже название линий у курсантов специального факультета вызывает определенные трудности — новые слова, новые понятия.

Преподаватели при работе с курсантами специального факультета должны уделять больше внимания методике преподавания: например, разъяснять и показывать на примерах, как делить окружность на три, четыре, пять, шесть, семь, восемь и т. п. частей, как проводить осевые и оси симметрии, как проставлять размеры и выполнять сечения и разрезы.

Отметим, что особенно сложно курсантам выполнять построение парабол и гипербол с помощью геометрического черчения.

Курсанты специального факультета с большим интересом изучают раздел «Масштабы», так как это связано не только с масштабами изделий на чертежах, но и с картографией и с размерами их стран на карте мира. Если эту страну показать в другом масштабе — она становится огромной и это вызывает оживление у курсантов.

При прохождении раздела «Начертательная геометрия» у курсантов отмечаются сложности с пространственным воображением, поэтому изучение этого раздела начинают с простых эпюр по построению изображения точки, линии, простых плоских фигур. Затем переходят к изображениям пространственных фигур, их разрезов, сечений, разверток. Для большей наглядности преподаватели демонстрируют дидактические материалы: конус и усеченный конус, пирамиду и усеченную пирамиду, цилиндр и рассеченный цилиндр. Показывают пример, как сделать поворот

строительной трубы под прямым углом или сделать поворот под другим углом. Следует обратить внимание на вопрос «Пересечение цилиндра с пространственными фигурами: конусом, пирамидой, призмой». Этот раздел помогает курсантам изучать дисциплины, связанные с разработкой антенн как телескопических, так и в виде «тарелок».

В большом разделе «Техническое черчение» [3: 54] курсанты знакомятся с машиностроительным черчением и усваивают приемы черчения отдельных изделий и сборочных узлов. Для курсантов специального факультета определенную проблему представляют термины: неразборные и разборные соединения, шпоночные, шлицевые, резьбовые соединения, сварные, клееные, паяные соединения и т. п. Освоив этот раздел, курсанты хорошо теоретически понимают дисциплины по автомобильному транспорту и специальной передвижной технике, а это помогает им освоить эту технику в полевых условиях.

В комплекс изучения дисциплины «Инженерная и компьютерная графика» входит тема «Схемы электрические» [1: 60], в которой рассматриваются основы начертания схем электрических и элементов, входящих в эти схемы.

Курсанты проявляют интерес к этой теме, так как она является основой для изучения дисциплин, связанных с радиотехникой, компьютерами, информационными системами. Для курсантов специального факультета определенную трудность представляет условно-графическое отображение (УГО) элементов электрических схем, так как эти условности отображают физическую суть отдельных элементов и устройств. Приведем пример трансформатора, который с помощью электромагнитных волн, вызываемых переменным током, проходящим через первичную катушку (провод), передает их через металлический сердечник ко вторичной катушке и вызывает в ней электродвижущую силу или ток. От числа витков первичной и вторичной катушки зависит сила тока во вторичной катушке. В УГО трансформатора изображена первичная и вторичная катушка и между ними линия — сердечник. Значок в УГО трансформатора имеется четыре «лапки»: две для входящего тока и две для снимаемого тока. Такие первичные разъяснения по физике (электротехнике, радиотехнике, оптике, механике) приходится давать преподавателям по «Инженерной и компьютерной графике» курсантам специального факультета с целью разъяснения УГО по конденсаторам, резисторам, динамикам, электродвигателям, диодам, светодиодам, триодам, пентодам, микросхемам и т. д.

По теме «Начертательная геометрия» [2: 68] курсанты изучают эпюры построения изделий как на плоскости, так и в пространстве, а также построение разверток поверхностей этих изделий. Эта тема важна для курсантов при освоении передвижной техники с возможностью развертывания и складывания специализированных антенных комплексов.

По теме «Техническое черчение» курсанты изучают машиностроительное черчение, различные разборные и неразборные соединения, что позволяет им изучать различную специализированную технику связи и ее установку (крепление) на стационарных и передвижных комплексах.

Литература

1. Афанасьева И. Б. Инженерная и компьютерная графика. Схемы электрические : учебное пособие / И. Б. Афанасьева, Е. В. Гунина, Т. А. Гусева, Б. М. Локштанов, В. В. Орлов, Н. Г. Рущенко, Т. К. Смирнова. — СПб. : ВАС, 2021. — 100 с.
2. Афанасьева И. Б. Инженерная и компьютерная графика : конспект лекции для курсантов / И. Б. Афанасьева, Н. Ю. Видинеева, Т. А. Гусева, Е. В. Гунина, Б. М. Локштанов, В. В. Орлов, Н. Г. Рущенко, В. В. Швецова. — СПб. : ВАС, 2020. — 116 с.
3. Афанасьева И. Б. Инженерная и компьютерная графика : учебное пособие для курсантов / И. Б. Афанасьева, Н. Ю. Видинеева, Т. А. Гусева, Е. В. Князева. — СПб. : Изд-во ВАС, 2016. — 103 с.
4. Исаев Х. А. Особенности методики преподавания дисциплины «Инженерная и компьютерная графика» / Х. А. Исаев, Р. С. Датаев, Б. Х. Голтаков // Труды Грозненского государственного нефтяного технического университета им. академика М. Д. Миллионщикова. — 2015. — №14–15. — С.189–193.
5. Озрокова Т. Г. Методика преподавания Инженерной и компьютерной графики в техническом вузе // Вопросы педагогики. — Нальчик : КБГАУ имени В. М. Кокова, 2017. — № 11. — С. 57–59.

Б. Г. Репин, Б. П. Репин
*Военная академия связи,
Санкт-Петербург*

Особенности обучения иностранных военнослужащих инфокоммуникационной сетевой терминологии

Статья посвящена анализу особенностей обучения иностранных военнослужащих в российском военном учебном заведении и разработке практических рекомендаций преподавателям специальных дисциплин по методическим приемам и действиям, позволяющим повысить эффективность учебного процесса. Показано, что обучение иностранных курсантов по основной специальности тесно связано с изучением русского языка, в нашем случае, с освоением специальной терминологии для конкретной предметной области. Работа в данном направлении является дополнительной, сложной прикладной задачей, требующей применения специальных методических приемов.

Ключевые слова: уровень владения языком, подготовка специалистов, иностранные военнослужащие, специальная лексика, инфокоммуникационная терминология, методические приемы.

B. G. Repin, B. P. Repin
*Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg*

Features of training of foreign military personnel in information and communication network terminology

The article is devoted to the analysis of the peculiarities of training foreign military personnel in a Russian military educational institution and the development of practical recommendations for teachers of special disciplines on methodological techniques and actions that allow to increase the efficiency of the educational process. It is shown that the training of foreign cadets in the main specialty is closely related to the study of the Russian language, in our case, with mastering of special terminology for a specific subject area. Work in this direction is an additional, complex applied task that requires the use of special methodological techniques.

Keywords: level of language proficiency, training of specialists, foreign military personnel, special vocabulary, information and communications terminology, methodological techniques.

Профессиональная подготовка иностранных военнослужащих к военно-профессиональной деятельности в национальных армиях в соответствии с должностным предназначением на специальном факультете ВАС является целенаправленным педагогическим процессом. Обучение курсантов проходит на неродном для них русском языке. Это обстоятельство

предъявляет дополнительные требования к преподавателям специальных дисциплин, которые помогают иностранным военнослужащим освоить специальность [1; 4; 5].

Поэтому, процесс освоения специальности курсантами специального факультета в значительной степени отличается от процесса подготовки российских курсантов и требует учета таких важных факторов, как уровень знания русского языка и национальные особенности обучаемых. Опыт обучения показывает, что существует ряд особенностей, характерных только для подготовки иностранных военнослужащих, которые должны быть учтены в процессе их обучения [4].

В данной статье делается попытка рассмотреть эти особенности и представить практические рекомендации по методическим приемам и действиям, позволяющим повысить эффективность учебного процесса на специальном факультете.

Обучение иностранных курсантов русскому языку, в нашем случае, инфокоммуникационной терминологии, для преподавателя по технической специальности является сложной, дополнительной прикладной задачей, позволяющей добиться более глубокого уровня усвоения учебного материала.

Следует заметить, что для иностранных курсантов, занятия по специальности начинаются, как правило, на третьем курсе, и они уже имеют определенный уровень владения русским языком, поскольку на предыдущих этапах обучения в учебном заведении они уже занимались на кафедре русского языка. В то же время, специальная инфокоммуникационная терминология является для них новой и сложной, особенно в восприятии на слух.

Несмотря на то, что существует множество словарей с новыми и ранее существовавшими терминами, словарей узкоспециализированных терминов по инфокоммуникационной тематике с толкованием, комментариями и примерами, систематизированных и привязанных к структуре и тематике изучения предметов по специальности, в том числе с переводом на другие языки, нет.

Следовательно, в процессе работы с иностранными курсантами перед педагогами технических дисциплин возникают вопросы: чему и как учить?

Применительно к вопросу «чему учить?» рассматриваются все проблемы, связанные с коммуникативной направленностью обучения. То есть, в интересующем нас случае, материалом обучения является современная инфокоммуникационная терминология, сосредоточенная в текстах учебников по данной специальности. Преподаватель должен хорошо владеть терминологией и знать ее толкование, в том числе на иностранных языках.

Задача преподавателя, в данном случае, в том, чтобы термины, слова, словосочетания в читаемых текстах становились объектом мыслительных операций деятельности обучаемого.

Инфокоммуникационная терминология презентуется обучаемым главным образом непосредственно на занятиях по специальности. При этом особое внимание уделяется чтению вслух терминов и определений, имеющих в презентационном материале занятия, поскольку от сформированности умения чтения зависит и эффективность освоения учебного материала.

Безусловно, слово в тексте может быть узнано и понято, если в долговременной памяти курсанта хранится его зрительный и звуковой образ.

Известно, что обучаемые сохраняют в памяти:

- 10% того, что читают;
- 20% того, что слышат;
- 30% того, видят;
- 50% того, что видят и слышат;
- 60% того, что говорят сами;
- 90% того, что делают сами.

В данном случае, чтение для них является не только способом совершенствования умения читать на иностранном языке, но, прежде всего, способом освоения индивидуального образовательного маршрута в деле овладения предметом по специальности [1; 5].

В качестве дополнительного опорного материала курсантам на занятиях выдается словарь инфокоммуникационных терминов, привязанный к теме и содержанию занятия, включающий как новые, так и уже изученные термины и определения, с толкованием на родном для обучаемых языке.

Поощряется межличностное общение на русском языке в ходе занятий и на перерывах.

Широко используется практика подготовки кратких сообщений по вопросам занятия, с акцентом на терминологию.

При этом решается задача овладения необходимыми языковыми средствами и развития умения понимать соответствующие тексты с определенной скоростью.

В последние годы в методике обучения иностранным языкам большое внимание уделяется проблеме аутентичности. Аутентичным принято считать текст первозданный, без обработки, который изначально не приспособлен для учебных целей.

Вся специальная литература, используемая в процессе изучения инфокоммуникационных технологий, является аутентичной [5].

Таким образом, в ходе занятий по специальности реализуется принцип аутентичности как принцип подбора языкового материала для обучения иностранных курсантов, изучающих телекоммуникационные дисциплины.

Применяемая технология обучения иностранных специалистов, обучающихся инфокоммуникационной терминологии, основана на обучении пониманию терминологических единиц в процессе чтения текстов по специальности с помощью вышеуказанных специализированных словарей инфокоммуникационных терминов, которые разработаны на нашей кафедре.

Процесс профессиональной подготовки иностранных курсантов протекает практически одновременно с процессом изучения русского языка, который является основой получения ими соответствующих знаний, особенно на первом и втором курсах. Несмотря на то, что это решается в большей степени усилиями кафедры русского языка, эта проблема также должна решаться на любом другом занятии по военно-специальным дисциплинам учебного плана и на старших курсах.

Каждый преподаватель, работающий с иностранными курсантами, должен [2; 3; 5]:

- уметь делать правильную оценку языковых знаний иностранных обучаемых;

- совершенствовать свое педагогическое мастерство, предполагающее повышение толерантности и педагогического такта при работе с многонациональными учебными группами;

- тщательно продумывать методику учебных занятий по языковому оформлению материала в связи с трудностью его восприятия курсантами на чужом языке и их низким общеобразовательным уровнем;

- стремиться к повышению роли и качества наглядных материалов на каждом занятии;

- использовать электронные переводчики, особенно при подготовке к лекционным занятиям и оформлении презентационных материалов;

- грамотно распределять учебное время занятия при изложении материала в связи со сложностью восприятия курсантами на слух русской речи (ее богатства и своеобразия), а так же индивидуальных особенностей речи каждого преподавателя;

- знать базовый образовательный уровень каждого курсанта и способы получения им образования на своей родине, а так же особенности их национального образования;

- учитывать национальные и религиозные особенности курсантов, а также их ревностное отношение к своей культуре;

- учитывать, особенно в многонациональных группах, уровень взаимоотношений между их странами;

- учитывать, что иностранные курсанты более болезненно переживают несданные экзамены и неудовлетворительные оценки, чем российские, что обусловлено чувством большой ответственности перед своим государством;

- понимать, что стрессом для курсантов могут выступить необычные для них сами формы и методы организации учебного процесса (например, во многих странах приняты совершенно другие системы балльной оценки знаний, некоторые привыкли к тестовым заданиям и не воспринимают устные экзамены).

С учетом всего вышеизложенного проблему успешной профессиональной подготовки иностранных курсантов можно решать, действуя комплексно по нескольким направлениям [3; 4; 5]:

1. Знакомство с новыми терминами.

В конце каждого занятия выделять время на ориентирование курсантов на новую терминологию, которая будет рассматриваться на следующем занятии. Курсантам предлагаются ключевые слова нового материала, значения которых они должны будут рассмотреть по словарям инфокоммуникационных терминов при подготовке к очередному занятию. Это дает им возможность заблаговременно знать значение (перевод) основных терминов предстоящего для изучения нового материала и понять процессы, в которых они будут использоваться.

2. Многократное повторение изучаемого материала.

Повторение, изученного на предыдущих занятиях материала, которое проводится методом экспресс-опроса отдельных курсантов короткими, стандартными, разработанными преподавателем заранее вопросами при изложении нового материала, который, как правило, связан с предыдущей тематикой. В данной методике важно при изложении нового материала вывести курсантов в активную форму восприятия учебного материала через постоянный диалог преподавателя с ними, который строится на логическом увязывании нового материала с уже пройденным ранее. Это дает возможность тренировать навыки речи по изученным терминам и позволяет преподавателю определить уровень усвоения пройденного материала.

3. Создание «образов» изучаемого материала.

Это позволяет донести до обучаемых содержание процессов и терминов по аналогии с известными им событиями и предметами. Здесь ключевую роль играют так называемые «опорные сигналы», которые дают возможность обеспечить понимание технического материала и его запоминание через яркие примеры сравнений с примерами быта или из другой области. Это может быть слово на их родном языке, общепонятный жест или звук, показ какого-либо предмета (модели), неоднократное повторение изучаемого термина за преподавателем с целью отработки правильного его произношения.

4. Наглядность изучаемого материала.

Как показывает практика, курсанты-иностранцы не воспринимают материал «на слух». Все сказанное преподавателем без демонстрации предмета, остается пустым звуком. Поэтому все изучаемые вопросы должны

быть продемонстрированы на конкретном образце техники или показаны на слайде. При ответе курсанта преподаватель должен быть уверен в том, что курсант представляет себе то, о чем говорит.

5. Дозирование учебного материала.

Стремление преподавателя дать очередной объем нового материала без уверенности усвоения предыдущего — путь в никуда. Неусвоение пройденного материала лишает курсанта уверенности в себе, делает процесс обучения не комфортным и обрывает логическую связь нового материала с пройденным ранее.

Деятельность специалиста войск связи, к которой относится эксплуатация инфокоммуникационных систем, требует специальных методов развития его интеллекта, прежде всего в части содержательности мышления и совершенствования компетенций в его мыслительной деятельности. Только комплексное творческое применение всего многообразия инновационных и традиционных методов обучения, упорство педагога в достижении поставленных целей и мобилизация обучаемых на высокие результаты в получении знаний, своевременная помощь в освоении терминов инфокоммуникационной тематики дадут желаемый результат — готовит специалиста высокого уровня.

Литература

1. Глуховченко Р. Н., Репин Б. П. Повторение — мать учения или специфика изучения дисциплины «Сети связи и системы коммутации» на иностранном факультете // Актуальные проблемы инфотелекоммуникаций в науке и образовании (АПИНО 2017). — 2017. — С. 253–257.

2. Григорчук А. Н. Основы профессиональной подготовки иностранных военнослужащих / А. Н. Григорчук, Б. П. Репин, А. Н. Ганиев, О. В. Мурашова // Научная мысль. — 2020. — Т. 11. — № 1–1 (35). — С. 9–12.

3. Пугачев В. П. Тесты, условия игры, тренинги в управлении персоналом : учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности и направления «Менеджмент». — М. : Аспект Пресс, 2003. — 285 с.

4. Репин Б. П. Особенности подготовки курсантов на иностранном факультете / Б. П. Репин, Б. Г. Репин, Ю. В. Ратушный // Психолого-педагогические проблемы военного образования : сборник научно-педагогических трудов. — Санкт-Петербург, 2019. — С. 161–164.

5. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : учебное пособие / А. Н. Щукин. — 2-е изд. — Москва : Филоматис, 2010. — 186 с.

Б. Г. Репин, Б. П. Репин
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Развитие навыков диалогической речи у иностранных курсантов на занятиях по специальности

В статье показано, что, несмотря на большое разнообразие специальных учебных пособий, используемых в процессе обучения, иностранные курсанты затрудняются продуцировать русскую речь в достаточном объеме и самостоятельно использовать профессиональную лексику в говорении или на письме. Следовательно, необходимо обучать курсантов элементам реферирования, восприятию лекций на русском языке, знакомить с приемами быстрого фиксирования научного материала, и, что важно, совершенствовать научный стиль речи будущих специалистов. Определена важность подхода к решению этой задачи с системных позиций и предлагается методика, позволяющая обеспечить овладение умениями диалогического общения на русском языке как неотъемлемой частью иноязычной подготовки иностранных курсантов.

Ключевые слова: уровень владения языком, монологическая речь, диалогическая речь, ведение беседы, подготовка специалистов, иностранные военнослужащие, специальная лексика, формирование навыков, методические приемы.

B. G. Repin, B. P. Repin
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Development of dialogical speech skills of foreign cadets in the majoring discipline classes

The article shows that, despite the wide variety of special textbooks used in the learning process, foreign cadets find it difficult to produce Russian speech in sufficient volume and use professional vocabulary independently in speaking or writing. Therefore, it is necessary to teach cadets the elements of abstracting, the perception of lectures in Russian, to introduce techniques for quickly fixing scientific material, and, importantly, to improve the scientific style of speech of future specialists. The importance of an approach to solving this problem from a systemic perspective is determined and a methodology is proposed that allows mastering the skills of dialogical communication in Russian as an integral part of foreign language training of foreign cadets.

Keywords: level of language proficiency, monologue speech, dialogic speech, conversation, training of specialists, foreign military personnel, special vocabulary, skill formation, methodological techniques.

В настоящее время одной из проблем обучения иностранных военнослужащих в российских военных учебных заведениях является развитие

навыков говорения (устной речи) на русском языке, поскольку обучение ведется именно на русском языке. В данном контексте устная речь — это вид речевой деятельности, включающий понимание звучащей русской речи и осуществление речевых высказываний на русском языке в звуковой форме (говорение) [3; 4]. В военном учебном заведении основная нагрузка по изучению русского языка и формированию необходимых разговорных навыков у иностранных курсантов лежит, конечно, на преподавателях профильной кафедры, но, на наш взгляд, серьезный вклад в решение задачи формирования навыков устного общения могут внести и преподаватели специальных дисциплин. Важно подходить к решению этой задачи с системных позиций и тогда, с высокой долей вероятности, проявится кумулятивный эффект от совместных действий.

Несмотря на большое разнообразие специальных учебных пособий, иностранные курсанты, как показывает практика, затрудняются продуцировать речь в достаточном объеме и самостоятельно использовать профессиональную лексику в говорении или на письме. Следовательно, в ходе учебного процесса необходимо обучать курсантов элементам реферирования, восприятию лекций, знакомить с приемами быстрого фиксирования научного материала, и, что важно, совершенствовать научный стиль речи будущих специалистов [2; 3; 4].

Существует два типа связной речи — монологическая и диалогическая. Под диалогической речью понимается естественная форма языкового общения, проявление коммуникативной функции. Если говорить упрощенно, то диалогическая речь (или диалог) — это обмен фразами между собеседниками, форма социального взаимодействия. Следует отметить, что участие в диалоге для иностранного курсанта зачастую оказывается сложнее, чем построение монолога.

Следовательно, овладение умениями диалогического общения на русском языке должно быть неотъемлемой частью иноязычной подготовки иностранных курсантов.

Основная цель обучения иностранных курсантов диалогической форме общения — формирование у них навыков и умений ведения беседы на русском языке с командирами и начальниками в ходе повседневной служебной деятельности, с преподавателями на занятиях, друг с другом на занятиях и в быту, с носителями русского языка в учебном заведении, на улице, в транспорте и т. д., т. е. коммуникативных навыков [5].

Коммуникативные навыки помогают легко устанавливать контакт, поддерживать любой разговор, слушать и слышать собеседника, уверенно доносить свою точку зрения, качественно аргументировать и отстаивать свою позицию, находить общее решение и приходить к компромиссу. Коммуникативные способности каждого человека формируются индивидуально в течение всей его жизни, при этом важно понимать, что развитие

коммуникативных навыков для иностранных курсантов в условиях иноязычного для них окружения имеет свои особенности. Важно, чтобы в ходе обучения были сформированы правильные стереотипы коммуникативного поведения, а в дальнейшем, наработанные стереотипы закрепились и продолжали влиять на коммуникативные навыки [2].

Рассмотрим развитие навыков диалогового общения в ходе учебных занятий по специальности. Устная речь в учебном процессе обусловлена речевой ситуацией. Поэтому нужно целенаправленно формировать такую методику проведения занятий, которая позволяет в полной мере реализовать задачу развития навыков устной речи, диалогического общения. Диалогическая речь, являющаяся одной из форм устного общения, характеризуется ситуативностью как одним из важных положений в обучении говорению, при этом могут быть две различные ситуации: неподготовленная устная речь (ответ на заданный вопрос, беседа по теме) и подготовленная устная речь (лекция, доклад, защита проекта). Кроме того, в зависимости от развития ситуации это может быть диалогическая речь (обмен высказываниями между преподавателем и курсантом) и монологическая речь (доклад по определенному вопросу или теме) [1].

Диалогическая речь не программируется, так как речевое поведение одного партнера зависит от речевого поведения другого, поскольку, согласно С. Ф. Шатилову [4], диалогическая речь — это процесс речевого взаимодействия двух или более участников коммуникации, в ходе которого речевое поведение одного партнера зависит от речевого поведения другого, при этом диалогическая речь ориентирована на речевое поведение собеседников, каждый из которых может выступать в качестве и говорящего, и слушающего.

В данном контексте важно, чтобы преподаватель, который проводит занятия по специальной дисциплине, в числе целей занятия определял и развитие навыков диалогической речи, а в ходе занятия моделировал необходимые ситуации, в которых бы эти навыки эффективно развивались.

Известно, что единицей обучения диалогической речи является диалогическое единство (микродиалог): несколько реплик, связанных по содержанию и по форме. В период обучения в российском военном учебном заведении иностранные курсанты оказываются в определенных сферах общения и находящихся внутри них ситуациях, играют разные социально-коммуникативные роли, к выполнению которых они должны быть подготовлены. Для успешного освоения курса обучения по специальности основополагающими являются учебная и профессиональная сферы общения [2]. Социально-бытовая, социально-деловая и социально-культурная сферы общения в данном случае рассматриваются как вспомогательные.

Учебная сфера общения определяется необходимостью выполнения учебных действий в ходе учебного процесса и общения с преподавателем, а профессиональная — задачами военной службы.

Что должен знать и уметь иностранный курсант, чтобы общаться в этих ситуациях? Вот несколько важных позиций, которые связаны с определенной областью общения [1; 2; 5]:

- речевой этикет (умение поздороваться, попрощаться, поблагодарить, извиниться);

- необходимость получения ответа на вопрос о причине, качестве, количестве, времени и т. д., умение понять ответ;

- намерения, согласие / несогласие, уверенность / неуверенность, пожелания;

- выражение своего отношения к факту, событиям, предмету речи.

Для целенаправленной и эффективной работы по развитию навыков диалогового общения в ходе учебного процесса преподаватель должен понимать основные особенности диалогической речи. В первую очередь это мотивированность диалога и его адресность. Кроме того, в диалогическом общении важную роль играют эмоциональная окрашенность, ситуативность, реактивность.

Диалог преподавателя и курсанта в ходе занятия как способ совершенствования диалогических навыков — это целенаправленный, заранее подготовленный разговор преподавателя с курсантами по теме занятия в определенной предметной области. Помимо развития непосредственно навыков устной речи, диалог дает возможность освоения специальной лексики и способствует скорейшему развитию коммуникативных навыков курсантов. При этом участие в беседе предполагает формирование у курсантов навыков не только выслушать и понять преподавателя, участвовать в диалоге с ним, но и правильно формировать ответы.

Одним из условий развития диалогической речи является организация речевой среды, и здесь важно понимать, что необходимо задействовать весь доступный арсенал средств [1; 5]. Например, активно использовать свободное речевое общение на отвлеченные темы во время перерыва между занятиями, то есть неподготовленное диалогическое общение. При этом неподготовленной беседы для курсантов, преподаватель должен быть обязательно подготовлен к данному виду общения, понимать области интересов потенциальных собеседников и умело этим пользоваться. Кроме этого, подготовленность преподавателя состоит в том, что, являясь носителем **грамотной разговорной речи**, он в каждой стихийно возникающей ситуации общения своей речью учит курсантов языку.

И здесь следует отметить, что, к сожалению, не всегда и не всякий преподаватель может похвастаться безупречным литературным русским языком. Распространенное явление — использование в речи «слов-паразитов».

«Как бы», «это», «вот», «э-э-э», «а-а-а», «в общем», «значит», «короче», «просто», «в принципе», «например», «так сказать», «типа» очень часто используются, но могут исчезнуть из обихода, если пробовать говорить медленнее и делать речевые паузы. В решении проблемы поможет маленький совет: старайтесь контролировать себя, и в момент, когда хочется произнести «слово-паразит», сделайте глубокий вдох. Рано или поздно речь станет чище и понятнее. Важно постоянно практиковаться в устной речи и контролировать себя во время общения.

Кроме индивидуального общения с конкретным курсантом важную роль играет беседа — организованный разговор преподавателя со всей учебной группой, посвященный одному какому-либо вопросу. В беседе преподаватель учит, прежде всего, просто и понятно излагать свои мысли. При проведении беседы нужно стремиться к тому, чтобы все курсанты были активными ее участниками [1; 5]. Для этого необходимо задавать вопрос всей группе, затем обращаться к кому-либо за ответом. Недопустимо спрашивать одних и тех же, наиболее бойких и активных.

Таким образом, целенаправленное обучение диалогической речи, происходящее в специально организованных речевых ситуациях, позволяет эффективно формировать и закреплять навыки диалога по речевой ситуации с использованием специальной лексики, развивает умение договариваться во время общения, расспрашивать собеседника, вступать в чей-то разговор, соблюдать правила речевого этикета, высказывать сочувствие, убеждать, доказывать свою точку зрения. В целом, это способствует формированию коммуникативных навыков, таких как способности курсанта качественно взаимодействовать с окружающими, доступно выражать свои мысли и правильно интерпретировать полученную от собеседника или аудитории информацию, и закладывает твердый фундамент в подготовке будущего специалиста.

Литература

1. Дунаенко Е. В. Языковое образование в техническом вузе: внеучебные формы лингвистической работы со студентами // Языки России и стран ближнего зарубежья как иностранные: преподавание и изучение : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Казань, 28–29 ноября 2013). — Казань, 2013. — С. 143–146.
2. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» — М. : Просвещение, 1990. — 224 с.
3. Московкин Л. В., Щукин А. Н. История методики обучения русскому языку как иностранному — М. : Русский язык. Курсы, 2013. — 400 с.
4. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие. — М. : Просвещение, 1986. — 223 с.
5. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учебное пособие. — 2-е изд. — М. : Высшая школа, 2010. — 334 с.

Л. Г. Русина
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Методические аспекты обучения математике иностранных военнослужащих

В статье рассматриваются методические аспекты, способствующие успешному обучению математике иностранных военнослужащих, разработаны учебно-методические пособия для подготовки иностранных военнослужащих к контрольным работам по математике на этапе промежуточного контроля знаний. Предложена структура учебно-методического пособия к контрольной работе, включающая: содержание контрольной работы по теме, краткие сведения из теории, примеры выполнения контрольной работы, варианты контрольной работы для самостоятельного решения, решение олимпиадных задач и рекомендации использования программы Mathcad при решении типовых задач.

Ключевые слова: контроль качества успеваемости, содержание контрольной работы, тестирование, применение математической системы Mathcad.

L. G. Rusina
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Methodological aspects of teaching mathematics to foreign military personnel

The article deals with the methodological aspects contributing to successful teaching of mathematics to foreign servicemen; the educational-methodical aids for preparing foreign servicemen for the test papers in mathematics at the stage of intermediate knowledge control are developed. The structure of the tutorial for the test work, including: the content of the test work on the topic, brief information from the theory, examples of test work, variants of the test work for self-study, the solution of Olympiad tasks and recommendations for using Mathcad to solve typical tasks are proposed.

Keywords: control of education quality, the content of the test paper, testing, Mathcad mathematical system application.

Одной из составляющих фундаментальной подготовки военного специалиста всегда была математическая подготовка, качество которой является основой инженерного образования.

В настоящее время в условиях увеличения объема изучаемого материала и возрастания доли самостоятельной работы иностранных военнослужащих важную роль играет организация контроля за качеством усвоения обучаемыми учебного материала. Одной из форм промежуточного контроля является проведение контрольных работ по окончании изучения

основных тем и разделов курса математики. В нашем вузе в каждом из четырех семестров, в течение которых изучается математика, предусмотрены 2–3 контрольные работы.

Низкий уровень базовой школьной подготовки, языковой барьер, вынужденный отрыв от занятий (наряды, болезни), нехватка времени на самостоятельное изучение пропущенного материала, а иногда и неумение это делать приводит к тому, что большой процент иностранных военнослужащих не справляется с контрольными работами. Одной из основных задач методической работы кафедры считает изменение данной ситуации.

Для этого необходимо на первом этапе переработать тематический план, включив в него перед каждой контрольной работой практические занятия на тему «Подготовка к контрольной работе». На этих занятиях систематизируются знания и практические навыки в решении задач по пройденной теме [3: 82].

Второй этап — разработка и издание преподавателями кафедры учебно-методических пособий для подготовки к контрольным работам. Каждое такое пособие должно иметь следующую структуру:

1. Содержание контрольной работы (например, по теме «Ряды»).

Задача 1.

Найти область сходимости степенного ряда.

Задача 2.

Вычислить приближенно с указанной точностью

$\int_a^b f(x)dx$, используя разложение функции $f(x)$ в ряд Маклорена.

Задача 3.

1. Разложить функцию в тригонометрический ряд Фурье.
2. Построить амплитудно-частотный спектр.
3. Найти сумму этого ряда и построить ее график.

2. Краткие сведения из теории.

Одна из задач преподавателей математики, работающих с иностранными военнослужащими, — помочь обучающимся овладеть русскоязычной математической терминологией, выработать у них умение формулировать математические определения, теоремы, правильно их записывать на русском языке. Одним из обычных и широко используемых средств при этом является тематический структурированный словарь. Тему (например, «Ряды») должен предварять четкий и компактный перечень новых терминов (краткие сведения из теории). Так с помощью представленной ниже таблицы курсант сможет понять и отработать не только определения и математические формулы, но и необходимые языковые обороты. На практическом занятии «Подготовка к контрольной работе» следует предложить иностранным военнослужащим заполнить ее на русском языке.

$f(x)$	Ряд Фурье (Fourier rows)	Коэффициенты ряда Фурье (Coefficients of the Fourier series): a_0, a_k, b_k	Амплитуда (Amplitude) A_k
<i>общего вида</i>			
<i>четная:</i> $f(-x)=f(x)$			
<i>нечетная:</i> $f(-x)=-f(x)$			

3. Примеры выполнения вариантов контрольной работы.

Рассматриваются примеры решения вариантов контрольной работы с учетом пунктов 1 и 2. Для формирования математических понятий у иностранных военнослужащих важно использовать графические представления изложенного практического и теоретического материала. Примеры по данной теме должны содержать информацию в виде красочных графиков, полученных путем применения, например, математической системы Mathcad.

Пусть на вход некоторого устройства поступает сигнал, имеющий форму прямоугольного симметричного импульса (меандра):

$$f(x) = \begin{cases} 2, & -1 \leq x \leq 0 \\ -2, & 0 \leq x \leq 1 \end{cases}, \quad T=2$$

С помощью математической системы Mathcad можно разложить данную функцию в ряд Фурье, найти коэффициенты ряда Фурье, построить амплитудно-частотный спектр (АЧС), записать формулу n -ой частичной суммы ряда Фурье, построить ее график для $n = 10$, $n = 30$ и график $f(x)$ (см. рис. 2, рис. 3). Изучая АЧС (рис. 1), можно найти частоты, которым соответствуют большие значения амплитуды, т. е. те частоты, которым соответствуют гармоники с относительно большой ролью в образовании процесса [1: 216].

Из рисунка 2 видим, что на первом полупериоде значение импульса равно 2, а на втором полупериоде минус 2. Таким образом, полный перепад импульса равен четырем. Это удваивает эффект Гиббса — максимальная амплитуда пульсации достигает 18%. Поэтому число гармоник $n = 10$ недостаточно для хорошего представления импульса. В данной ситуации необходимо увеличить число гармоник до $n = 30$. Построим графики n -ой частичной суммы ряда Фурье ($n = 30$) и функции $f(x)$ (рис. 3).

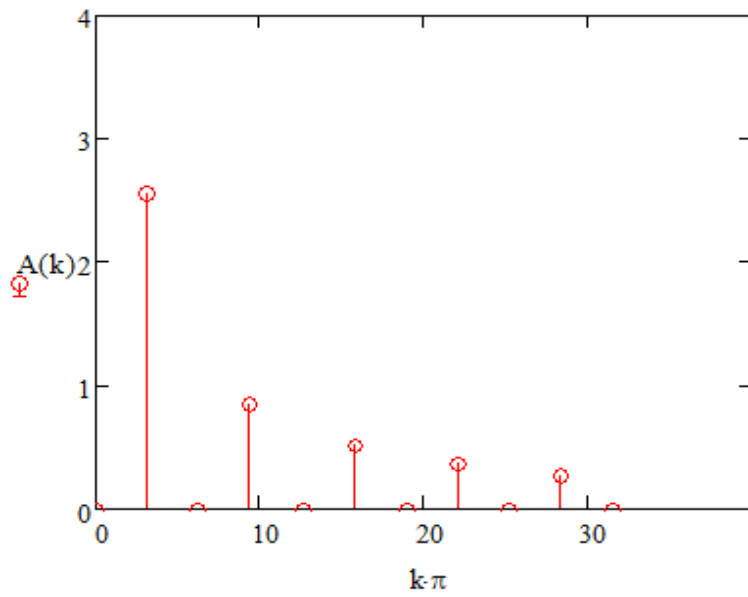


Рис. 1. АЧС

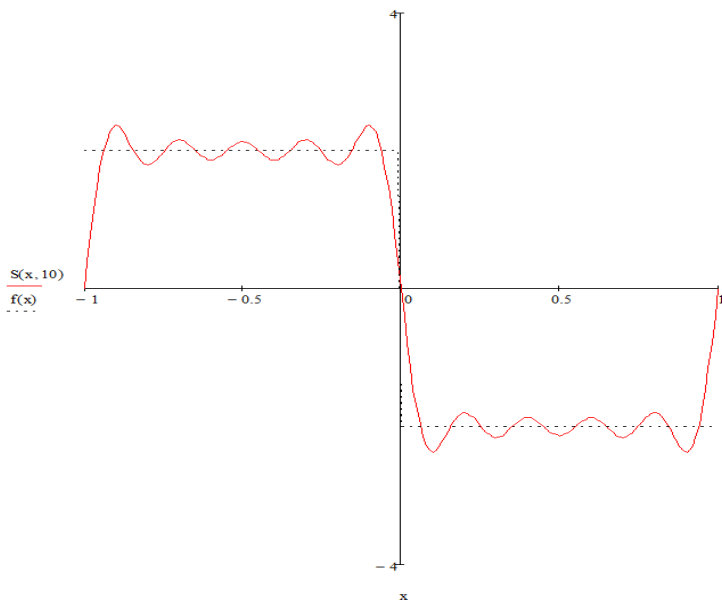


Рис. 2. Спектральный анализ и синтез меандра при числе гармоник $n = 10$

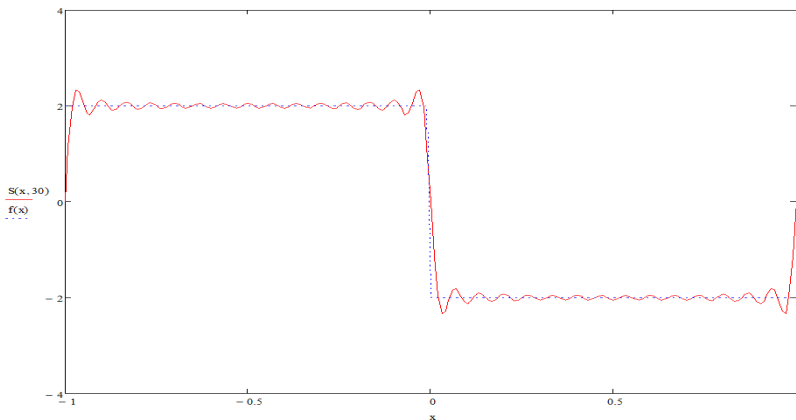


Рис. 3. Спектральный анализ и синтез меандра при числе гармоник $n = 30$

Отметим, что на третьем этапе были разработаны тесты, которые содержат теоретические вопросы и практические задания: с множественным выбором (закрытая форма); с ответом, на дополнение (открытая форма заданий), в которых иностранный военнослужащий самостоятельно получает ответ; с множественным выбором на установление соответствий; с восстановлением формулировок предложений по их символической записи. Разработанные тесты позволяют проверить знания и умения обучаемых, необходимые для успешного выполнения контрольной работы. Тестирование проводится преподавателями на практическом занятии «Подготовка к контрольной работе» перед соответствующей контрольной работой.

4. Варианты контрольной работы для самостоятельного решения.

Для эффективного выполнения контрольной работы курсант предварительно должен самостоятельно решить подобные задачи по изученной теме. Например, представим один из вариантов контрольной работы по теме «Ряды», учитывая пункты 1, 2, 3:

1. Найти область сходимости степенного ряда $\sum_{n=0}^{\infty} \frac{2^n (x-1)^n}{\sqrt{(n+1)}}$.

Ответ: $\left[\frac{1}{2}, \frac{3}{2} \right)$

2. Вычислить с точностью до 0,01 $\int_0^{\frac{1}{4}} \frac{\ln(1+2x)}{x} dx$, используя разложение

ние подынтегральной функции в ряд Маклорена.

Ответ: 0,45.

3. Разложить функцию в ряд Фурье по “cos” $f(x) = \begin{cases} 0, & x \in (0,1) \\ 1, & x \in (1,2) \end{cases}$,

Найти сумму ряда Фурье, построить АЧС и сделать проверку, используя программу Mathcad.

Ответ: $\frac{1}{2} + \sum_{k=1}^{\infty} \left(-\frac{2}{k\pi} \sin \frac{k\pi}{2} \right) \cos \frac{k\pi x}{2}$,

$$S(x) = \begin{cases} f(x), & \text{при } x \neq 1+2k, \quad k \in Z \\ \frac{1}{2}, & \text{при } x = 1+2k, \quad k \in Z \end{cases}$$

5. Решение олимпиадных задач.

Курсантам предлагаются задачи математических олимпиад повышенной сложности с подробным решением по теме контрольной работы. Задания носят проблемно-поисковый характер и нацелены выявить интеллектуальный потенциал курсанта.

6. Рекомендации использования программы Mathcad при решении типовых задач.

Приводятся вычисления по темам с детальными пояснениями и с алгоритмами решений в системе Mathcad.

Учебно-методические пособия для подготовки к контрольной работе активно используются как преподавателями при проведении соответствующих практических занятий, так и иностранными военнослужащими во время самоподготовки [2].

Предложенные в статье виды работ позволяют повысить качество усвоения учебного материала и снизить количество неуспевающих иностранных военнослужащих при выполнении контрольных работ по математике.

Литература

1. Русина Л. Г. Использование компьютерных технологий на занятиях по теме: «Ряды Фурье» // Материалы III Всероссийской НПК в рамках ИТ-форума. «Современные информационные технологии. Теория и практика». — Череповец : ЧГУ, 2017. — С. 216–220.

2. Русина Л. Г. Математика. Интегрирование функций одной переменной : учебно-методическое пособие. — СПб. : ЛЕМА, 2020. — 43 с.

3. Русина Л. Г. Некоторые аспекты совершенствования учебного процесса в условиях цифровой экономики // Современное образование: содержание, технологии, качество: Материалы XXVI Международной научно-методической конференции. — СПб. : СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2021. — С. 81–83.

Л. А. Сетка
Военная академия связи
Е. А. Марутина
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург

**Журнал «Зарубежное военное обозрение»
как лингводидактический ресурс
при подготовке иностранных специалистов в военном вузе**

В данной статье рассматривается потенциал журнала «Зарубежное военное обозрение» как лингводидактического ресурса при подготовке иностранных специалистов в военном вузе. Дается описание структуры журнала, его общей содержательной направленности: подчеркивается научность, аутентичность и профессиональная специфика его статей. Авторы статьи обосновывают, что формирование профессиональной компетенции у военнослужащих на занятиях по русскому языку невозможно без привлечения текстов «живых» статей военной тематики информационного, исследовательского и дискуссионного характера. Аутентичные материалы могут быть использованы в работе с обучающимися разного уровня владения русским языком.

Ключевые слова: лингводидактика, русский язык как иностранный, военные специалисты, журнал «Зарубежное военное обозрение».

L. A. Setka
Military Telecommunications Academy
E. A. Marutina
Saint Petersburg State University,
Saint Petersburg

**«Foreign Military Review» Journal as a linguodidactic resource
in the training of foreign specialists at a military academy**

This article examines the potential of the journal «Foreign Military Review» as a linguistic and didactic resource for teaching foreign specialists at a military university. The description of the structure of the journal, its general content orientation is given: the scientific character, authenticity and professional specificity of its articles are emphasized. The authors of the article justify that the formation of professional competence among servicemen during the Russian language lessons is impossible without involving the texts of «live» sources covering military topics of an informational, research and discussion nature. Authentic materials could be useful for students of different levels of Russian language proficiency.

Keywords: linguodidactics, Russian as a Foreign Language, military specialists, «Foreign Military Review» journal.

Русский язык в настоящее время является значимым экспортным образовательным продуктом. Большое количество иностранных военнослужащих обучается на территории России в различных военных вузах. Для их подготовки в военном вузе используются разнообразные лингводидактические ресурсы: тексты, учебники, учебные пособия, большинство из которых изучаются в ходе учебных занятий в рамках вузовской программы. Значимым ресурсом, позволяющим существенно повысить уровень подготовки иностранных специалистов, являются периодические издания военной тематики, распространенные на территории России. В настоящее время Министерство обороны России выпускает более 20 периодических печатных изданий, таких как газета «Красная звезда», журналы «Армейский сборник», «Военная мысль», «Воин России», «Вестник военного образования» и т. д. [4].

В качестве одного из таких ресурсов можно рассматривать ежемесячный информационно-аналитический иллюстрированный журнал Министерства обороны РФ (издательство «Красная звезда») «Зарубежное военное обозрение». Издание журнала осуществляется с декабря 1921 года. Ранее он назывался «Военный зарубежник» и являлся органом Отдела иностранной военной печати при Военной академии РККА [2]. В советское время журнал входил в «Перечень сведений, запрещенных к опубликованию в открытой печати, в передачах по радио и телевидению» [3: 5]. Ссылаться на него можно было только в засекреченных документах и публикациях для служебного пользования, ознакомиться с архивом журнала возможно было в спецхране при наличии допуска [там же]. 12 ноября 1981 года секретным указом президиума Верховного совета СССР журнал был награжден орденом Красной звезды с вручением редакции Боевого знамени «за воспитание воинов в духе постоянной бдительности и высокой боевой готовности, а также мобилизации их на защиту Родины» [1: 40]. В РФ журнал издается с 1991 года Минобороны России. С начала 2000-х годов он претерпел изменения как в содержательном плане, так и в плане оформления. Появились новые рубрики, такие как «Кризисы, конфликты, войны», «XXI век: новые концепции, технологии, исследования, разработки», «На полигонах мира» и др. Также увеличился объем журнала, сейчас он выходит на 112 полосах в полном цвете. Тираж на сегодняшний день — 9 тыс. экземпляров [2].

Журнал «Зарубежное военное обозрение» (далее ЗВО) публикует статьи информационного, исследовательского и дискуссионного характера по военной тематике. На различных этапах развития Вооруженных Сил он был ведущим военным изданием, освещающим широкий круг вопросов: строительство иностранных армий, военная политика, стратегия и тактика, создание и совершенствование вооружения и военной техники за рубежом и др. На внутренней стороне первой обложки в рубрике

«Кризисы. Конфликты. Войны» в журналах 2021 года размещается информация о государстве, в котором происходят наиболее актуальные события (например, в апрельском номере — о Тайване; в августовском номере — об Афганистане). Четыре основные рубрики «Общие военные проблемы», «Сухопутные войска», «Военно-воздушные силы», «Военно-морские силы» аккумулируют более 70% материалов журнала. Это объемные аналитические статьи от 4 до 12 страниц. В рубрику «Сообщения, события, факты» помещены небольшие статьи информационного характера (приблизительно 10% от общего числа). Остальные рубрики содержат около 20% всех текстов издания. По объему это совсем небольшие статьи-заметки информационного характера. Четыре рубрики — «Иностранная военная хроника», «Происшествия», «Авиационные происшествия», «Учения» — постоянны. Статьи в них расположены по алфавиту в соответствии с названиями государств, вынесенных в заголовок, что облегчает поиск информации по той или иной стране. Также постоянны рубрика «XXI век: новые концепции, технологии, исследования» на внутренней стороне задней обложки журнала и в связи с актуальностью вопроса рубрика «К событиям на Украине», состоящая из ряда небольших самостоятельных статей-заметок. Набор других рубрик (например таких, как «Ультиматум», «Заявление», «На обложке», «Новые назначения», «Расследования», «Рассекречено», «Инициатива», «Зарубежное военное право» и т. д.) варьируется от номера к номеру. Последняя, 112-я, страница журнала обычно содержит такие рубрики, как «Страницы истории», «Памятные даты» и т. п.

Таким образом, спектр статей журнала позволяет использовать его материалы как военнослужащим разных родов войск и специальностей в профессиональной деятельности, так и преподавателям в процессе обучения иностранных военнослужащих русскому языку. Материалы журнала могут быть привлечены на занятиях с обучающимися разного уровня владения русским языком в зависимости от целей занятия, оптимальный же уровень — не ниже В1, а значит, основные курсы и выше (магистратура, адъюнктура).

Характеристика текстов журнала (а они разные по объему) определяется его информационно-аналитической направленностью. Все тексты — по специальности, имеют профессиональную направленность. Несомненным преимуществом и методической ценностью является их аутентичность, авторами статей являются профессионалы — кадровые военные. На начальном этапе обучения (на подготовительном курсе), да и на основных курсах большинство предлагаемых для изучения научно-учебных текстов адаптированы (в той или иной степени). Это накладывает определенные ограничения на процесс формирования коммуникативной компетенции обучающихся, поскольку она предполагает как одно из умений —

работу с аутентичным языковым материалом. Тексты, представленные в журнале «Зарубежное военное обозрение», относятся к научному стилю речи (в ряде случаев к научно-публицистическому), который является основным при обучении военнослужащих в вузе. Они хорошо структурированы, насыщены специальной лексикой, аббревиатурами, сложносокращенными словами, клишированными сочетаниями, сложными предложениями, причастными и деепричастными оборотами. Таким образом, формирование / развитие / совершенствование навыков обработки текстов — составления тезисов, конспектов, рефератов — осуществляется в рамках научного стиля речи.

Рассмотрим, как на практике можно использовать аутентичные материалы журнала «ЗВО» на занятиях по русскому языку с иностранными военнослужащими с разным уровнем владения языком. Немаловажно предварительно познакомить обучающихся с журналом, его структурой, общей содержательной направленностью: дать возможность подержать в руках (обратить внимание на его сокращенное название), рассмотреть обложки, прочитать названия основных рубрик, спросить, в какой рубрике они скорее всего найдут статьи по их специальности (например, связисты – в рубрике «Сухопутные войска»). Журнал, в котором содержится информация военного и военно-технического плана о государствах, из которых прибыли обучающиеся, привлекает их внимание, поскольку всегда интересно узнать, как отражают события, происходящие в твоей родной стране, другие источники.

На занятиях по русскому языку в военном вузе (и на подготовительном курсе на занятиях по языку специальности) существует такая форма работы, как информирование. В ее рамках можно воспользоваться текстами небольшого объема из рубрик «Иностранная военная хроника», «Присшествия», «Учения». Эти тексты в достаточном объеме содержат как общевоенную, так и специальную лексику. От уровня владения языком будет зависеть степень сложности заданий. Данные тексты удобны для проведения аудирования. Обучающимся раздаются распечатки текстов с пропущенными словами, которые необходимо вставить при чтении текста преподавателем. Это могут быть названия стран, даты, цифры (часто обозначающие количество военнослужащих или единиц вооружения и техники), аббревиатуры, лексика, которая изучается на данном этапе. Приведем пример такого текста-сообщения/

«НАТО. Многонациональные учения «Троянский след» прошли с 3 мая по 14 мая на территории пяти стран — Болгарии, Грузии, Румынии, Северной Македонии и Черногории. В них приняли участие военные из восьми членов НАТО (США, Болгарии, Германии, Испании, Великобритании, Румынии, Северной Македонии, Черногории), а также Грузии и Украины.

Учения были организованы командованием специальных операций ВС США в Европе. Грузинские военные впервые были задействованы в них. Одно подразделение сил специальных операций Грузии участвовало в учениях в Румынии, а второе — вместе с американскими военнослужащими — в Грузии. Целью были обозначены боевое слаживание и повышение совместимости подразделений разных стран и уровня подготовки, а также обмен опытом» (ЗВО, № 7, 2021, рубрика «Учения», с. 104).

На занятиях для обучающихся с уровнем В1 и выше, то есть для курсантов старших курсов, слушателей и адъюнктов, зона интересов — статьи по соответствующей военной специальности. Данные статьи обычно объемные и в языковом плане довольно сложные. Опыт показывает, что в силу отсутствия достаточного количества времени на прочтение статьи ее текст все же приходится сокращать, но при этом необходимо максимально сохранять фотографии и иллюстрации, сопровождающие текст.

Статьи по теме «Радиосвязь» обычно размещаются в рубрике «Сухопутные войска». В них содержится информация об уровне развития радиосвязи в вооруженных силах различных государств, ее состоянии и техническом обеспечении на сегодняшний день, технологических новинках. В текстах представлено большое количество тактико-технических характеристик различных радиостанций и других средств связи. Фрагменты таких статей целесообразно использовать при работе с темами «Научный стиль речи», «Подстили научного стиля речи», «Научно-технический подстиль» на 3 курсе.

Таким образом, журнал «Зарубежное военное обозрение» является тем лингводидактическим ресурсом, который помогает формировать профессиональную компетенцию у иностранных военнослужащих на занятиях по русскому языку. Аутентичные материалы научных статей журнала, имеющих профессиональную направленность, могут быть использованы в работе с обучающимися разного уровня владения русским языком.

Литература

1. Ежегодник Большой Советской Энциклопедии / отв. ред. В. Г. Панов. — Выпуск 26 — М. : «Советская энциклопедия, 1982. — 600 с.

2. Зарубежное военное обозрение. — URL: <https://zvo.ric.mil.ru/> (дата обращения: 27.09.21).

3. Перечень сведений, запрещенных к опубликованию в открытой печати, в передачах по радио и телевидению. — М., 1976. — URL: <https://humus.livejournal.com/7650193.html> (дата обращения: 27.09.21).

4. СМИ: Министерство обороны Российской Федерации. — URL: <https://sc.mil.ru/social/media.htm> (дата обращения 27.09.21.).

**Раздел 5. (иностранцы военнослужащие).
«Мы говорим по-русски»: актуальные проблемы
иноязычного образования**

*Х. Х. Нгуен, Т. М. Назарова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург*

**Актуальные проблемы изучения русского языка
как средства овладения военной специальностью
(на примере военнослужащих из Вьетнама)**

В статье рассматривается роль русского языка как средства овладения военной специальностью иностранцами военнослужащими из Вьетнама. Авторы размышляют о проблемах, которые возникают у вьетнамских обучающихся при изучении русского языка. В статье дается информация о фонетических, фонологических, морфологических, лексических и синтаксических различиях русского и вьетнамского языков; предлагаются рекомендации и способы преодоления трудностей при освоении русского языка вьетнамскими курсантами и слушателями. Авторы надеются, что статья может быть интересна и полезна как изучающим русский язык как иностранный, так и преподавателям русского языка.

Ключевые слова: изучение русского языка, средство овладения военной специальностью, актуальные проблемы, особенности русского и вьетнамского языков.

*Н. К. Nguyen, T. M. Nazarova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg*

**Actual problems of studying the Russian language
as a way of mastering a military specialty
(on the example of military personnel from Vietnam)**

The article examines the role of the Russian language as a way of mastering a military specialty by foreign military personnel from Vietnam. The authors reflect on the problems that Vietnamese students encounter when learning Russian. The article provides information on phonetic, phonological, morphological, lexical and syntactic differences between the Russian and Vietnamese languages. It offers recommendations and ways to overcome difficulties in mastering the Russian language by Vietnamese cadets and listeners. The authors hope that the article can be interesting and useful as for the students learning Russian as a foreign language and also for teachers of Russian language.

Keywords: Russian language learning, a way of mastering military skills, actual problems, peculiarities of the Russian and Vietnamese languages.

В январе 1950 года Советский Союз одной из первых стран в мире установил дипломатические отношения с Вьетнамом.

Тесная дружба между двумя народами зародилась еще в начале 20-х годов прошлого века, когда президент Вьетнама Хо Ши Мин впервые приехал в СССР, чтобы найти путь освобождения Вьетнама от французской колонизации.

С тех пор народы Вьетнама и России, далекие территориально, но очень близкие по духу, всегда вместе преодолевали различные трудности. Вьетнамский народ не забывает о помощи, которую оказал ему советский народ во время войны, а также о моральной и материальной поддержке Советского Союза, с помощью которой Вьетнам, бывший в то время отсталой сельскохозяйственной страной, за короткое время построил и развил много современных направлений экономики: гидроэнергетика, нефтегазовая промышленность и другие.

Особенно необходимо отметить взаимодействие наших стран в сфере военной деятельности. За все годы дипломатических отношений Россия подготовила тысячи военных кадров для народной армии Вьетнама. И это внесло огромный вклад в победу вьетнамского народа в тяжелые годы отечественной войны с Америкой.

В настоящее время сотрудничество между Вьетнамом и Россией в военной области продолжает играть важную роль в отношениях двух стран, в том числе и в подготовке военных специалистов.

Однако, чтобы освоить программу профессиональной подготовки в российских военных вузах, военнослужащим из Вьетнама необходимо хорошо владеть русским языком. Именно знание русского языка обеспечивает их успешность при освоении образовательных программ высших военных учебных заведений.

Остановимся на актуальных проблемах вьетнамских курсантов, возникающих у них в ходе изучения русского языка как иностранного, которые следует учитывать.

Изучение русского языка является неотъемлемой задачей вьетнамских военнослужащих с первого дня их прибытия на обучение в Россию. В то же время у вьетнамских студентов технических вузов существует много проблем при изучении русского языка, в том числе связанных с психологическими трудностями и различиями русского и вьетнамского языков.

На подготовительном курсе происходит их адаптация к российской системе образования и новой социальной среде. Прибывшие из Вьетнама слушатели и курсанты могут столкнуться с проблемами межкультурного взаимодействия не только с представителями принимающей стороны, но и с обучающимися из других стран, особенно если они учатся в одной группе. С другой стороны, специфика военной службы требует от них быстрого привыкания к новым условиям и к восприятию русского языка.

Исходя из этого, можно назвать некоторые актуальные аспекты, которые влияют на овладение русским языком военнослужащими из Вьетнама.

Во-первых, отметим, что обучающиеся из Вьетнама дисциплинированы, исполнительны и организованны, проявляют прилежность в освоении предметов, но им нелегко даются диалоговые формы учебного взаимодействия, что связано как с культурными особенностями данной нации, так и с системой образования во Вьетнаме, построенной на субъект-объектных отношениях. Из этого следуют проблемы:

- ответы на вопросы, призванные настроить на коммуникацию и вызвать заинтересованность в ней, чаще всего являются односложными;
- на занятиях вьетнамские военнослужащие предпочитают молчать и не задавать вопросов по пройденному материалу, даже если они что-то не понимают;
- учебные диалоги строятся четко по образцу, что не всегда отвечает учебной цели;
- учебные дискуссии иногда протекают недостаточно активно [3: 265].

Для объяснения таких явлений надо четко понимать, что вьетнамцы относятся к некоммуникативному типу изучающих иностранный язык. Именно поэтому они менее активны, часто стесняются общаться друг с другом на другом языке, когда преподаватель просит их построить диалог. Им трудно преодолеть психологический барьер, что приводит к пассивности и мешает выполнению нужных действий.

Во-вторых, недостаточно языковой среды (хотя сегодня можно с этим поспорить: если есть Интернет, то нам никто не мешает окупнуться в любую языковую среду).

Авторы провели опрос курсантов, обучающихся в Военной академии связи: «Как Вы считаете, какие отрицательные факторы влияют на эффективное изучение русского языка?» Курсант Ле Ван Трин ответил что, «сложно учиться в одной аудитории с товарищами, которые тоже не знают русский язык», а курсант Трин Ле Ан Туан отметил что, проблема в том, что они мало общаются с друзьями по-русски. Отсюда мы можем сделать вывод, что военнослужащие из Вьетнама не могут полноценно проявить свои языковые навыки.

В-третьих, сложности связаны с системой изучения иностранных языков. Во Вьетнаме обязателен английский язык как второй официальный язык. Большинство военнослужащих, отправленных на обучение в Россию, раньше не проходили курс русского языка в школе. Кроме этого, предпочтение отдается изучению естественно-научных предметов — математики, физики, химии, потому что во Вьетнаме для поступления в высшее военное учебное заведение абитуриенты должны сдать ЕГЭ, который представляет собой комплекс заданий из трех названных предметов. Отсюда традиционно считается, что изучение иностранного языка нужно

как бы «для галочки», что влияет на способность быстро воспринять новый язык.

В-четвертых, русский и вьетнамский языки относятся к разным типологическим группам, следовательно, проблемы в овладении русским языком вьетнамскими военнослужащими связаны, прежде всего, с особенностями русского языка и его отличием от их родного языка. Эти различия можно определить как фонетические, фонологические, морфологические, лексические и синтаксические.

Основным фонетическим отличием данных языков является минимальная базовая, основная единица: в русском языке — это фонема, а во вьетнамском языке — слог, который одновременно является и основной грамматической единицей [1: 3]. Другой особенностью слога является то, что во вьетнамском языке он может быть самостоятельным словом. По этой причине большинство слов вьетнамского языка являются односложными. Центром слога является гласный с определенным тоном, а не ударением, так как вьетнамский язык является тональным, или тоновым. Несамостоятельные слоги присоединяются к другим, образуя сложные слова, при этом слоги пишутся раздельно и произносятся раздельно — каждый со своим тоном.

Обратим внимание на то, что вьетнамский язык имеет шесть тонов: ровный, нисходящий плавный, нисходяще-восходящий, восходящий прерывистый, восходящий, резко-нисходящий; т. е. тонизированный слог может шесть раз изменять смысл высказывания в зависимости от характера динамики основного тона. Каждый символ во вьетнамской графике соответствует определенному тону. Рассмотрим слово «ма». Если мы ставим над (или под) «а» специальные знаки, то получаем совсем непохожие слова: «та» (мама), «та» (но), «та» (конь), «та» (рис), «та̣» (могила).

Эта особенность влияет на говорение вьетнамских обучающихся на русском языке: их речь становится нечеткой, музыкальной и часто воспринимается носителями русского языка как песня. В русском языке тон не выполняет подобную смысловоразличительную функцию, но вьетнамцы, испытывая влияние родного языка, часто произносят слоги то с понижением, то с восхождением тона, что непривычно для уха русского человека. Поэтому вьетнамцам трудно произносить многосложные русские слова, где слоги читаются слитно и на одном дыхании.

В русском языке часто встречается стечение (сочетание) нескольких согласных звуков в слове. Например: *быстро, подразделение, выключать*. Произношение русских слов с такими согласными вызывает у вьетнамских военнослужащих серьезные трудности. Стечение согласных во вьетнамском языке дает один звук. Происходит своеобразное «заглатывание» звуков, что затрудняет или искажает понимание того, что говорят обучающиеся. Совершенно одинаково звучат слова: *обстановка — остановка*,

стройка — тройка, встал — стал, гордится — годится, производится — проводится, учебников — учеников. Кроме того, в русском же языке для вьетнамцев сложны сочетания глухих согласных, при произношении которых они стараются вставить гласный (например, в слове «кто»).

Во вьетнамском языке другие ритм, темп и плавность речи, не допускается нечеткое произнесение окончаний. Каждое слово произносится отрывисто, отделяется от другого небольшой паузой. Вьетнамцу, изучающему русский язык, трудно произносить многосложные русские слова, в которых слоги читаются слитно, на одном дыхании, поэтому вьетнамские обучающиеся в русской речи как бы делят слова на части.

Не все согласные во вьетнамском языке могут находиться и в начале и в конце слога. Например, [л] и [ф] [з] не могут находиться в конце слога, поэтому такие слова, как *развод, полк, завтра*, произносятся вьетнамцами как ра[т]вод, по[н]к, за[п]тра. Это приводит к нарушению смысла. Одни и те же согласные в этом языке артикулируются по-разному в зависимости от того, где они стоят: в начале слога или в конце.

Во вьетнамском языке отсутствуют некоторые звуки и буквы, имеющиеся в русском (например: ж, ц, щ, й, ь, ы). Вьетнамцы в русской речи не различают шипящие звуки. В результате этого согласные *ж, ц, щ* заменяются на *з, зь, с, сь*. Например: ска[з]у — скажу, молоде[с] — молодежь, [з]аль — жаль, ло[с]ка — ложка, товари[с] — товарищ, столи[с]а — столица, коне[с] — конец. Такое неразличение звуков часто мешает понять смысл высказывания. Например, вместо *нож* вьетнамские студенты произносят *нос*, вместо *лица* — *лиса*, вместо *цвет* — *свет*.

Звук [ш] с трудом осваивается теми вьетнамскими обучающимися, в диалекте которых он отсутствует. При произношении [ш] происходит замена его звуком [с]. Например: [с]апка (шапка), ка[с]а (каша), по[с]ол (пешел), пе[с]ком (пешком), [с]ар — шар, у[с]ы (уши), ко[с]ка (кошка) [4: 88].

Следующей проблемой в овладении русским языком вьетнамцами является категория рода имени существительного в русском языке. Во вьетнамском языке категория рода отсутствует. А в русском языке род (мужской, женский и средний) играет большую роль в грамматическом оформлении речи. Имя существительное согласуется в роде почти со всеми знаменательными частями речи: прилагательными, причастиями, некоторыми местоимениями, порядковыми числительными, глаголами прошедшего времени. Например: «Противник готов нанести удар на наш пункт управления самым страшным огненным массовым оружием».

Использование рода закреплено правилами русского языка, но есть исключения из правил, которые вызывают затруднения у вьетнамцев на начальном этапе изучения русского языка: например, «мой папа», а не «моя папа», «мой кофе», а не «моё кафе». Более того, форма слов, оканчивающихся на мягкий знак, не позволяет им правильно определить

род существительного: *дождь* — мужской род, но *тетрадь* — женский род.

Кроме этого, в русском языке имеются падежи, которых совсем нет во вьетнамском языке. Это создаёт трудности вьетнамским военнослужащим не только при формировании устной речи, но и в письменной ее форме.

Родной язык человек усваивает неосознанно и непроизвольно, а иностранный — начиная с осознания и намеренности [2: 244]. Отсюда несложно понять трудности вьетнамцев в формировании высказываний на русском языке. Если русский человек механически использует падежи в родном русском языке, то вьетнамцы при этом должны думать, правильно ли они выстраивают такие же фразы.

Для преодоления названных трудностей военнослужащим из Вьетнама рекомендуется обращать внимание на следующие факторы: необходимо чаще практиковать произношение звуков, которые отсутствуют во вьетнамском языке: [ж], [ц], [щ] и др.; больше общаться на изучаемом языке с товарищами, прибывающими из других государств, а также не стесняться контактировать с преподавателями на русском языке с первых дней изучения языка; выделять достаточное время на освоение и отработку новых русских слов.

Для достижения этой цели рекомендуются два способа: активный и пассивный. Активный — значит самостоятельно изучать слова через словарь, пособия, а под пассивным способом понимается изучение новых слов при слушании аудиотекстов или просмотре фильмов.

С целью быстрого формирования навыков русской речи курсанту или слушателю необходимо изменить привычки, приобретенные во вьетнамской коммуникативной культуре: адекватно и быстро реагировать на слова собеседника: слушать — думать — говорить на русском, а не слушать русскую речь — думать по-вьетнамски — говорить на русском.

Для того чтобы понять военные и технические термины на русском языке, обучающимся нужно с первых шагов в России читать книги и статьи по специальности с помощью словаря. С течением времени это поможет им выучить необходимое количество слов, использующихся в лекциях преподавателей, а также в учебной литературе.

Обобщая, подчеркнем: в военной отрасли в соответствии со стратегическим сотрудничеством между двумя странами с 2015 года количество курсантов, отправляемых из Вьетнама на обучение в Россию, постоянно возрастает. В Военной академии связи сейчас занимается 5 офицеров и 13 курсантов из Вьетнама. Изучение русского языка поначалу кажется непростым. Возникают трудности с произношением, построением речи. Однако с помощью преподавательского состава академии офицеры и курсанты из Вьетнама преодолевают трудности обучения, стараются хорошо выучить русский язык. Сложности, ошибки постепенно устраняются.

Вот что отмечают мои товарищи по учебной группе, выпускники 2021/2022 года:

«Офицеру, который не способен подобрать соответствующие слова на русском языке для ясной передачи мысли и затрудняется грамотно изложить полученную информацию, будет трудно добиться успехов в своей профессиональной деятельности»; «Как будущий офицер, я понимаю, что в любой обстановке общения речь может быть яркой, точной, выразительной только при соблюдении норм русского литературного языка. Только тогда я смогу выразить свои мысли и передать их личному составу, убедить их в том, что я хочу довести до них».

Следует особо подчеркнуть, что большую роль в освоении русского языка как средства общения, овладения военной специальностью, межкультурного диалога играют занятия по русскому языку как иностранному. В Военной академии связи для курсантов созданы необходимые условия для учебы, в том числе для изучения русского языка как иностранного.

Литература

1. Быстров И. С., Нгуен Тай Кан, Станкевич Н. В. Грамматика вьетнамского языка. — Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1975. — 225 с.

2. Выготский Л. С. Мышление и речь. — Изд. 5-е, испр. — М. : Лабиринт, 1999. — 352 с.

3. Голубинская Ю. А. Учет национальных особенностей курсантов из Вьетнама на занятиях по русскому языку как иностранному // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза : Материалы II Межвузовской научно-методической конференции. — СПб. : ВАС, 2019. — С. 264–269.

4. Юдина А. Д. Особенности обучения вьетнамских учащихся русскому произношению // Общество. Коммуникация. Образование. — 2012. — 352 с.

*Ю. И. Ромеро Гутьеррес,
Л. Л. Мишакова
Военная академия связи,
Санкт-Петербург*

Фразеологизмы с зооморфным компонентом в русском языке в сопоставлении с испанским

В статье рассматривается выражение национальной картины мира через язык. Одним из самых ярких способов передать свои представления о мире и выразить отношение к происходящему являются фразеологизмы — короткие меткие выражения, имеющие в основе метафору. Анализируются фразеологизмы, содержащие зооморфный компонент; данные единицы представляют особый интерес, поскольку сравнения с животными характерны для каждой культуры, но при этом между языками наблюдаются как сходства, так и различия. Русские фразеологизмы в настоящей статье сопоставляются с испанскими эквивалентами, приводится история их возникновения, комментируются как совпадения, так и несовпадения в их употреблении.

Ключевые слова: фразеологизм, зооморфный компонент, сопоставление, картина мира, испанский язык.

*Y. I. Romero Gutierrez,
L. L. Mishakova
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg*

Phraseological expressions with zoomorphic component in Russian language in comparison with Spanish

The article examines the expression of the national view of the world through language. One of the most expressive ways to convey your ideas about the world and express your attitude to what is happening are phraseological expressions — short accurate expressions based on a metaphor. Phraseological expressions containing a zoomorphic component are analyzed; these expressions are of particular interest, since comparisons with animals are typical for each culture, but both similarities and differences between languages are observed. Russian phraseological expressions in this article are compared with Spanish equivalents, their history of origin is given, both coincidences and discrepancies in their use are commented on.

Keywords: phraseology, zoomorphic component, comparison, picture of the world, Spanish language.

Каждый народ имеет свою уникальную культуру, накопленную в процессе его многолетней истории. Культура хранится в традициях и праздниках народа, в его памятниках архитектуры и предметах искусства.

Но особую ценность имеет язык как отражение культуры народа. Как писал В. фон Гумбольдт, язык — «это мир, лежащий между миром внешних явлений и внутренним миром человека» [2: 370]. Именно в языке отражаются важные для народа понятия и представления о жизни, а также накопленный веками опыт.

Наиболее ярко способность языка транслировать культурные ценности отражается во фразеологизмах. Фразеологизм — это устойчивое по составу и структуре, лексически неделимое и целостное по значению словосочетание, выполняющее функцию отдельной лексемы. Как правило, фразеологизмы представляют собой образные выражения: они показывают то, как человек познавал окружающую его действительность, сравнивая одни явления с другими.

Поскольку большинство народов на заре своей истории имело дело с животными (занималось охотой и животноводством), неудивительно, что многие фразеологизмы содержат зооморфный компонент. Люди сравнивались с животными исходя из их внешности, особенностей характера и поведения. При этом многие из этих сравнений являются схожими в различных языках. Это отчасти объясняется общностью отдельных частей быта различных народов, а отчасти тем, что в ряде случаев такие сравнения берут свое начало в текстах, являющихся прецедентными для многих культур: Библии, древнегреческой и древнеримской мифологии, европейской истории. В настоящей статье мы решили рассмотреть некоторые русские фразеологизмы, содержащие в своём составе названия животного, с их испанскими эквивалентами, проанализировать их сходства и различия.

1) *Белая ворона*. Данный фразеологизм используется для описания человека, не похожего на других. В основе этого выражения лежит представление об альбиносах — особях с нарушенной пигментацией. На таких необычных живых существ люди обратили внимание еще в древности. Так, человеком, впервые упомянувшим о белых воронах, считается древнеримский поэт Ювенал, который написал еще в I веке нашей эры: «У раба имеется вероятность стать царём, пленники смогут получить свободу, и только белая ворона останется белой вороной». Тем самым поэт подчёркивал абсолютную уникальность и неповторимость таких птиц. Без сомнения, на альбиносов обращали внимание разные народы, поэтому подобное выражение есть и в испанском языке; правда, оно звучит несколько иначе: *mirlo blanco* (букв.: «белый дрозд»).

2) *Брать быка за рога*. Это выражение означает «смело взяться за самое главное в трудном деле». У данного фразеологизма имеется полный эквивалент в испанском языке: *coger al toro por los cuernos*. Как в русской, так и в испанской культуре образ быка занимает значительное место: так, для русского народа бык — это крупное и сильное животное (ср.: *здоров как*

бык) [2]. Кроме того, бык ассоциируется с упрямством, а также с жестокостью и неуправляемостью. Для испаноязычной культуры образ быка также является значимым: это животное традиционно участвовало в корриде (являющейся продолжением древнеримских боёв воинов-бестиариев с животными и проводящейся не только в Испании, но и в Никарагуа).

История выражения восходит к древнегреческой мифологии: данный образ основан на традиционном способе умирения быка; по легенде, взять быка за рога было одним из заданий Ясона, отправившегося за золотым руном.

3) *Метать бисер перед свиньями*. Фразеологизм означает «высказывать свои мысли и чувства тому, кто не способен оценить их по достоинству». Его история восходит к тексту Евангелия, где сказано: «Не давайте святыни псам и не бросайте жемчуга вашего перед свиньями, чтобы они не попрали его ногами своими и, обратившись, не растерзали вас» (Матф. 7: 6). Поскольку библейский текст является прецедентным для многих культур, в испанском языке также встречается подобное выражение: *arrojar perlas a los cerdos*. Следовательно, как в русской, так и в испанской культуре бисер (=жемчуг) представлен как символ чего-то ценного, а свинья — как символ существа грязного и низкого.

4) *Купить kota в мешке*. Приведённый фразеологизм означает «купить товар неизвестного качества, возможно — в результате мошенничества или обмана». Выражение восходит к временам, когда нечистые на руку торговцы могли вместо более ценного кролика продать покупателю обычного дворового kota. Испанский эквивалент русского фразеологизма так и описывает эту ситуацию: *comprar gato por liebre* («купить kota вместо кролика»).

5) *Биться как рыба об лёд*. Фразеологизм используется при описании трудной работы, не приносящей результата. В русском фразеологизме эталоном для сравнения является рыба и её действия в зимний период; при этом возможны два варианта интерпретации данного фразеологизма: а) пойманную зимой рыбу бросают на лёд, и она всеми силами стремится нырнуть обратно в лунку; б) рыба находится в воде и бьётся об лёд в тщетной попытке вынырнуть и глотнуть воздуха. Тем не менее оба варианта показывают мучительные и бесплодные попытки добиться результата. В испанском языке данному смыслу соответствует несколько иная форма: выражение *martillar en hierro frío* буквально означает «бить молотом по холодному железу». Как мы видим, данный фразеологизм также описывает безрезультатное и бессмысленное действие, однако в качестве эталона для сравнения выступает не живое существо, а действие ремесленника — кузнеца. При этом в русском фразеологизме прослеживается дополнительный оттенок смысла — страдания того, кто раз за разом терпит неудачу. В испанском фразеологизме такая коннотация не прослеживается.

б) *Нем как рыба*. Так обычно говорят о человеке, который хранит молчание. В основе лежит стереотипное представление о повадках рыбы, которая, как известно, не разговаривает и не производит никаких звуков, а лишь беззвучно раскрывает рот. В испанском же языке эталоном для сравнения служит не рыба, а мёртвый человек: *callarse como un muerto* (букв.: «замолчать как мёртвый»)

7) *Стреляный воробей*. Данный фразеологизм восходит к пословице *Стреляного воробья на мякине не проведёшь* и обычно характеризует человека, побывавшего в различных трудных и опасных ситуациях и приобретшего опыт и осторожность. В русской культуре воробей считается птицей-вредителем, от которой пытались избавиться, в том числе с помощью стрельбы; при этом воробей представляется существом проворным и ассоциируется с воровством и грабежом [1]. В испанском языке данное выражение также имеет национальную специфику и звучит как *того cogrido* — «бык, который участвовал в корриде». Без сомнения, опыт участия в корриде делает быка опытным и менее уязвимым и потому используется для характеристики «бывалого» человека.

8) *Вот где собака зарыта*. Выражение означает, что человеку наконец-то удалось докопаться до истины. Есть несколько версий происхождения данного фразеологизма:

а) австрийскому эрцгерцогу Сигизмунду Альтенштейгу собака спасла жизнь, но погибла сама; он похоронил её и установил на могиле памятник, однако через пару веков туристам стало сложно отыскать это место; когда же с помощью местных жителей им наконец удавалось найти его, они восклицали: «Вот где собака зарыта!»;

б) версия похожа на первую, только описывает действия, происходившие в другой стране и в другую эпоху, а именно — во время греко-персидских войн: один пёс был так предан своему хозяину, уплывшему на корабле, что отправился за ним вплавь и умер от изнеможения; растроганный хозяин также установил на его могиле памятник;

в) речь идёт о кладоискателях, которые боялись злых духов, охранявших клады, поэтому, дабы не навлечь на себя их гнев, не называли вещи своими именами, а говорили: «Вот где собака зарыта!», имея в виду найденный клад.

Испанский эквивалент данного выражения звучит совершенно иначе: *donde menos se piensa salta la liebre* (букв.: «там, где меньше всего думаешь, выскакивает заяц»). Происхождение этого фразеологизма отличается от русского и связано с охотой. Значение испанского выражения также не вполне совпадает с русским: оно означает, что наименее ожидаемые события могут произойти в любой момент, и к ним нужно быть готовым.

Таким образом, мы видим, что фразеологизмы, содержащие зооморфный компонент, передают самые разные смыслы, описывают характер и поведение человека в различных ситуациях через сопоставление его с внешним видом или повадками животного. При этом в ходе сопоставления русских фразеологизмов с их испанскими эквивалентами нами были отмечены как сходства (примеры 1–4), так и отличия (примеры 5–8), что представляет интерес с точки зрения того, какие общие пресуппозиции имеют носители разных языков, а также с точки зрения анализа того, как по-разному они в ряде случаев смотрят на одну и ту же ситуацию действительности.

Литература

1. Большой фразеологический словарь русского языка : Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В. Н. Телия — М. : АСТ-Пресс книга, 2006. — 784 с. — URL: // <http://rus-yaz.niv.ru/> (дата обращения: 15.10.2021).
2. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. — М. : Прогресс, 1985. — 448 с.

*Ф. З. Туре, И. Е. Скалецкая,
Е. М. Кузьмина
Военная академия связи,
Санкт-Петербург*

Особенности изучения физики иностранными обучающимися из Республики Мали в российских военных вузах

Статья освещает сложности в освоении технических дисциплин иностранными обучающимися российских вузов на примере предмета «Физика», а также отдельные особенности, облегчающие усвоение предмета для данного контингента. На основе сравнения опыта изучения физики курсантом из Республики Мали в российском вузе и на родине описаны некоторые национальные особенности обучения. В статье предлагаются меры, которые могут способствовать облегчению усвоения технических дисциплин для иностранных обучающихся в российских вузах.

Ключевые слова: обучение физике, русский язык как иностранный, научный стиль речи, иностранные обучающиеся.

*F. Z. Ture, I. E. Skaletskaya,
E. M. Kuzmina
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg*

Characteristics of studying Physics by the students from the Republic of Mali in Russian military universities

The article addresses main difficulties that foreign students have in learning engineering disciplines while studying in Russian universities. Physics is used as the example. The article also explores aspects that make the learning process easier for such students. Certain nation-specific aspects of educational system are described through comparing the experience of learning Physics by a cadet from the Republic of Mali in Russian educational institution and in home country. The article proposes measures to facilitate the process of learning engineering disciplines for foreign students of Russian military universities.

Keywords: teaching Physics, Russian as a foreign language, scientific prose style, foreign students.

Физика является обязательным предметом для изучения в технических вузах России и других стран. Впервые с этим предметом сталкиваются при обучении в школе, где мы получаем базовые знания по всем разделам физики: механике, теплофизике, электромагнетизму, оптике и т. д. Очевидно, что в программах и методиках обучения разных стран могут встречаться

различия уже на уровне школы, но общие концепции науки являются универсальными, и принципы изучения данного предмета можно рассматривать как общемировые и международные.

Физика — точная наука, которая, как известно, развивалась и продолжает развиваться во всем мире; существуют общепринятые обозначения, выведенные и постулированные закономерности, единые средства проверки, международные системы, унифицирующие физические измерения. На современном этапе развития техники и технологий происходит постоянный обмен опытом между научными сообществами различных стран. Организуются различные конференции, семинары, симпозиумы, научные школы, взаимодействующие на международном уровне по вопросам общей фундаментальной физики и ее прикладных направлений.

Возвращаясь к начальному этапу изучения физики, необходимо отметить, что в российских технических вузах России организована система подготовительных отделений (далее — ПО) для ознакомления иностранных граждан, желающих получить высшее образование в России, с необходимой для этого программой. Несомненно, главной дисциплиной на ПО является русский язык как иностранный, в рамках программы изучения которого предусмотрено освоение научного стиля речи, используемого на занятиях по дисциплинам технической направленности в российских вузах.

Занятия по научному стилю речи в Военной Академии связи начинаются после двух недель интенсивного изучения русского языка, и готовят обучающихся к освоению основных дисциплин первого года обучения, таких как математика, физика, тактика и другие. На занятиях по научному стилю речи обучающиеся приступают к работе над текстами по физике в тот момент, когда достигают базового уровня владения русским языком. На этом уровне они должны знать около 1300 общеупотребительных слов [2: 17] и читать тексты небольшого объема (до 700 слов) с небольшим количеством новой лексики (до 4%) [2: 9]. На подготовительном отделении Военной Академии связи для обучения иностранных военнослужащих и курсантов используется хорошо зарекомендовавшее себя пособие «Русский язык. Тексты и задания по русскому языку в помощь изучению лексики по физике», которое помогает освоить основы научного стиля речи (основные конструкции, общенаучную лексику, основную грамматику) и изучить базовую лексику по физике [1: 2]. Именно большой объем новой лексики, в частности, терминологии, представляет основную трудность на этом этапе. Также нужно отметить, что изучение грамматики в этом курсе ведется с небольшим опережением по отношению к курсу русского языка как иностранного общего владения. Кроме того, темп освоения материала на занятиях по научному стилю речи довольно высок.

Следующим шагом в освоении физики является изучение данной дисциплины на первом и последующих курсах. В гражданских вузах обучение иностранцев проводится либо совместно с российскими студентами, либо в отдельных группах. В военных вузах иностранцы обучаются отдельно от российских курсантов и военнослужащих, в мононациональных или смешанных группах. На основном этапе обучения можно столкнуться со следующим рядом сложностей: материал дисциплин усложняется, используется более серьезный математический аппарат для описания физических закономерностей и явлений; лексика, особенно терминология, используемая на занятиях, также значительно сложнее, чем та, что изучалась на ПО.

На первых курсах изучается общая физика, далее следуют разделы физики, касающиеся выбранной специальности, которые, с одной стороны, легче воспринимаются иностранными обучающимися благодаря тому, что к этому моменту они достигают довольно высокого уровня владения русским языком, но с другой стороны, осложняются введением терминологии соответствующих разделов прикладной физики.

Изучение физики иностранными учащимися в российских вузах сопряжено с рядом трудностей, вызванных разнообразными факторами:

- языковой барьер;
- проблемы адаптации, связанные со сменой часовых поясов и климатических условий, а также ряд психологических аспектов;
- различия в методиках, программах и приемах обучения в российских и зарубежных школах и вузах.

Остановимся подробнее на третьем пункте и рассмотрим особенности освоения физики иностранными обучающимися, поступившими в российский военный технический вуз. В данной статье представлено сравнение опыта изучения физики курсантом 3 курса Военной Академии связи Туре Фахаду (направление обучения — «Телекоммуникация радиосвязи»), прибывшим на обучение из Республики Мали, в российский вузе и на родине. Сравнение проводилось по следующим параметрам:

- насколько трудным было изучение физики на родине по сравнению с обучением в России;
- в чём заключается основная сложность на занятиях по физике: в понимании русского языка или в понимании физики;
- как можно сравнить работу преподавателей в Республике Мали и в России;
- что можно было бы изменить в работе с иностранными курсантами, чтобы облегчить обучение в России.

Физика изучалась курсантом в школе точных наук в Республике Мали. Сложностей в освоении программы не возникало, что связано, прежде всего, с преподаванием на родном языке. На занятиях в российском вузе

возникают проблемы языкового плана: отдельные термины незнакомы курсанту на русском языке.

Среди различий между странами в том, как протекает учебный процесс, следует отметить, что большой проблемой в Мали в последнее время являются частые забастовки преподавателей, и даже школьники иногда бастуют, в то время как в России с понедельника по субботу занятия проводятся без забастовок, и учебный процесс не прерывается. Что касается собственно курса физики, то в Мали в программе изучения дисциплины больше практики, чем теории, по сравнению с Россией, где теории уделяется больше внимания.

Нужно отметить, что при изучении физики в российском вузе усваивать материал было легко, потому что все понятия уже изучались в школе в Республике Мали. Если значение отдельных терминов на русском языке было неизвестно, формула помогала понять, о чем идет речь. Интересно отметить, что уровень программы курса «Общая физика», освоенного курсантом, соответствует образовательному стандарту технических вузов России, содержит множество серьезных терминов, определений и формулировок, и включает материал базовых разделов высшей математики.

Несомненно, изучение научного стиля речи на занятиях на подготовительном отделении, продолжение изучения русского языка на основных курсах — основная помощь в освоении технических дисциплин на русском языке. Еще один фактор, положительно влияющий на усвоение программы по физике — международный общепринятый язык математических формулировок (формул).

Оценка, полученная курсантом при изучении русского языка — «отлично», также как и оценка по физике, но не все обучающиеся демонстрируют такие успехи в овладении программой по русскому языку и физике. В связи с этим, можно выдвинуть некоторые предложения, которые могли бы помочь иностранным курсантам преодолеть наиболее типичные трудности. С точки зрения обучающихся, облегчить усвоение материала по техническим дисциплинам помогут следующие меры:

- помощь переводчика на начальном этапе для того, чтобы обеспечить правильное понимание базового материала;

- перераспределение учебного времени в пользу лабораторных работ и практических занятий (смещение акцента на лабораторные работы и практику, а не на теорию, которую сложнее понять из-за языкового барьера, помогло бы иностранным обучающимся лучше понимать материал);

- увеличение времени на самостоятельную практическую работу, в рамках которой целесообразно предоставлять доступ к разного рода обучающим приложениям (программным компьютерным продуктам), где сосредоточены в едином «пространстве» средства обучения русскому языку и физике. Примером такого приложения, позволяющего

пользователю (как преподавателю, так и студенту) загружать собственный материал, из которого автоматически создаются стандартные упражнения, является Quizlet [3: 282].

Разного рода соревнования по физике среди обучающихся (возможно, с поощрением победителей) по завершении отдельных этапов обучения могли бы повысить мотивацию к обучению.

Литература

1. Вязовикова Л. В., Михайлова Э. П. Русский язык : тексты и задания по русскому языку в помощь изучению лексики по физике. — СПб. : ВАС, 2012. — 60 с.

2. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М. М. Нахабина и др. — 2-е изд., испр. и доп.— М.-СПб. : Златоуст, 2001. — 32 с.

3. Кузьмина Е. М., Скалецкая И. Е. Информационные технологии как образовательный ресурс для обучения иностранных студентов научному стилю речи на материале физики // Проблемы и перспективы современной гуманитаристики: педагогика, методика преподавания, филология, организационная работа с молодежью : Сборник научных статей. — Воронеж ; Севастополь, 2020. — С. 278–286.

Тин У Хлайн, В. М. Кузьмина
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Основные трудности изучения русского языка обучающимися из Мьянмы

В статье представлен краткий обзор экономических, культурных и военных отношений между двумя странами: Российской Федерацией и Республикой Союз Мьянма. Перечисляются и анализируются основные проблемы и трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся из Мьянмы при изучении русского языка в военном вузе России, обусловленные различиями в языке и культуре двух стран. Данный вопрос представлен с точки зрения преподавателя русского языка как иностранного и с точки зрения иностранного военнослужащего из Мьянмы, обучающегося в военном вузе на русском языке.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, военнослужащие, Республика Союз Мьянма, трудности изучения РКИ.

Tin Oo Hlaing, V. M. Kuzmina
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

The main difficulties of learning Russian by students from Myanmar

The article provides a brief overview of the economic, cultural and military relations between the two countries: the Russian Federation and the Republic of the Union of Myanmar. The main problems and difficulties faced by students from Myanmar when studying Russian at a military university in Russia due to differences in the language and culture of the two countries are listed and analyzed. This problem is presented from the point of view of a teacher of Russian as a foreign language and from the point of view of a foreign serviceman from Myanmar studying at a military university in Russian.

Keywords: Russian as a foreign language, military personnel, Republic of the Union of Myanmar, difficulties of studying RFL.

В феврале 2021 г. исполнилось 73 года с момента установления дипломатических отношений между Российской Федерацией и Республикой Союз Мьянма. Независимость Бирмы была признана Советским Союзом сразу после ее объявления в 1948 году. Первые шаги к установлению дружественных отношений с Россией были сделаны еще в XIX веке. Россия и Мьянма «придерживаются схожих позиций по актуальным мировым проблемам, традиционно оказывают друг другу политическую поддержку на различных международных площадках» [3: 17].

Можно выделить основные отрасли, в которых развиваются отношения между странами: сельское хозяйство, животноводство, транспорт, банковское дело, культура и здравоохранение. Успешно развивается и сотрудничество в военно-технической сфере, военное сотрудничество двух стран выходит на новый уровень. На сегодняшний день названные страны «реализуют масштабный план двустороннего военного сотрудничества, согласно которому вооружённые силы республики оснащаются российскими системами вооружения и поддерживается боеготовность ее армии» [1].

Отмечается также и расширение сотрудничества в сфере образования: планируется производить студенческие обмены между экономическими, гуманитарными, технологическими, техническими и компьютерными вузами России и Мьянмы [2: 37]. Впервые студенческий обмен был осуществлен в 1972 году, когда 12 студентов из Мьянмы обучались в МГУ, а 6 российских студентов — в университете Рангуна. В течение 10 лет в Мьянме осуществлялась программа, в рамках которой в вузы Мьянмы приглашались преподаватели русского языка из России для обучения студентов, которые впоследствии должны были проходить обучение в вузах РФ. С 2000 по 2014 гг. в вузах Российской Федерации прошло обучение более 6000 граждан Мьянмы, большинство из которых (около 5000 человек) составляли офицеры мьянманской армии. В 2016 году в вузах России обучалось около 800 граждан Мьянмы [7]. Таким образом, «каждый четвертый офицер мьянманской армии — выпускник российского вуза, страны, поддержка которой играет большую роль в сфере информационных технологий и авиации Мьянмы» [2: 39]. Можно говорить, что на сегодняшний день офицеры, отучившиеся в российских вузах, работают в различных экономических, политических и военных сферах Мьянмы.

Среднее образование Мьянмы делится на два цикла: первый цикл с 6-го по 8 класс, второй цикл — с 9 по 10 класс (в данном цикле учащиеся выбирают направление дальнейшего обучения — гуманитарное или научное). При этом, во втором цикле обязательными для изучения наряду с математикой являются мьянманский и английский языки. Таким образом, приезжающие для обучения в российских вузах граждане Мьянмы обычно кроме родного, владеют и английским языком на довольно высоком уровне.

Преподавание в вузах Мьянмы как родного, так и иностранных языков имеет свою специфику: преподаватели предпочитают «заучивание лексического и грамматического материала, систематизацию и группирование однотипных грамматических правил для более лёгкого усвоения» [6].

Перечисленные особенности влияют на скорость и темпы изучения русского языка обучающимися из Мьянмы.

Опираясь на собственный опыт и сравнивая системы русского и мьянманского языков, преподаватель русского языка как иностранного может предположить, с какими трудностями ему придется столкнуться во время работы с обучающимися.

Знание английского языка отмечается преподавателями русского языка как иностранного как большой плюс при работе с обучающимися из Мьянмы, так как позволяет объяснять грамматику русского языка с опорой на грамматику английского. Кроме того, английский язык может выступать как язык-посредник, что облегчает работу в аудитории. Выработанная привычка к систематизации материала и заучиванию также помогает обучающимся из Мьянмы при изучении русского языка, особенно при освоении грамматики.

Преподавателями РКИ обычно выделяются следующие проблемы, с которыми сталкиваются носители мьянманского языка при изучении русского языка:

- трудность выполнения творческих заданий (например, диалогов или заданий без образца);

- фонетические трудности, обусловленные особенностями родного языка;

- проблемы с постановкой ударения, что обусловлено тем фактом, что в мьянманском языке, являющемся тоновым, ударение не играет значительной роли;

- трудности в изучении грамматики (падежная система, употребление «ся», переход из прямой речи в косвенную и т. д.) [5].

В данной статье нам хотелось бы представить мнение самого обучающегося о том, что и почему вызывает трудности у носителей мьянманского языка и культуры при изучении русского языка.

Обучающиеся из Мьянмы, пройдя подготовительный курс, выделяют следующие проблемы, с которыми они столкнулись в первый год изучения русского языка:

1. Фонетика. Наибольшую трудность вызывают звуки Р и Щ. Мьянманский язык имеет звуки, схожие по звучанию и образованию, но основную сложность вызывает наличие в русском языке двух вариантов: твердого и мягкого. Твердость и мягкость согласного отсутствует в мьянманском языке, что усложняет изучение фонетической системы.

2. Интонация. Обучающиеся из Мьянмы отмечают, что, несмотря на наличие интонации в родном языке, они испытывают трудность при использовании интонационных конструкций, характерных для русского языка. Так, в мьянманском языке интонация используется исключительно при ссорах и разговоре на повышенных тонах, то есть интонационная окрашенность русской речи может на первых порах восприниматься как агрессия.

3. Вопросительные конструкции. В мьянманском языке отсутствует возможность оформления вопросительного предложения с помощью интонации. Обычно при задании вопроса используется аналог русской вопросительной частицы «ли», поэтому другие варианты могут вызывать сложность.

4. Грамматика. В мьянманском языке нет падежной системы, поэтому при изучении русского языка именно она вызывает наибольшие трудности. Также трудными представляются следующие темы: образование и употребление деепричастий и причастий, различные значения приставок.

5. Разговорная речь. Обучающимися из Мьянмы отмечается трудность овладения разговорной речью, в частности, сложным является то, что носители русского языка при разговоре в неформальной обстановке могут допускать использование неправильной падежной формы, могут опускать часть слов в предложении и т.д.

6. Методика преподавания. Преподаватель в мьянманской аудитории играет центральную роль, его авторитет высок. В основном обучение идет в лекционной форме, не предусматривающей творческую работу обучающихся в аудитории, что отличается от принятой в России методики преподавания.

7. Экзамены. В Мьянме не существует такой формы, как устный экзамен, все зачеты и экзамены сдаются в письменной форме. Соответственно, устная форма сдачи экзамена, широко используемая в русских школах и вузах, вызывает трудность у мьянманских обучающихся.

Однако, несмотря на все сложности, обучающиеся из Мьянмы, преодолевая все трудности, овладевают русским языком в степени, достаточной для дальнейшего обучения в вузах на русском языке, успешно проходят обучение в вузах России, сдают экзамены и получают дипломы.

Литература

1. Александров А. Россия и Мьянма укрепляют сотрудничество по всем направлениям // Красная звезда. — 2021 — URL: <http://redstar.ru/rossiya-i-myanmar-ukrepluyayut-voennoe-sotrudnichestvo-po-vsem-napravleniyam/> (дата обращения: 01.10.2021).

2. Епифанов В. А. Экономико-правовая основа отраслевого развития сотрудничества России и Республики Союз Мьянма / В. А. Епифанов, Е. В. Васильева, Х. Л. Аунг // Строительство. Экономика и управление. — 2016. — № 3 (23). — С. 36–42.

3. Кокушкина И. В. Внешняя политика, внешние связи Мьянмы и формирование Российско-Мьянманского сотрудничества в начале XXI в. (к 70-летию установления дипломатических отношений между Россией и Мьянмой) // Азия и Африка сегодня. — 2018. — № 8 (733). — С. 15–20.

4. Кравцова В. Г. Специфика обучения студентов из союза Мьянмы научному стилю речи на подготовительном отделении технического вуза / Вестник российского химико-технологического университета имени Д. И. Менделеева : Гуманитарные и социально-экономические исследования. — 2014. — Т. 1. — № 1 (5). — С. 93–98.

5. Кузьмина В. М. Особенности работы с иностранными военнослужащими из Мьянмы на занятиях по РКИ // Военное образование в XXI веке: проблемы преподавания русского языка и дисциплин специальности в иностранной аудитории Межвузовская научно-практическая конференция, к 120-летию Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва. — СПб. : Военная академия МТО. — 2020. — С. 249–256.

6. Лапшина О. Г., Е Тун Наинг. Влияние особенностей мьянманского языка на процесс обучения РКИ мьянманскими студентами // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты : Материалы II Международной научно-практической конференции. — Омск : Омский автобронетанковый инженерный институт. — 2016. — С. 180–184. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26334940&> (дата обращения 01.10.2021)

7. Российско-мьянманское гуманитарное сотрудничество // Общественная палата Российской Федерации. — 07.11.2016. — URL: <http://www.oprf.ru/press/news/2016/newsitem/36907> (дата обращения 25.09.2021).

М. Ч. Шарипов, Л. С. Алпеева
Военная академия связи,
Санкт-Петербург

Сопоставительный анализ художественного образа медведя в русских и таджикских народных сказках

В статье авторы анализируют в сопоставительном аспекте художественный образ медведя в русских и таджикских народных сказках. Опираясь на работы В. Я. Проппа, в частности, на его положение, что сказками о животных могут быть только те из них, где главным действующим персонажем является животное, авторы подбирают для анализа несколько русских и таджикских сказок: русские — «Три медведя», «Мужик и медведь», «Медведь и собака», таджикские — «Дехканин и медведь», «Медведь и лиса», «Старики и медведи». На основании проведенного анализа авторы приходят к выводу, что в таджикских народных сказках образ медведя всегда характеризуется глупостью, медведь проигрывает другим персонажам, а в русских народных сказках персонаж медведя более разнообразный: медведь может быть глупым, сильным, справедливым, аккуратным, благодарным.

Ключевые слова: преподавание РКИ, русские народные сказки, таджикские народные сказки, художественный образ медведя.

M. Sharipov, L. S. Alpeeva
Military Telecommunications Academy,
Saint Petersburg

Comparative analysis of the artistic image of the bear in Russian and Tajik folk tales

In the article, the authors analyze the artistic image of the bear in Russian and Tajik folk tales in a comparative aspect. Based on the works of V.Y. Propp, in particular, on his position that only those fairy tales about animals can be fairy tales where the main character is an animal, the authors select several Russian and Tajik folk tales for the analysis: Russian fairy tales «Three Bears», «The Man and the Bear», «The Bear and the Dog», Tajik fairy tales «Dehkanin and the Bear», «The Bear and the Fox», «Old Men and Bears». Based on the analysis, the authors conclude that in Tajik folk tales the image of a bear is always characterized by stupidity, the bear always loses to other characters, and in Russian folk tales the bear character is more diverse: the bear can be stupid, strong, fair, neat, grateful.

Keywords: teaching Russian as a foreign language, Russian folk tales, Tajik folk tales, artistic image of the bear.

В учебнике «Дорога в Россию» (том 1, урок 12) в материалах элементарного уровня встречается текст сказки «Три медведя» в виде упражнения на подстановку лексем, обозначенных картинками [1: 249]. После выполнения упражнения преподаватель для активизации речевых навыков

может предложить различные задания, как-то: пересказать текст, обсудить содержание текста или его отдельных фрагментов. При работе над данным текстом в группе иностранных военнослужащих из Республики Таджикистан было предложено обсуждение. Преподаватель стимулировал этот вид работы вопросами по сюжету текста, например, «Куда... кто... зачем пришел? Что сделала Маша? Что сказал медведь?» и т. п. Затем преподаватель уточнил у иностранных военнослужащих, что они думают о персонажах сказки, какие характеры у персонажей. Это было сделано с целью активизации употребления прилагательных в роли определения, а также для стимуляции спонтанных высказываний, содержащих характеристику кого-либо (в данном случае — вымышленного персонажа).

Во время обсуждения текста сказки и ее персонажей в группе иностранных военнослужащих из Республики Таджикистан выяснилось, что типологическая характеристика образа медведя в русских и таджикских сказках существенно отличается. Появилась идея провести исследование образа медведя на материале русских и таджикских народных сказок. Преподаватель поставил следующие задачи исследования:

- найти в научной литературе определение термина «сказка» как жанра устного народного фольклора,
- подобрать для сравнительного анализа тексты русских и таджикских народных сказок, где одним из главных действующих персонажей является медведь,
- сравнить образ медведя в русских и таджикских народных сказках.

В своей работе авторы опирались на посвященную устному народному творчеству, классическую работу В. Я. Проппа «Русская сказка» [1]. По мнению этого известного ученого, сказка является универсальным международным явлением: «Сказка распространена по всему миру. Нет такого народа, который не знал бы ее. <...> Необычайным сказочным богатством обладают народы, населяющие азиатскую часть СССР: буряты, таджики, узбеки, эвенки, якуты и многие другие, а также народы Поволжья и европейского Севера» [1: 7]. В. Я. Пропп указывает также на то, что сказка обладает поэтичностью и правдивостью, веселостью, детской наивностью в сочетании с мудростью. Разрабатывая типологию сказок, В. Я. Пропп выделяет в отдельную группу сказки о животных и подчеркивает, что сказкой о животных может считаться только такая сказка, где «главными действующими лицами <...> являются животные» [1: 351].

Поскольку сказки являются жанром, характеризующимся повествованием о вымышленных нереальных событиях, то животные в сказках отличаются особенными свойствами: они могут говорить, могут производить волшебные действия, каждое животное обладает своим типовым набором качеств характера, соотносимых со свойствами человеческого характера. Поэтому проблемы, сюжеты в сказках о животных также мож-

но легко сопоставить с жизнью людей. Животные в сказках ведут себя как люди и через образы животных обличаются или восхваляются пороки и достоинства людей. Н. В. Гоголь так писал об этом свойстве сказок: «Сказка может быть созданием высоким, когда служит аллегорическою одеждой, облекающей высокою духовную истину, когда обнаруживает ощутительно и видимо даже простолюдину дело, доступное только мудрецу» [2: 283] Так, например, в авторской сказке М. Е. Салтыкова-Щедрина медведи ездят в командировки, получают деньги [3], тщеславятся, а в таджикской сказке «Старики и медведи» у медведей есть глупый медведь-мулла в кафтане и с тюрбаном на голове.

Среди персонажей русских народных сказок преобладают дикие животные: лиса, заяц, волк, медведь. Их характеристики типичны и разнообразны, например, лиса выделяется хитростью, волк — глупостью, заяц — трусостью. Однако одним словом описать характер медведя на материале русской сказки невозможно: «Медведь — персонаж многих сказок, о нем сложено немало поговорок и пословиц. Медведь — неоднозначный образ, именно фигура этого зверя часто используется в различных сферах жизнедеятельности» [5: 3]. Так, медведь может быть неуклюжим (сказка «Теремок»), трусливым (сказка «Лиса и заяц / Заюшкина избушка»), сильным и справедливым (сказка «Медведь и собака»), глупым и жадным (сказки «Медведь и лиса», «Мужик и медведь»), благородным (сказка «Василиса Прекрасная»).

Для анализа нами были выбраны русские сказки «Три медведя» и «Мужик и медведь». Выбор обусловлен тем, что первая сказка встретилась в материалах урока, а сказка «Мужик и медведь/Вершки и корешки» имеет явные параллели с таджикской сказкой «Дехканин и медведь», а также со сказкой из устного народного фольклора горных таджиков «Медведь и лиса».

Необходимо отметить, что сказка «Три медведя» не является чисто народной сказкой с точки зрения ее происхождения. Сказка была опубликована в 1837 году Робертом Саути как «Сказка про трёх медведей». В этой сказке большой, средний и маленький медведь живут в лесу. По характеристике Р. Саути медведи аккуратны, добродушны, в их домике есть у каждого своя миска, стул и кровать. Однажды медведи пошли погулять, а в это время в их дом забирается плохая, некрасивая, наглая женщина (a little old Woman), которую выгнали из семьи. Эта женщина устраивает беспорядок в домике и сбегает через окно. Возможно, что сказка бытовала в английском фольклоре (об этом пишет Д. Кандэлл), т. к. в 1931 году Э. Мюр опубликовала стихотворение, сюжет которого перекликается со сказкой Р. Саути, только в стихотворении Э. Мюр старушка выпрыгивает из окна и погибает. Маленькой девочкой героиня сказки стала в 1850 году, когда ее переделал Джозеф Кандэлл.

На русском языке сказка была представлена в адаптации Льва Николаевича Толстого, в тот период, когда он увлекался народным образова-

нием. Девочка в сказке Л. Н. Толстого без имени, а у медведей есть солидные имена: Михаил Иванович, Настасья Петровна, медвежонка зовут Мишутка. По нашему мнению, Л. Н. Толстой через имена хотел показать положительный характер медведей, их основательность, они возмущены тем, что кто-то без разрешения трогал их вещи. Девочка испугалась и убежала через окно. По сказке Л. Н. Толстого в разные годы были сняты мультфильмы, в которых девочку чаще звали Машей, а иногда Варварушкой (мультфильм 1958 г.).

В современной версии сказка позиционируется как народная [4], поэтому представлена в некоторых вариантах. По сюжету девочка (иногда ее зовут Маша) гуляла в лесу и нашла домик медведей: медведя-папы, медведя-мамы и медвежонка. Медведи часто имеют имена Михаил / Михайло Иванович, Настасья Петровна и Мишутка/Мишенька. Медведи ушли гулять, а девочка поела из трех разных чашек, посидела на двух стульях и сдвинула их, а самый маленький и удобный стульчик — сломала. Затем она полежала на двух больших кроватях и заснула в маленькой кроватке медвежонка. Вернувшись с прогулки, медведи были возмущены тем, что кто-то трогал их вещи, и грозно спрашивали, кто это сделал. Маленький Мишутка обнаружил, что девочка спит в его кроватке, но девочка проснулась и выпрыгнула в окно. Сказка заканчивается словами, что медведи не догнали ее. В современной версии утрачивается воспитательный момент, который явно виден в версии Р. Саути, поэтому, наверное, родителям приходится объяснять смысл этой сказки своим детям. Однако медведи в сказке обосновано злятся, но никого не убивают, т. е. медведи не выглядят злыми и агрессивными, несправедливыми, скорее, они аккуратны, имеют степенные имена, что придает их образам положительные качества.

Другой сказкой, где медведь показан умным, благородным помощником главного героя является сказка «Василиса Прекрасная», в которой медведь помогает главному герою победить злого коварного Кощея Бессмертного. И хотя помощь эта становится благодарностью за спасение, медведь все-таки вовремя оказывает помощь Ивану Царевичу. В этой сказке лучше выражены положительные характеристики образа медведя в русском народном творчестве.

В русской народной сказке «Мужик и медведь» главными героями являются крестьянин и медведь. Медведь угрозой заставляет мужика делиться урожаем, но крестьянин хитростью оставляет себе лучшую часть урожая (в первом случае — «корешки» репы, во втором случае — «вершки» пшеницы). Образ медведя в этой сказке характеризуется силой в сочетании с глупостью. Медведь проигрывает крестьянину и ничего не может сделать, т. к. крестьянин показан как человек, наделенный умом, а медведь, пытаясь перехитрить мужика, показывает только свою глупость. Интересно, что сюжет с «вершками» и «корешками» почти полностью по-

вторяется в фольклоре горных таджиков в сказке «Медведь и лиса». В этой сказке хитрая лиса заставила доверчивого и глупого медведя много работать, а сама, обманув, отдала ему только худшую часть урожая (стебли пшеницы, свекольную ботву). В конце сказки медведь заболел и умер.

Благодатным материалом для сравнения образа медведя в русских и таджикских народных сказках является таджикская сказка «Дехканин и медведь». Начинается таджикская сказка так же, как и русская: медведь требует у дехканина половину урожая, сам дехканин не может отказать медведю, но на помощь дехканину приходит жена. Она хитростью пугает медведя, который в страхе убегает без своей доли, но и без ушей. В этой таджикской сказке, также как и в русской народной сказке, люди оказываются, хитрее, а медведь выглядит наглым, зато глупым.

Таким образом, мы видим, что в таджикских сказках медведь всегда выглядит глупым, иногда наглым, а его противники побеждают его хитростью и умом (например, в сказке «Старики и медведи» люди тоже побеждают, а глупые медведи убегают, побросав свое добро). В русских сказках образ медведя разнообразен: медведь может быть как глупым и неуклюжим, трусливым, так и благородным, аккуратным, благодарным, справедливым.

Литература

1. Антонова В. Е. Дорога в Россию : учебник русского языка (элементарный уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахибина, М. В. Сафронова, А. А. Толстых. — СПб. : Златоуст, 2016. — 344 с.

2. Пропп В. Я. Русская сказка : собрание трудов В. Я. Проппа / науч. ред., коммент. Ю. С. Расказова. — М. : Издательство «Лабиринт», 2000. — 416 с.

3. Русская литература XIX века : хрестоматия литературоведческих материалов / сост. В. Н. Азбукин, В. Н. Коновалов. — М., 1984. — 399 с.

4. Салтыков-Щедрин М. Е. Медведь на воеводстве. — URL: https://www.google.ru/books/edition/%D0%9C%D0%B5%D0%B4%D0%B2%D0%B5%D0%B4%D1%8C_%D0%BD%D0%B0_%D0%B2%D0%BE%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B4%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5/dwxsK6kNrgcC?hl=ru&gbpv=1&printsec=frontcover (дата обращения: 02.11.2021).

5. Сайт «Ну-ка, дети». — URL: https://nukadeti.ru/skazki/tri_medvedya. (дата обращения: 03.11.2021).

6. Ханджани Л., Паям Б. Образ медведя в русской и персидской культуре и литературе // Филологические науки в России и за рубежом : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.). — СПб. : Издательский дом «Свое издательство». — С. 3–5.

Содержание

Раздел 1. Русский язык как иностранный (общее владение): требования, методика и реалии	3
<i>Т. А. Аврашко, О. А. Устинова.</i> Методика проведения экскурсии в процессе преподавания РКИ на подготовительном курсе	3
<i>Л. С. Алтеева.</i> Задания повторительного характера как начальный элемент на занятиях по русскому языку как иностранному	10
<i>В. Л. Ануфриева, К. С. Старостина.</i> Организация разговорного клуба в военной академии	16
<i>Н. В. Бугорская.</i> «Давайте познакомимся?», или Еще раз о тонкостях речевого этикета	26
<i>О. В. Дивисенко.</i> «Собака припадает на передние лапы»: начало или продолжение изучения РКИ курсантами из Азербайджана на подготовительном курсе?	34
<i>Т. А. Жаворонкова.</i> Киножурнал «Ералаш» на краткосрочных онлайн-курсах русского языка как иностранного	50
<i>Е. В. Калашиникова.</i> Некоторые особенности русской фонетики при обучении испаноговорящих военнослужащих	58
<i>О. Г. Каримова.</i> Работа с текстами биографического характера на подготовительном курсе (на примере текста «А. П. Чехов»)	64
<i>Е. И. Кузнецова.</i> Использование материалов сайта Youlang на занятиях по РКИ на подготовительном курсе	72
<i>В. М. Кузьмина.</i> Роль учебной экскурсии в процессе обучения иностранных военнослужащих на подготовительном курсе	80
<i>К. Э. Сотникова.</i> Немного об обучении франкофонов употреблению грамматической категории вида русского глагола	88
<i>И. М. Чипан.</i> Методологические основы контроля уровня сформированности коммуникативной компетенции предмагистрантов на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному	94
<i>Н. В. Фурсова.</i> Метамоделный принцип в преподавании грамматики русского языка военным курсантам как вариант социокультурной адаптации	99
Раздел 2. Методика преподавания РКИ: современное состояние и перспективы	104
<i>А. А. Ануфриев, П. М. Чиркин, В. А. Шутунов.</i> Использование мнемотехник при обучении русскому языку как иностранному в техническом ВВУЗе	104
<i>Ю. И. Бавула.</i> Языковые особенности предписывающей воинской документации	113
<i>О. В. Буевич.</i> Техника «вытягивания» (eliciting) на уроках РКИ в военном вузе	121

<i>Н. Ю. Васильева, В. С. Ветрова.</i> Научно-популярные и документальные фильмы как образовательный ресурс в практике преподавания РКИ на основных курсах в военном вузе	126
<i>Т. В. Веракша.</i> Функционально-семантическая дифференциация паронимических лексем в речи	132
<i>А. В. Волынская.</i> Изучение специальной терминологии на занятиях по РКИ в дистанционном формате обучения	142
<i>Л. В. Воронина.</i> Функциональная стилистика на занятиях по русскому языку как неродному / иностранному	146
<i>Ю. А. Гончарова.</i> Язык научного исследования на занятиях по русскому языку как иностранному	154
<i>О. В. Грибанова.</i> Проблемы разработки и использования электронных образовательных ресурсов в обучении русскому языку как иностранному в военном вузе	162
<i>Э. Т. Деккер.</i> Лексико-грамматический практикум как способ развития навыка продуцирования монологического высказывания научно-профессионального характера	167
<i>Д. С. Игнатьева.</i> Интерактивные образовательные технологии обучения речевому общению на уроках РКИ	172
<i>Т. Б. Ильинская.</i> Использование риторических заданий в курсе РКИ	181
<i>З. М. Ким, Е. Е. Герасимова.</i> Дистанционная форма обучения в практике преподавания РКИ	186
<i>Д. В. Колесова.</i> Современные теории обучения взрослых, актуальные для преподавателя РКИ	194
<i>Е. В. Комовская.</i> Создание пособий по профессиональной военной лексике на подготовительном курсе и пособий для курсантов 1–2 курса	199
<i>Е. В. Кочуланова.</i> Интернет-коммуникация как средство обучения в методике РКИ.	203
<i>А. С. Крайнова.</i> Языковой и лингвопрагматический потенциал повести Анатолия Алексина «Третий в пятом ряду» как один из способов формирования коммуникативной компетенции у иностранных обучающихся медико-биологического профиля (продвинутый этап обучения)	207
<i>Г. Н. Кузнецова.</i> Особенности методики обучения иностранных курсантов специальной лексике на уроках русского языка	215
<i>А. В. Лабец.</i> Алгоритм отбора песенного материала для обучения аудированию на занятиях по русскому языку как иностранному	220
<i>Е. В. Любимцева, О. В. Будникова.</i> Модель обучения курсантов военно-морского института иностранному языку посредством компьютерной презентации с учетом характеристик клипового мышления	227

<i>Л. Л. Мишакова.</i> Возможные формы работы с текстом на уроках РКИ	233
<i>С. Н. Морозова.</i> Практика преподавания русского языка как иностранного в военном вузе: составление аннотации	241
<i>Т. М. Назарова, О. С. Шестакова.</i> Публичное выступление как эффективное средство совершенствования коммуникативно-профессиональных компетенций иностранных военнослужащих	248
<i>Д. Д. Николаева.</i> Фразеологические единицы военной тематики с компонентом «меч» в преподавании русского языка как иностранного	257
<i>И. М. Панкова.</i> Кейс-технологии в обучении иностранных слушателей дискурсивной компетенции (на материале новостных медиатекстов)	263
<i>О. Ю. Проничева.</i> Общественно-политический модуль при обучении РКИ иностранных военнослужащих: работа с текстом	269
<i>Т. Н. Резникова, Л. О. Овчинникова.</i> Потенциал научно-популярных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному для студентов инженерного профиля	274
<i>Я. О. Рыбина.</i> Профессионально ориентированное обучение иностранному языку	279
<i>В. Н. Селедцова.</i> Изучение грамматики научной речи на материале военно-научных текстов	286
<i>О. Ю. Сидорова.</i> К вопросу о рассмотрении средств выражения определительных отношений на примере рассказа И. А. Бунина «Темные аллеи» на занятиях по русскому языку как иностранному	294
<i>И. Ю. Смелкова, Т. М. Назарова, Л. В. Вязовикова, О. А. Устинова.</i> Подготовка и проведение практического занятия по русскому языку для иностранных слушателей военного вуза (на примере занятия по теме «Письменная научная речь: конспект и конспектирование»)	301
<i>К. М. Снежко, З. Б. Аббасова.</i> Компьютерные технологии — инновационный подход в преподавании РКИ	309
<i>Н. Н. Сперанская.</i> Стилистический анализ публицистических текстов на занятиях по русскому языку	313
<i>Е. А. Трушина.</i> Научный текст по специальности на занятиях по русскому языку как иностранному на основных курсах военного вуза (на примере текста «Минометный прицел МПМ-44М»)	319
<i>А. С. Цховребов, Н. Н. Орехова.</i> Сложносочиненные предложения закрытой структуры с противительными отношениями в курсе РКИ	327

Раздел 3. Межкультурная коммуникация: теория и практика ... 333

<i>Н. В. Бубнова.</i> Особенности описания имен собственных в учебных пособиях по РКИ в аспекте межкультурной коммуникации (на примере онима Ю. А. Гагарин)	333
<i>В. А. Волостных.</i> Подготовка иностранных военнослужащих и культура русского языка	341
<i>Н. В. Волочай, М. А. Маскаева.</i> Необходимость учета национальных и психологических особенностей взрослых обучающихся в учебном процессе	349
<i>О. Н. Ворона.</i> Трудности преподавания письменной речи русского языка как иностранного китайским обучающимся	358
<i>Н. И. Горобец.</i> Воспитание толерантности у курсантов ближнего зарубежья в процессе обсуждения рассказа Ф. М. Достоевского «Мальчик у Христа на елке»	365
<i>Н. В. Давыдова.</i> Кросс-культурная дидактика как инновационный ресурс военного вуза	376
<i>Е. А. Иванова.</i> Проблемы практики ненасильственного общения в межкультурной коммуникации	386
<i>О. А. Игошина.</i> Этапы работы с текстом русской народной сказки в иностранной аудитории	391
<i>О. Л. Кузнецова.</i> О методике выявления межкультурных расхождений при общении иностранных военнослужащих	396
<i>Э. В. Малыгина.</i> Обучение иностранных военнослужащих диалогическому взаимодействию с аудиторией в профессиональной коммуникации: опыт внеаудиторной работы	402
<i>Нань Яньхуа.</i> Лингвокультурологический анализ русских паремий с компонентом-фитонимом (на фоне китайского и корейского языков)	412
<i>Т. Р. Писарская, Н. Е. Якименко, Хо Сяоцзюн.</i> Приметы с компонентом-орнитонимом русского и китайского языков: проблемы описания (лингвокультурологический аспект)	417
<i>Т. В. Сергеева.</i> Речевые ошибки как фактор возникновения конфликтов в межкультурной коммуникации	424
<i>Е. С. Смирнова.</i> Межкультурная коммуникация в контексте философии науки: соотношение языка, культуры, мышления	429
<i>Хо Сяоцзюн.</i> Паремии с компонентом <i>журавль</i> в русской языковой картине мира (на фоне китайского языка): лингвокультурологический аспект	435
<i>Л. А. Холодкова.</i> Факторы, влияющие на успешность овладения русским языком на начальном этапе обучения в военном вузе	442

**Раздел 4. Междисциплинарность и трансдисциплинарность:
методика будущего 447**

Л. А. Андреева, Е. Г. Копосова, М. А. Лисицына. Некоторые аспекты обучения высшей математике курсантов специального факультета Военной академии связи им. С. М. Буденного 447

В. Ю. Захаров, Д. В. Рябоконь. Междисциплинарность в курсе физики для иностранных курсантов в российском военном вузе 452

С. А. Краснова, С. В. Краснов. Особенности языковой адаптации иностранных студентов в условиях дистанционного обучения 456

С. А. Краснова, С. В. Краснов. Междисциплинарное обучение как способ повышения качества профессиональной подготовки курсантов в военном вузе 461

Е. М. Кузьмина, И. Е. Скалецкая. Перспективы изучения элементов теории измерений в курсе научного стиля речи для технических специальностей на подготовительном курсе 466

В. В. Курдубова, Е. О. Шахвердова. Реализация методики оценивания готовности иностранного обучающегося к освоению образовательных программ российского военного вуза 478

Б. М. Локитанов, В. В. Орлов, Т. А. Гусева, О. Н. Ковалева. Особенности преподавания дисциплины «Инженерная и компьютерная графика» курсантам и ее связь с другими дисциплинами 484

Б. Г. Ретин, Б. П. Ретин. Особенности обучения иностранных военнослужащих инфокоммуникационной сетевой терминологии 488

Б. Г. Ретин, Б. П. Ретин. Развитие навыков диалогической речи у иностранных курсантов на занятиях по специальности 494

Л. Г. Русина. Методические аспекты обучения математике иностранных военнослужащих 499

Л. А. Сетка, Е. А. Марутина. Журнал «Зарубежное военное обозрение» как лингводидактический ресурс при подготовке иностранных специалистов в военном вузе 505

**Раздел 5. Междисциплинарность и трансдисциплинарность:
методика будущего 510**

Х. Х. Нгуен, Т. М. Назарова. Актуальные проблемы изучения русского языка как средства овладения военной специальностью (на примере военнослужащих из Вьетнама) 510

Ю. И. Ромеро Гутьеррес, Л. Л. Мишакова. Фразеологизмы с зооморфным компонентом в русском языке в сопоставлении с испанским 517

Ф. З. Туре, И. Е. Скалецкая, Е. М. Кузьмина. Особенности изучения физики иностранными обучающимися из Республики Мали в российских военных вузах 522

<i>Тин У Хлайн, В. М. Кузьмина. Основные трудности изучения русского языка обучающимися из Мьянмы</i>	527
<i>М. Ч. Шарипов, Л. С. Алпеева. Сопоставительный анализ художественного образа медведя в русских и таджикских народных сказках</i>	532

Подписано в печать 10.12.2021. Формат бумаги 60×84/16
Объем 30,57 усл. печ. л. Заказ . Тираж 15 экз.
Бесплатно

Типография ВАС